



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO EM COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS-RR**

REGINETE SABINO DE MACEDO

**BOA VISTA-RR
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

REGINETE SABINO DE MACEDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR**

**BOA VISTA-RR
2022**

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

Trabalho de Conclusão de Curso Dissertação Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: Reginete Sabino de Macedo

E-mail: reginetesm@gmail.com

Agência de Fomento:

Título: Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Campo em Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis-RR

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas.

Palavras-Chave em outra língua: Educación Rural. Formación Continua del Profesorado. Políticas públicas

Área de Concentração: Educação e Interculturalidade

Grau: Mestrado

Orientador(a): Enia Maria Fesrt

E-mail do orientador(a): mestreenia@gmail.com

Coorientador(a):

E-mail do coorientador(a):

Membro da Banca: Profa. Dra. Enia Maria Ferst

Membro da Banca: Profa. Dra. Leila Maria Camargo

Membro da Banca: Profa. Dra. Moema de Souza Esmeraldo

Data de Defesa: 16/12/2022

Instituição de Defesa: Universidade Estadual de Roraima-UERR

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: Total Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições. Especifique: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a): Reginete Sabino de Macedo Data: 16/12/2022.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR**

REGINETE SABINO DE MACEDO

Sob a orientação da Professora Dra. Enia Maria Ferst

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – IFRR-UERR – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Interculturalidade

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo

**BOA VISTA-RR
2022**

Copyright © 2022 by Reginete Sabino de Macedo

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M141p	<p>Macedo, Reginete Sabino de. Políticas públicas de formação continuada de professores do campo em comunidades do baixo Rio Branco em Rorainópolis-RR / Reginete Sabino de Macedo. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022. 147 f. : il. Color ; PDF</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Enia Maria Ferst.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).</p> <p>1. Políticas Públicas. 2. Formação Continuada. 3. Baixo Rio Branco. 4. Rorainópolis. I. Ferst, Enia Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título.</p> <p>UERR. Dis.Mes.Edu.2022 CDD – 370.19346098114</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

FOLHA DE APROVAÇÃO

REGINETE SABINO DE MACEDO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – IFRR-UERR – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Interculturalidade

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16 DE DEZEMBRO DE 2022:



Profª. Dra. Enia Maria Ferst


Orientadora

Universidade Estadual de Roraima



Profª. Dra. Moema de Souza Esmeraldo

Universidade Federal de Roraima



Profª. Dra. Leila Maria Camargo

Universidade Estadual de Roraima

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: filhos, esposo, irmãs e irmãos, que apoiaram meu sonho de cursar Mestrado em Educação, tornando-o realidade. Encorajaram-me durante todo o processo de estudo. Mesmo nos momentos da minha ausência em suas vidas, a frase “compreendemos que você precisa estudar” muito me fortaleceu nos momentos mais difíceis, fazendo-me prosseguir até chegar ao tão sonhado momento “da defesa”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou o fôlego de vida, saúde e paz de espírito durante o processo de estudo.

À minha Orientadora, Enia Maria Ferst, pois me guiou na construção deste trabalho com suas correções e orientações, estando ao meu lado nos momentos mais difíceis do processo da escrita. Então a ela, meus agradecimentos e meu muito obrigada!

A todos os professores ministrantes do Curso do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima-UERR, meus sinceros agradecimentos, pois foram fundamentais na construção do meu conhecimento, contribuindo expressivamente para que hoje esse sonho seja realizado!

Aos professores da Banca de Qualificação e Defesa, Enia Ferst, Leila Maria Camargo, Moema de Souza Esmeraldo, Sergio Luiz Lopes e Alessandra Peternella, que me auxiliaram na construção desta dissertação, com suas contribuições e sugestões pertinentes ao tema em estudo: meus sinceros agradecimentos, suas colaborações possibilitaram a realização deste estudo.

Às minhas amigas Suziane da Silva Oliveira e minha parceira de caminhada neste curso de Mestrado, Verônica Sousa de Paula, por serem essas pessoas incríveis, amigas e companheiras que estiveram presentes nos momentos tristes e nas conquistas de uma pesquisadora iniciante e me incentivaram a continuar com meus estudos.

À Secretária de Educação Municipal de Rorainópolis, Supervisora Escolar, Professores, Coordenadora Pedagógica, os Gestores Escolares que tiveram participação significativa neste estudo e aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, que contribuíram com a realização da minha pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família, ao meu esposo Cláudio, aos meus filhos Kamilla, Kércia, Kalil, a meus irmãos e irmãs por compreenderem minhas ausências, meus momentos de angústias e por me apoiaram na continuidade deste trabalho, me incentivando com palavras de confiança e estímulo. Vocês são muito importantes na minha vida!

A todos, muito obrigada e minha eterna gratidão!

LISTA DE ABREVIACOES

APM	Associação de Pais e Mestres
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFRR	Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima
CEP	Comitê de tica em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de tica em Pesquisa
DCRR	Diretriz Curricular de Roraima
EAD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
Ideb	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE-Escola	Programa de Desenvolvimento da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio  Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SISPACTO	Sistema de Pactuação de Indicadores
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes da Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR.....	76
Figura 2 — Ação Pedagógica.....	84
Figura 3 – Ação pedagógica período pandêmico	85
Figura 4 - Questionário Avaliativo PNAIC 2016.....	101
Figura 5 - Formação continuada PNAIC	104
Figura 6 - O percurso entre comunidades do Baixo Rio Branco.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dissertações publicadas no PPGE/UERR	61
Tabela 2 - Projeções e resultados do Ideb municipal	73
Tabela 3 - Professores do município de Rorainópolis.....	74
Tabela 4 - Categoria perfil profissional, subcategoria formação docente	78
Tabela 5- Número de docentes na Educação Básica em Rorainópolis/RR.....	92
Tabela 6 – Número de docentes da modalidade da Educação do Campo	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas de formação de professores PNE 2010/2021.....	47
Quadro 2 - Comparativo das resoluções de formação continuada	49
Quadro 3- Categorias da Pesquisa	63
Quadro 4 - Participantes da Pesquisa	67
Quadro 5 - Professores do município de Rorainópolis.....	75
Quadro 6 - Categoria: perfil profissional/subcategoria Experiência profissional	79
Quadro 7 - Experiências na educação do campo	80
Quadro 8 - Resposta da Pesquisa - Categoria Formação de Professores.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
2.1 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	33
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA À EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
2.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	56
3.2 TRATAMENTO DOS DADOS PESQUISADOS.....	61
3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	64
3.4 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS	66
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
4.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO.....	71
4.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	73
4.3 PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO.....	77
4.4 AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO	86
4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO-RR.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR PÚBLICO	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR	122
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR PEDAGÓGICO	126
APÊNDICE D – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO - GESTOR PÚBLICO	130
APÊNDICE E – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO - PROFESSOR.....	132
APÊNDICE F – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO – GESTOR ESCOLAR	135
APÊNDICE G – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)	137
APÊNDICE H – CARTA DE ANUÊNCIA.....	140
APÊNDICE J – DECLARAÇÃO DE ASSINATURA	143
APÊNDICE L – DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE	144
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/CONEP/PLATAFORMA BRASIL.....	145

ANEXO B – PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/CONEP/PLATAFORMA BRASIL	146
---	------------

RESUMO

MACEDO, Reginete Sabino de. **Políticas públicas de formação continuada de professores do campo de comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR**. 2022. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, RR, 2015.

A presente pesquisa investigou como ocorre a implementação da política pública municipal de formação continuada voltada aos professores do campo nas comunidades do Baixo Rio Branco, em Rorainópolis, RR. Para esta investigação, o objetivo geral foi compreender a política municipal de formação continuada desses professores e, como objetivos específicos, contextualizar o processo histórico das políticas educacionais para Educação do campo na implementação da política municipal para formação continuada de professores; analisar a política municipal de formação continuada aos professores de comunidades do Baixo Rio Branco; descrever o perfil dos profissionais do Baixo Rio Branco, bem como as ações que desenvolvem para garantir um ensino de qualidade a partir das políticas educacionais do município e identificando a concepção dos profissionais responsáveis pela educação sobre políticas públicas municipais de formação continuada para professores do campo. O estudo foi baseado na abordagem qualitativa, de campo e documental, por conseguinte descritiva e interpretativa, e fundamentada em Chizzotti (2010); respaldada em Minayo (2021) e Marconi e Lakatos (2003). Esses métodos permitiram uma compreensão analítica das políticas públicas, por meio de um levantamento bibliográfico, além da utilização de documentos normativos relacionados à temática. O instrumento da pesquisa foi um questionário, elaborado no modelo digital, aplicado por meio da plataforma do *Google forms* para participantes que se encontram nas escolas das comunidades do Baixo Rio Branco (professores, equipe gestora e pedagógica) e no modelo impresso, aplicado aos demais profissionais participantes (supervisor escolar da Secretaria Municipal de Educação, Secretária de Educação e Prefeito). A análise dos dados coletados foi desenvolvida utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Dessa forma, a investigação se justifica pela relevância de se demonstrar, no contexto educacional, o processo de implementação da Política Municipal de Formação Continuada vivenciada por professores e demais participantes. Além disso, as discussões e análises interpretativas possibilitaram verificar como essa política vem ocorrendo no município e as concepções que professores e os agentes responsáveis em implantá-la possuem sobre ela. Entendemos que após a coleta dos dados da pesquisa e análise, ficaram evidenciadas as concepções dos profissionais educacionais envolvidos com a formação continuada municipal, além do reconhecimento da fragilidade existente nas Políticas de Formação Continuada implantadas no nível municipal nos anos de 2016, 2020 e 2021, que não favorecem a educação do campo dentro de suas especificidades. Essa reflexão possibilita novas discussões sobre a política pública de formação aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco com base nas suas especificidades.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Continuada. Baixo Rio Branco. Rorainópolis.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender cómo ocurre la implementación de la política pública municipal de educación continuada para profesores rurales en las comunidades del Bajo Río Branco. El objetivo general de esta investigación fue comprender la política municipal de educación continua para maestros rurales en el Bajo Río Branco, en Rorainópolis. Los objetivos específicos fueron contextualizar el proceso histórico de las políticas educativas para la educación rural en la implementación de las políticas municipales de formación continua de profesores; analizar la política municipal de formación continua de profesores de las comunidades del Bajo Río Branco; describir el perfil de los profesionales del Bajo Río Branco, así como las acciones que desarrollan para garantizar una educación de calidad basada en las políticas educativas del municipio e identificar la concepción de los profesionales responsables de la educación sobre las políticas públicas municipales de formación continua de profesores rurales. El estudio se basó en el abordaje cualitativo, de campo y documental, por lo tanto, descriptivo e interpretativo. Fueron métodos que permitieron una comprensión analítica de las políticas públicas, a través de un relevamiento bibliográfico, además de la utilización de documentos legales y normativos relacionados con el tema. Se basó en Chizzotti (2010); apoyado por Minayo (2021) y Marconi y Lakatos (2003). El instrumento de investigación fue el cuestionario, preparado en modelo impreso y digital, aplicado por la plataforma de formularios Google, para los participantes de la investigación que están en las escuelas de las comunidades del Bajo Río Branco (profesores, personal directivo y pedagógico). Y el formulario impreso a los demás participantes profesionales (supervisor escolar del Departamento Municipal de Educación, Secretario de Educación y Alcalde). El análisis de los datos recogidos se desarrolló utilizando la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2011). Así, la investigación se justifica por la relevancia de demostrar, en el contexto educativo, el proceso de implementación de la Política Municipal de Educación Continua experimentado por los profesores y otros participantes. Además, las discusiones y el análisis interpretativo permitieron verificar cómo esta política viene ocurriendo en el municipio y las concepciones que los profesores y los agentes responsables por su implementación tienen sobre ella. Entendemos que después de la recolección y análisis de los datos de la investigación, se evidenciaron las concepciones de los profesionales de la educación involucrados con la educación continua municipal. Además del reconocimiento de la debilidad existente en las Políticas de Educación Continua implementadas a nivel municipal en los años 2016, 2020 y 2021, que no favorecen la educación de campo dentro de sus especificidades, pero esta reflexión posibilita nuevas discusiones sobre la política pública de formación de profesores de las comunidades del Bajo Río Branco a partir de sus especificidades.

Palabras-clave: Políticas Públicas. Educación Continuada. Bajo Río Branco. Rorainópolis.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Campo de Comunidades do Baixo Rio Branco, em Rorainópolis/RR” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), em parceria com o Instituto Federal de Roraima (IFRR), na Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Educação, direcionado pela linha de pesquisa 1: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Este trabalho é fruto das reflexões durante a vivência profissional da pesquisadora, que há mais de duas décadas exerce a profissão de professora na Educação Básica na esfera estadual e mais de uma década na rede municipal de ensino em Rorainópolis. Em 2008, migrou da capital Boa Vista – RR, para o município de Rorainópolis, localizado no Sul do estado de Roraima. Nesse ano, assumiu a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola estadual na sede do município e, a partir dessa nova função, surgiram inquietudes quanto à existência de uma política de formação continuada, especialmente para o acompanhamento da prática pedagógica dos professores em áreas do campo de difícil acesso e formação continuada a esses profissionais.

No entanto, a inquietação quanto à política de formação continuada destinada aos professores que desenvolvem sua função em áreas do campo em comunidades do Baixo Rio Branco e as impressões causadas no decorrer da sua *práxis* de supervisora escolar ocorrem a partir das observações realizadas de forma empírica, proporcionando à pesquisadora a busca por uma comprovação científica desse processo. Esses fatores foram fundamentais para o surgimento do projeto embrionário que resultou no desenvolvimento deste estudo com a temática proposta.

A priori, a inquietação da pesquisadora emerge com mais determinação ao analisar as políticas municipais de formação continuada para o profissional docente, quando, em determinado momento, percebe-se envolta de questionamentos quanto à formação continuada dos professores no município e o reflexo dessa no processo de ensino nas escolas consideradas de difícil acesso.

Nesse processo de descoberta científica de uma política sistematizada, consolidada e eficaz, voltada à formação continuada de professores na rede municipal de ensino, buscou uma reflexão sobre a especificidade da identidade dos professores do campo, que não se

limitam ao espaço geográfico de trabalho mas à integração da realidade dos povos do campo que nele habitam.

Para tanto, requer uma política educacional específica, com respeito à pluralidade, à dimensão humana e ao incentivo da produção sustentável na terra, que leve a esses povos o fortalecimento da sua identidade, em consonância com a autonomia, a fim de enfatizar a libertação das amarras da política partidária e ideológica das classes dominantes, defendida por Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* (2005).

De 2009 até o atual momento, a pesquisadora exerce a função de professora na educação básica paralelamente à de supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), em Rorainópolis, município do estado de Roraima, localizado a cerca de 368 km da capital Boa Vista e já nas proximidades do Estado do Amazonas. Enquanto supervisora, acompanha o trabalho de professores(as) na rede de ensino, tanto em área urbana quanto do campo (assentamentos e comunidades do Baixo Rio Branco), além de planejar e executar a formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores, também acompanhando *in loco* o desenvolvimento da prática docente.

Assim, nesta dissertação procura-se investigar, especificamente, a política pública municipal de formação continuada para os professores que estão lotados em comunidades do Baixo Rio Branco, no município de Rorainópolis-RR. Para isso, usa-se como referência dados de 2016, 2020 e 2021. A escolha temporal ocorreu pelo fato desses anos marcarem o final de uma gestão administrativa e início de outra. Sendo assim, acredita-se ser possível visualizar e comparar, quanto à melhoria de uma gestão à outra, entre a política destinada à formação continuada de professores do campo em comunidades do Baixo Rio Branco e as ações implementadas nessas comunidades.

O município de Rorainópolis está localizado ao sul do estado de Roraima. A rede municipal de ensino conta com 33 escolas municipais, distribuídas entre sede, distritos, vilas, vicinais e as comunidades que estão localizadas nas margens dos rios Branco, Jauaperi e Xixuaú, na área do Baixo Rio Branco. Neste estudo, a política de formação continuada dos professores dessas comunidades foram o objeto da pesquisa.

Por essas comunidades estarem em uma área de difícil acesso, a distância geográfica entre as escolas de uma comunidade à outra é considerável, assim como à sede do município. As visitas de uma equipe técnica da SEMED não apresentam uma periodicidade necessária ao acompanhamento pedagógico adequado. As escolas possuem professores unidocentes (profissional que dá aula para todos os anos/séries de uma escola) e conta com um número

pequeno de matrículas. Outro fato é que elas não contam com gestor escolar ou coordenador pedagógico diariamente *in loco*, com exceção da escola Vovó Tetinha, que tem esse profissional fixo no ambiente escolar.

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação assegura a esses profissionais, de forma itinerante, um profissional que desempenha a função de gestor/coordenador pedagógico para acompanhar e orientar o processo de ensino e aprendizagem nessas comunidades. Ela dispõe ainda de uma sala no prédio da Secretaria, localizada na sede do município, que guarda toda a documentação escolar dessas escolas, além de ser o local de trabalho desses profissionais quando estão na sede do município.

No que refere à justificativa, esta pesquisadora compreende a importância de se discutir políticas públicas para o campo no setor educacional, visto que, em função das distâncias e da dificuldade de acesso, são esses os professores que mais necessitam de formação específica para tratar dessas realidades específicas. A presente dissertação apresenta relevância ao Sistema Municipal de Educação, pois proporciona discussões e reflexão sobre a atual Política Municipal de Formação Continuada para Professor do Campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis-RR.

Em suma, a pesquisa evidencia uma compreensão de base científica em relação às impressões empíricas das políticas públicas e ações municipais voltadas à formação continuada dos professores que estão nas escolas das comunidades do Baixo Rio Branco. Também traz novos elementos ao Sistema Municipal de Ensino para a condução de novas ações direcionadas pelos gestores públicos e os responsáveis técnicos da Educação Municipal, com maior visibilidade e equidade quanto à política de formação de professores do campo nessas comunidades.

Para a metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, de campo e documental, bem como a descritiva e interpretativa, em que o método permitiu uma compreensão analítica sobre a política pública de formação do professor a partir do levantamento de dados bibliográficos e a elaboração e aplicação do questionário aos participantes deste estudo.

Considerou-se o seguinte problema: como ocorre a implementação da política pública municipal de Formação Continuada dos professores do campo do Baixo Rio Branco? Esse questionamento foi fundamental na construção do objeto da pesquisa como um guia basilar desta dissertação.

Assim sendo, o objetivo geral está voltado a compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. Os

objetivos específicos são contextualizar o processo histórico das políticas educacionais para Educação do Campo na implementação da política municipal para formação continuada de professores; analisar a política municipal de formação continuada de professores de comunidades do Baixo Rio Branco; descrever o perfil dos profissionais do Baixo Rio Branco, bem como as ações que desenvolvem para garantir um ensino de qualidade a partir das políticas educacionais municipais e identificar a concepção dos profissionais responsáveis pela Educação sobre políticas públicas municipais de formação continuada para professores do campo.

O desenvolvimento metodológico apresentou a relevância deste estudo em três aspectos que se julgou fundamentais para a construção da pesquisa. O primeiro aspecto é a relevância social da pesquisa, tendo em vista a necessidade de se ampliar a produção acadêmica e científica sobre a Educação do Campo e suas políticas públicas de formação continuada para professores do Baixo Rio Branco e que contribuam com formação eficiente, com resultados positivos no processo de ensino.

O segundo aspecto é a relevância acadêmica para a Universidade Estadual de Roraima – UERR e para a sociedade, principalmente para os professores que atuam na Educação do Campo, tanto na área pesquisada quanto na de assentamentos, pois terão uma base teórica para apoiar futuras pesquisas relacionadas à temática e ao fortalecimento das lutas pelos seus direitos. O terceiro aspecto é a relevância pessoal, pois esta pesquisa proporcionou um crescimento intelectual e acadêmico sobre a Educação do Campo em âmbito nacional e municipal, além de maior conhecimento das políticas educacionais municipais voltadas à formação continuada do professor lotado em escolas do Baixo Rio Branco, contribuindo, de igual modo, para a atividade profissional que a pesquisadora exerce.

Para ressaltar as relevâncias supracitadas, o texto foi estruturado da seguinte forma: a introdução descreve de forma geral os primeiros passos de desenvolvimento da pesquisa e a estrutura, em linhas gerais, da produção deste estudo; o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, que discute um breve panorama da política pública para Educação do Campo e, a partir dela, aborda o Programa Nacional de Educação do Campo: perspectivas e desafios. Ainda nesse contexto, continua a discussão com aportes das Políticas Públicas de Formação do Professor para a Educação do Campo.

Todos esses pontos são tratados no sentido macro (país) para se chegar ao micro (abordagem local). Para dar prosseguimento à pesquisa foram realizados aportes sobre a Identidade do Professor para a Educação do Campo. Essa discussão está firmada nas

Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de forma a visualizar os fatores que contribuem na construção identitária desse professor, finalizando com a discussão no sentido micro (local), que versa sobre o objeto que se propôs pesquisar, a política pública municipal de Formação Continuada do Professor.

Nessa abordagem, os dados específicos do município encontrados no *site* da Câmara Municipal de Rorainópolis, além de alguns aportes da vivência profissional da pesquisadora, foram necessários para uma compreensão mais clara da educação no nível municipal.

Para respaldar a pesquisa, utilizou-se como base legal as constituições federais de 1934, 1937, 1946 e 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – Pronacampo, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, dentre outros dispositivos legais.

A pesquisa também se apoia em autores que discutem a temática educacional no Brasil, como Aranha (2006), Saviani (2019) e Freire (2020). E autores que discutem a política pública para escolas do campo, que vão da aquisição material à formação de professores para a população campestre: Maia (1982), Leite (2002), Caldart (2001, 2004), Fernandes e Molina (2004) Arroyo (2011, 2007), Ney (2008), Freitas (2011), Ghedin (2007, 2012), Barreiro (2010), Borges (2012), Munarin (2012) Rossato e Praxedes (2015), Moreira e Candau (2019), Hall (2020).

O segundo capítulo apresenta a estrutura metodológica da pesquisa e no primeiro momento traz uma compreensão geral sobre a pesquisa, na visão de três autores. Para dar continuidade à temática, fez-se necessário o delineamento, descrevendo os caminhos seguidos e discutindo a importância da escolha do tipo de pesquisa. Ao discorrer sobre a escolha do tipo de pesquisa foi imprescindível indicar seus aspectos éticos. Nesse ponto, esclareceu-se como deve ocorrer uma pesquisa voltada às Ciências Humanas, principalmente no pós-pandemia da COVID-19, e como o retorno às atividades presenciais de forma gradativa foram importantes para a segurança da saúde do público escolar. Após toda essa discussão, chegou-se às fontes, procedimentos e etapas, momento em que se descreve como a pesquisa foi desenvolvida em todas as suas etapas.

O terceiro capítulo inicia-se com o tópico Análise dos Dados, a partir da apreciação dos dados que formaram este estudo. Em seguida, é feita uma contextualização histórica do município abordado, desde sua emancipação, uma breve caracterização da educação municipal, além dos tópicos Profissionais na Educação do Campo em Comunidades do Baixo

Rio Branco, as concepções políticas de Formação Continuada de Professores e as políticas municipais de Formação Continuada para Professores de Comunidades do Baixo Rio Branco.

Todos eles foram construídos a partir das análises dos questionários respondidos pelos participantes deste estudo, dos aportes da vivência profissional da pesquisadora e das análises de documentos, que permitiram responder à problemática por meio dos objetivos traçados, de forma a cientificar pesquisadora e comunidade geral em relação à política de Formação de Professor no sentido micro (local).

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima-UERR e após autorização desse Comitê, foi iniciada a aplicação da pesquisa a fim de darmos continuidade à construção do último capítulo, que pode ser compreendido como uma importante produção científica para a educação municipal de Rorainópolis.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando se fala das políticas para a Educação do Campo no Brasil, é necessário compreender o contexto histórico brasileiro e as discussões que envolvem a questão campo-cidade e as concepções em torno da ideia de modernização e dos sujeitos do campo. Sujeitos que foram tratados como escravos pelos grandes latifundiários no Brasil nos últimos séculos, isto é, desenvolveram seu trabalho no campo sem garantia de posse da terra pelo Estado, ocorrendo a expulsão desse sujeito que “ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada” (FERNANDES, 2012, p. 747). No entanto, é essa desterritorialidade que impulsiona esse sujeito à luta por território e para firmar sua identidade como homem do campo.

No Brasil, historicamente, a luta do homem do campo por território traz mudanças no setor educacional. Essa historicidade apresenta uma distinção entre Educação Rural e Educação do Campo. A primeira surge com uma configuração assistencialista, objetivando a permanência do homem no campo como meio para resolver os problemas estruturais (habitação, saúde, distribuição de renda) vividos pela população urbana que foram acrescidos, com o êxodo rural, à cidade. A segunda também traz no seu processo de luta a permanência do homem no campo, mas diferentemente da finalidade da primeira, essa permanência é constituída inicialmente na luta pela terra e direitos a ele negados pelo Estado (habitação, saúde e educação) desde a formação do povo brasileiro e uma reafirmação identitária desse sujeito que vive no campo.

Quando se fala de sujeitos do campo, refere-se aos trabalhadores e camponeses. Segundo Alentejano (2012), o trabalho no campo em território brasileiro ocorre desde a época da colonização. Mas esse trabalho foi concebido de duas formas distintas: a primeira com a escravidão dos indígenas e negros; e a segunda por homens livre e pobres que dependiam da terra dos latifundiários para produzir sua própria subsistência.

Desde então, a organização do trabalho no campo vem se alterando, tanto “aquelas marcadas pela subordinação direta dos camponeses aos latifundiários, como agregados¹”, como as díspares formas de trabalho, provenientes das “relações de trabalho no campo” e

¹ Trabalhadores que, em troca do direito de morar e produzir no interior do latifúndio, fazem diversos tipos de serviço para os latifundiários, inclusive os de jagunço [...] (ALENTEJANO, 2012, p. 757-758).

surgimento “das formas que assume o trabalho (assalariamento permanente ou temporário, semiassalariamento, trabalho familiar, coletivo e semicoletivo etc.)” (ALETEJANO, 2012, p. 759-758), ocasionando mudanças significativa no modo de ver e pensar esse sujeito do campo nas últimas décadas.

Mesmo esse sujeito desenvolvendo o trabalho no campo desde a colonização brasileira, o direito de posse da terra a ele foi negado por séculos, fato que impulsionou esses sujeitos a se organizarem em movimentos sociais² e lutarem por essa posse e por uma vida de qualidade no campo. Nessa luta, a educação também foi incorporada e teve êxito nas últimas décadas. Mas ainda é necessária a implementação de políticas públicas para uma Educação do Campo, haja vista a relação das políticas públicas educacionais ou ações realizadas no país, que sujeitam a população do campo ao conformismo com as mazelas ditas como naturais, ou as lutas por direitos sociais como forma de se perceberem sujeitos de direitos e construtores da própria história.

Para entender a semântica do termo “políticas públicas para a população do campo”, apresenta-se o conceito de política de acordo com o dicionário:

- 1 arte ou ciência de governar;
- 2 arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados; ciência política;
- 3 orientações ou método político;
- 4 artes de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, influência da opinião pública, aliciação de eleitores etc.;
- 5 prática ou profissão de conduzir negócios políticos;
- 6 cerimônias, cortesia, urbanidade (POLÍTICA, 2009, s/n).

Dentre as definições que o verbete do dicionário traz para “política”, foram selecionados os significados 1, 2 e 4, por melhor conceituarem a política praticada pelo Estado, direcionada à população com menores poderes econômicos. Dessa forma, pode-se afirmar que a política é o ato de tomada de decisões planejadas com o objetivo de atingir uma direção. Ou poder-se-ia conceituá-la como a ciência que direciona o ato de governar para conduzir a sociedade à alienação social. De igual modo, as duas se baseiam no conceito de ato

² Esses movimentos podem ser classificados pelo caráter de suas ações, que são voltadas para a transformação da sociedade ou para a conservação de determinadas conquistas. Geralmente, trata-se de manifestações coletivas e duradouras, que reivindicam ou fiscalizam direitos até então não efetivados ou garantidos pelo estado (GOIS, 2021, p. 5).

de tomada de decisão, mas o que difere o significado da palavra “política” são os direcionamentos dados por quem detém o poder na sociedade.

É possível compreender a existência de mais de um conceito para política. Primeiramente, traz o homem como ser político que, ao tomar decisões, configura o avanço ou estagnação na sociedade. Segundo, pode ser partidária, com tomada de decisões que privilegiem um grupo em detrimento de outro.

Essa construção do conceito de política é necessária para se entender, com mais clareza, no cenário atual do campo, suas políticas voltadas para educação no Brasil. Ney (2008, p.17-18) esclarece que:

[...] a política se refere ao programa de ação, ou seja, está no sentido dos fins a serem alcançados por uma administração ou gestão. As políticas, aqui mencionadas, são aquelas de Estado, visando definir fins, por objetivos traçados, e os meios por intermédio do poder e dos recursos disponíveis, para a realização da ação.

No Brasil, a primeira política educacional foi organizada pelos jesuítas, em 1545, com a criação da primeira escola em Salvador. Embora o ensino fosse “essencialmente de caráter humanístico” (NEY, 2008, p.33), direcionado à catequese, o principal objetivo era a mudança da cultura existente, com a imposição de outra (portuguesa). A contar 45 anos da chegada dos portugueses ao território brasileiro, essa foi possivelmente a primeira iniciativa educacional. Os portugueses tinham como objetivo a exploração das riquezas naturais e não o desenvolvimento da sociedade, principalmente na área educacional.

Mediante esse fato, compreende-se que, da primeira política educacional fomentada pelos jesuítas até a Primeira República, não se vislumbra uma educação voltada à população do campo (índios, escravos e brancos sem poder econômico) que priorize o ensino para a vida; pelo contrário, era alienatório, focado na religião, no conformismo e dominação (NEY, 2008).

No entanto, várias tentativas de reforma educacional ocorreram na Primeira República, embora nenhuma obtivesse êxito na sua finalidade. Podemos destacar a reforma de Benjamin Constant (1890), de Epitácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Corrêa (1911), a de Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925) e a de João Luiz Alves (1925). Essas também não vieram para possibilitar que a população residente no campo reduzisse sua condição de “iletrados” como foram reconhecidos pela “sociedade letrada” (RIBEIRO,1992, p. 73). No período da Segunda República, as ações destinadas à educação continuaram no modelo

reformista da República anterior, regulamentadas por decretos leis, de modo a não precisar de aprovação do Congresso, ficando a cargo do Ministro o ato normativo.

As políticas instituídas para educação dos povos do campo eram com fins assistenciais, impulsionadas pela transformação no setor econômico, que vislumbram na educação uma forma de permanecer com esses sujeitos no campo. Assim, resolveriam as situações emergentes no país como o aumento populacional descontrolado nos centros urbanos, os problemas sociais (habitação, saúde etc.), escassez da força do trabalho no campo por consequência da migração campo/cidade, pois esses sujeitos buscavam melhores condições de sobrevivência que o campo não oferecia.

Nessa perspectiva de mudar o cenário social e econômico no Brasil com a inserção do desenvolvimento industrial, do governo Vargas ao Jânio Quadro, destacam-se algumas políticas voltadas ao meio rural:

1930: criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural;
1940: edição das Leis Orgânicas da Educação, durante a chamada Reforma Capanema;
1946: Decreto-lei nº 9.513, que organizou o ensino agrícola; a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural;
1950: Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural;
1960: implantação do modelo escola-fazenda e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 1961), cujo art. 105 estabeleceu que "os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21).

A organização dessas políticas para os sujeitos do campo ou “campanha”, como foram chamados no período, era direcionada a prestar assistência e a proteger o modelo econômico que estava em expansão no país. Primeiramente foram criadas para manter o homem no campo, depois para expandir a industrialização no campo ou inserir o modelo industrial, com foco na assistência técnica e tendo como principal público o jovem e o adulto na instrução quanto ao manuseio de equipamentos agrícolas e da terra. Por outro lado, esses programas estavam mais interessados que esses sujeitos permanecessem no campo, provendo o poder econômico da elite agrária, pois quanto mais mecanizado fosse o serviço rural, mais lucro traria.

Nessa perspectiva de políticas, a sociedade rural dominante insere a ideologia de que a melhoria de vida do homem do campo estaria na sua permanência no campo. Diante disso,

programas assistenciais trariam instrução de melhores técnicas para a produção agrícola. Mas em nenhum momento da constituição dessa política, “campanhas” foram implantadas melhorias para as condições de vida desse sujeito, ou uma educação que o libertasse das amarras da sociedade dominante (LEITE, 2001).

Nos anos que se seguem ao período militar, a visão de escola do campo como produtora de mercadoria foi intensificada com a expansão do processo industrial e, conseqüentemente, a reprodução de projetos educacionais exportados de outros países. A política educacional continua a não favorecer uma melhoria no processo de aprendizagem, pois os investimentos eram escassos; professores eram, na sua maioria, leigos, principalmente nas áreas rurais.

Nesse contexto, muitas tentativas de políticas para os sujeitos do campo foram criadas entre o século XIX e XX. Como políticas educacionais, houve muitos Decretos-Lei, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, sendo essa a responsável pela reforma no ensino fundamental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996. Todavia, é essa última que configura uma conquista na área educacional para as populações do campo nos dois últimos séculos.

Então, a primeira política de Estado no Brasil que favorece e legitima o território e identidade dessa população do campo é a LDB nº 9.394/96, embora, apenas com o artigo 28 direcionado à população rural, que afirma:

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 (CARNEIRO, 2011, p. 209).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 define que na educação rural serão observadas as peculiaridades dessa população. Assim, é notável a conquista das lutas

dos Movimentos Sociais³, travadas com o Estado no decorrer da história da educação pública no Brasil, pois o reconhecimento em lei das peculiaridades é uma afirmativa da existência dos diferentes territórios, reforçando que os povos do campo têm suas particularidades na organização social em relação aos povos urbanos. Enfim, a LDB favorece uma organização de políticas públicas educacionais voltadas à valorização da Educação no Campo com ênfase no currículo, metodologia, formação de professores, respeitando as particularidades dessa população.

Ressalte-se que a criação da LDB nº 9.394/96 não se efetivou sem as lutas dos movimentos sociais e foram necessárias muitas resistências e organizações dos movimentos para que o Estado pensasse e sistematizasse o novo modelo de educação para o campo, defendido pelos movimentos. E conforme o documento de orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras do Programa Escola Ativa,

foi a partir da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo”, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatória da educação rural (BRASIL, 2009, p. 13).

Para Fernandes e Molina (2004, p. 65), a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo” foi um marco histórico para as pessoas que lutavam e pensavam uma educação emancipadora para as populações que residem no campo. Mas são nos momentos que a antecedem que se constrói essa nova visão. É nas discussões com os movimentos sociais ligados à reforma agrária e nas suas mobilizações por uma educação popular de qualidade a todos, que é impulsionada uma nova referência para a “Educação rural” ou “o meio rural”, como historicamente foi reconhecido no país. É nesses momentos que surge a nova insígnia “Educação do Campo”, consolidada nessa Conferência. Assim, essa terminologia está interligada à filosofia do campo como espaço de vida, em constante

³ No Brasil, essa luta é originada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido pela sigla MST. É um movimento social brasileiro de inspiração marxista que declara em seu objetivo buscar a implantação da reforma agrária no Brasil. O MST nasceu da junção de outros movimentos que faziam oposição ou não viam com bons olhos a proposta de reforma agrária imposta pelo regime militar, principalmente na década de 1970 (FACCIO, 2012, p. 199).

movimento, construtora de cultura e políticas para construção de uma vida digna a essa população.

No entanto, a efetivação dessas políticas, ainda vem ocorrendo de forma menos substancial que as políticas destinadas à população urbana. Os investimentos na área educacional para o campo ainda são precários para um ensino significativo e de qualidade, pois “Quando o sistema educacional oferece escola e professores para atender a demanda existente nas áreas mais distantes, a maioria das crianças não aprende adequadamente como deveriam” (GHEDIN, 2007, p. 9). Por esse motivo há a necessidade de criação de políticas públicas que possam atender, de forma eficaz, a demanda existente no campo por uma educação com equidade.

Assim, apontaremos algumas políticas públicas criadas a partir da década de 1990 para a população do campo, com o objetivo de fortalecimento da Educação do Campo.

Programa Escola Ativa -- A implementação do programa ocorreu no Brasil, em 1997, após uma visita à Colômbia pela equipe técnica do Ministério da Educação e Cultura – MEC, responsável pelo Projeto Nordeste, além de técnicos do estado de Minas Gerais e Maranhão, para participarem de um curso sobre estratégias metodológicas para classes multisseriadas. Com a assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, a Escola ativa foi implementada tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série (SENA, 2006, p. 12).

PRONERA - Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – O PRONERA nasceu em 1998 a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa é voltado para jovens e adultos que residem nas áreas de reforma agrária e, até então, não haviam tido o direito à educação formal. Surge na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em 2010, o PRONERA foi consolidado como política pública (SANTOS, 2020).

SABERES DA TERRA – A primeira etapa de execução do Saberes da Terra se iniciou em dezembro de 2005, com a seleção de doze unidades da Federação distribuídas nas cinco regiões. Sendo cinco na região Nordeste (BA, PB, PE, MA, PI), três no Norte (RO, TO, PA), um no Sudeste (MG), um no Centro-Oeste (MS) e dois no Sul (PR e SC). São Secretarias Estaduais de Educação, representações da UNDIME nos estados e uma associação

de municípios que organizam suas formações em parceria com as entidades e movimentos sociais do campo. O programa foi implementado inicialmente para o biênio de 2005/2006 com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional. Após esse período, o programa foi incorporado ao programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (BRASIL, 2007).

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo – Foi lançado em 2012 com o objetivo de prestar apoio técnico e financeiro para implementação de políticas de educação no campo, tornando um conjunto de políticas educacionais voltadas para a educação do campo, a exemplo do Pronatec, Saberes da Terra e Escola da Terra.

Ainda como resultados das discussões na I e II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo e os demais Seminários ocorridos no país, o Estado criou diretrizes que consolidassem as políticas públicas com as especificidades da Educação do Campo, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais com sua palavra de ordem “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (VEIRO; MEDEIROS, 2018, p. 110).

Para a população campestre, a consolidação de políticas públicas representa uma pequena reparação do abandono a que foram sujeitos por tantas décadas no Brasil. Todavia, elas devem ser efetivadas como fator de direito a essa parcela da sociedade e não como favor. Em virtude disso, o MST⁴ e outros movimentos sociais buscam na sua luta junto ao Estado uma política que atenda mais que o assentamento na terra e que reafirme a identidade do sujeito do campo.

Dessa forma, a Educação do Campo não se limitaria mais ao modelo educacional urbano. As lacunas deixadas pela LDB n° 9.394/96 quanto aos vários territórios existentes no campo são reparadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que elaborou o Parecer n° 36, de 4 de dezembro de 2001. Esse parecer definiu os vários espaços existentes no campo, passando a um novo entendimento em relação a territorialidade da população rural, pois o artigo 28 da mencionada lei não apresenta, de forma explícita, as diversidades de territórios habitados.

⁴ O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores (KOLLING, VEIGA, CALDART, p. 503).

Ressalte-se que o Parecer nº 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, propõe “medidas de adequação da escola com a vida do campo”. Nesse sentido, ele apresenta uma definição específica sobre territórios e sua população campesina. De igual modo, esse parecer foi a base textual para a criação da Resolução nº 1/2002, da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa resolução afirma:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo 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, 2001, p. 1).

Esse artigo da Resolução é uma conquista para os povos do campo, pois agora o campo educacional possui uma diretriz para se fazer cumprir anseios há muito tempo almejados. Talvez fosse o momento que todos esperavam, que a territorialidade da população (assentamentos, florestas, ribeirinhos, caçara extrativista etc.) não residente na área urbana, fosse compreendida nas suas especificidades com os mesmos direitos educacionais que os residentes nas cidades. Isso porque nela está expresso que desenvolver a educação básica destinada essa população é direito e dever do Estado.

Essa conquista frente ao Estado não proporcionou aos movimentos sociais uma tranquilidade quanto aos direitos por uma educação com equidade. Nesse sentido, a luta por Educação do Campo continuou e, em 2002, foi realizado em Brasília, no período de 26 a 29 de novembro de 2002, o Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”. De igual modo, outros eventos ocorreram em diferentes localidades em prol da reafirmação de uma política que incorpore a formação do professor e a produção de materiais específicos para o contexto da educação do campo.

A influência desses eventos e a mudança política no cenário brasileiro foram a força motriz a impulsionar a criação e a normatização de resoluções que estabelecessem diretrizes

para o funcionamento da Educação do Campo. A partir da versão da LDB nº 9.394/96, as diretrizes, políticas e programas educacionais foram implantadas em nível nacional. Em suma, o ideário de Educação do Campo foi se afirmando nas duas últimas décadas.

Por outro lado, o documento Educação do Campo: marcos normativos, editado no Ministério da Educação (MEC) pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), explicita que

construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 4).

Esse espaço de discussão, criado entre governo e os movimentos sociais e sindicais do Campo, foi fator importante para o fortalecimento de políticas públicas para as populações do campo. Porém, é nítido que a dívida do Estado com população campesina ainda é enorme, mesmo com a implementação de programas com o objetivo de consolidar a educação popular, contrapondo a visão de que para a subsistência do homem do campo, o manuseio de “técnicas arcaicas do cultivo” era suficiente e para isso não necessitava de educação de qualidade (BRASIL, 2001, p. 11). Essa visão contribuiu no decorrer do tempo para a ausência de uma proposta de educação popular voltada aos interesses desse homem residente no campo.

Quando citamos as políticas existentes nas duas últimas décadas para Educação do Campo como avanço, não queremos afirmar que todos os problemas desapareceram, mas que houve conquistas significativas na área educacional para essa população, mesmo ainda não sendo o almejado pelos movimentos que compõem essa luta. Mas houve aquisições na estrutura física, formação de professores, transporte escolar adequado, material didático-pedagógico entre outros.

No entanto, ainda não se percebe a construção de um currículo que atenda às especificidades do campo, rompendo com o modelo urbano ainda presente nas escolas do campo. Segundo Borges e Silva (2012), mesmo com as diretrizes estabelecendo a responsabilidade do poder público de proporcionar uma educação universal e com direito às vivências territoriais, a população campesina ainda tem desafios na legitimidade da educação do campo para o campo.

Uma educação para campo é imprescindível na construção do currículo integral para esses sujeitos, com base nas concepções originalmente idealizadas por educadores e educadoras do campo a partir do entendimento da relação homem-natureza. Mas, com todos os avanços ocorridos nas últimas décadas, “não podemos dizer que toda escola localizada na área rural tem como base a concepção de Educação do Campo” (BORGES; SILVA, 2012, p. 217). De igual modo, perceber a construção de um currículo que atenda as especificidades do campo, rompendo com o modelo urbano ainda presente, é um dos maiores desafios na legitimidade da educação do campo para o campo.

Embora, seja visível que as conquistas ocorreram no país com relação ao ensino em áreas do campo, “não estão explicitamente colocados na nova LDB os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas” (LEITE, 2002, p. 54). Pode-se compreender que muito ainda precisa ser discutido com a sociedade civil e o Estado para avançar com o processo moroso quanto às políticas educacionais para essa população.

No próximo tópico se discute o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, por se tratar diretamente de uma política para Educação do Campo que incorpora vários programas do Governo Federal. E por ser também um programa direcionado aos sistemas de ensino do país.

2.1 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi instituído pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, expedido pelo Ministério da Educação e Cultura para atender a política de Educação com abrangência na educação básica e superior. O programa está estruturado em quatro eixos temáticos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Infraestrutura Física e Tecnológica. Ademais, cada eixo incorpora um conjunto de programas que busca fortalecer o acesso e a permanência do aluno no âmbito escolar. Também possui a finalidade de orientar estados e municípios no desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o campo, e seu objetivo geral é

apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do

acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

O objetivo do programa é abrangente e sua efetivação, na visão governamental, apoia a política educacional para os povos que residem no campo, desde que haja um compromisso pelos agentes responsáveis em implementá-la. Em 2013, para uma implementação mais consolidada de políticas públicas voltadas à educação do campo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou um documento orientador aos sistemas educacionais de ensino para todos os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios).

Esse documento também enfatiza a finalidade de orientar os sistemas quanto à implementação do PRONACAMPO, e seu desenvolvimento ocorre a partir de outros programas que dão sustentabilidade a essa política para Educação do Campo. O documento orientador é uma estratégia governamental para garantir que essa política seja implementada em âmbito nacional e a população educacional do campo tenha acesso.

De acordo com o exposto, descreve-se, de forma sucinta, o conjunto de programas e ações por eixos temáticos que fomentaram o PRONACAMPO.

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) Temático, Campo, Escola, Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores Pro campo, Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, PDE Interativo; Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo. PRONATEC; EJA Saberes da Terra.

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica - Escolas; Inclusão; PDDE – Campo; PDDE - Água; Luz para Todos e Transporte Escolar (BRASIL, 2013, p. 6-17).

Segundo o documento orientador do PRONACAMPO (2013), o programa visa atender a demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais nas especificidades da

população do campo. Na sua construção houve a participação de vários órgãos e movimentos ligados diretamente com a questão da implementação de políticas educacionais para o campo como Movimento dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Universidade de Brasília (UnB) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros.

Na visão governamental, o programa integra uma política que responderá à luta educacional dos movimentos sociais, consolidada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, criado e sistematizado com apoio da UnB e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo como principal organizador o MST, considerado um dos mais importantes movimentos sociais na luta por uma educação do campo emancipadora.

A concretização de políticas públicas educacionais para a população do campo advém das “experiências de lutas pelo direito à educação e projeto político ligado à classe trabalhadora” (FONEC, 2012, p. 3). Essas experiências concederam à população camponesa um novo olhar sobre políticas públicas voltadas ao meio educacional camponês no Brasil. O principal responsável em gerar esse novo olhar é o MST, em que a “luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social” (FERNANDES, 2012, p. 498).

Inegavelmente, nas discussões sobre a reforma agrária, a escola é fundamental na reconstrução da identidade da população camponesa. Nesse sentido, o movimento foi além da conquista de território, buscando incorporar a territorialidade, o sentido de ser sujeito do campo, além de respeito e zelo pela natureza. Então, não se pode negar a valoração desse movimento no desenvolvimento das conquistas políticas no meio camponês, principalmente no meio educacional em que esteve presente na construção de políticas públicas para o meio camponês.

Sendo a política do PRONACAMPO uma das mais atuais no país editada pelo MEC, nessa construção o documento orientador dos sistemas de ensino do país afirma a participação dos movimentos ligados na defesa da educação do campo. Mas o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) elaborou um documento que contrapõe em alguns aspectos o PRONACAMPO. Traduz-se da seguinte forma:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país,

do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (MUNARIM, *et al.*, 2012, p. 1).

Esse ponto em que o FONEC afirma que o programa deveria ser mais voltado para uma política da educação rural remete ao questionamento do quanto de participação os movimentos sociais tiveram realmente nessa construção, pela razão desses movimentos lutarem contra o formato de educação outrora oferecida aos povos do campo.

Por se tratar de política governamental e sua estrutura apresentar resposta mais à instituição do que a população do campo necessita, o FONEC expressa suas preocupações com a estrutura do programa. Suas ações não vão ao encontro da finalidade da Educação do Campo, estruturada por meios das lutas sociais. Por outro lado, o documento expressa que o II Eixo (Formação Inicial e Continuada de Professores) é o que pode ser considerado o mais próximo da finalidade dada pelos movimentos de uma política para atender a especificidade do campo, pois esse eixo “guarda uma certa afinidade com as concepções históricas do campo” (MUNARIM, *et al.* 2012, p. 21).

Cabe salientar que uma política pública para atender as especificidades do campo não deve e não pode ser construída sem a participação efetiva daqueles que compreendem o território (campo) como espaço de vida, conhecimento, transformação, pois “a discussão acerca da formação de educadores, na perspectiva da Educação do Campo, exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 6). Assim, essas proposições poderão se efetivar como uma política pública que atenda às especificidades dessa população.

As ações que compõem o PRONACAMPO no eixo de formação de professores está dividida entre formação inicial e formação continuada. Os cursos de Licenciaturas para professores que ainda não tenham formação inicial é ofertado pelas Universidades Federais e Institutos também federais. Essas instituições de ensino têm como direcionamento o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, direcionando a formação de professores para escolas rurais nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Quanto à formação continuada, o programa traz cursos em nível de especialização e aperfeiçoamento desenvolvidos também por Instituições Públicas de Ensino Superior que fazem parte da Rede de Formação - RENAFOR e da Universidade Aberta do Brasil - UAB

(BRASIL, 2013). O diferencial nessa formação que o programa oferece às escolas públicas do campo de todo país é o formato do planejamento. É o gestor da escola quem fará o levantamento dos cursos de interesse da instituição e fará a inserção na plataforma do PDE⁵ interativo. O documento orientador do PRONACAMPO diz que

os diretores das escolas deverão acessar o PDE Interativo, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento da gestão escolar, no site <http://simec.mec.gov.br> e preencher o plano de formação, que será posteriormente validado pelas secretarias de educação. Caso o gestor não tenha a senha ou não disponha de acesso à internet, deverá solicitar ao responsável pelo PDE Interativo na Secretaria de Educação de sua rede, que providencie o cadastro ou as condições para a elaboração do plano (BRASIL, 2013, p. 11).

Nessa proposição, a participação da escola (gestor) e Secretaria de Educação é indispensável à consolidação inicial do planejamento para a formação continuada do professor. Isso porque, posteriormente ao planejamento da escola e à validação da Secretaria de Educação é que essa política será disponibilizada à escola. No entanto, o eixo de formação já apresenta à população campesina os possíveis cursos a serem selecionados pelos professores, sendo eles “Educação do Campo, EJA Saberes da Terra, Classe Multisseriadas e Educação Integral” (BRASIL, 2013).

Enfim, o PRONACAMPO é um programa elaborado no final do governo Lula que, segundo o documento orientador, foi construído com a participação de entidades ligadas à Educação do Campo e suas proposições são voltadas à finalidade da proposta de Educação do Campo nos aspectos político, social e cultural. Por outro lado, o FONEC faz críticas a esse programa, pois, para o fórum, ele não atende ao objetivo original da proposta de políticas que sustentem as especificidades do campo.

A crítica feita pelo FONEC ao programa é mais um alerta quanto às ações governamentais quando se refere à consolidação de políticas públicas para a população campesina. Isso porque, embora afirmem na sua estrutura que ele surge “a partir das

⁵ O PDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, disponível no endereço eletrônico <http://pdeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. **Atualmente esta plataforma está sendo denominada de PDDE Interativo.** (BRASIL, 2013, grifo nosso).

concepções definidas no Decreto nº 7.352” (MANARIM, *et al*, 2012, p. 17), as ações não apresentam as orientações desse decreto. Por outro lado, existem, em algumas ações, traços que identificam a luta atual pela Educação do Campo que respeitem os sujeitos do campo na sua diversidade. É o caso das formações iniciais dos professores por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (**Procampo**).

Ainda evidenciando o documento elaborado pelo FONEC, uma das razões do PRONACAMPO não estar alinhado à política para os povos do campo, mesmo com a participação dos movimentos sociais, é que “muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na **Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC)**” (MANARIM, *et al*, 2012, grifo nosso). Enfim, ele é um programa de governo com participação dos movimentos sociais, porém, essa participação não ocorreu de forma linear em todos os momentos de sua construção. Assim, uma política pública para Educação do Campo não deve ser resultado apenas das discussões internas do governo, mas com a participação dos representantes da população camponesa (os movimentos sociais).

Esta pesquisa aborda o **eixo II Formação de Professores** por encontrar ações direcionadas à formação continuada desses profissionais, sendo esse o foco principal deste estudo, porém voltado ao nível municipal. Essa abordagem é relevante porque o PRONACAMPO é uma política para as três esferas nacionais. Busca-se, no último capítulo deste trabalho, expor as ações a partir dele, contrapondo-o com sua implementação, em nível municipal, no eixo que dá direcionamento à formação continuada do professor do campo.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para pensar em política pública de formação para professores do campo, é preciso refletir a formação como um processo de transformação e ruptura do tradicional. Nesse aspecto, Molina e Rocha (2014, p. 8) afirmam que ela deve

[...] contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo sobre a evolução no setor educacional no campo. É fato que toda a história da população do campo vem forjada em lutas e superação da marginalização social dada a eles.

Nesse viés, a formação do professor do campo foi pensada como política pública, no Brasil, a partir das lutas travadas pelos povos camponeses direcionadas pelo MST e outros movimentos em prol da educação emancipadora, pois refletir a educação no contexto de luta com foco nas “transformações político-pedagógicas” (MOLINA; ROCHA, 2014), é reafirmar a importância do MST na luta por educação de qualidade para a população do campo. A luta deve ser por uma educação como direito do sujeito do campo, e uma política sistematizada para garanti-la, e que perceba o campo como um espaço de constantes transformações, ultrapassando a visão reducionista de atraso.

As duas leis da educação (nº 4.024/61 e nº 5.692/71) anteriores à LDB nº 9.394/1996 negligenciaram a educação para a população camponesa, ao permitirem pessoas sem formação pedagógica atuarem como professor, não dando importância ao desenvolvimento educacional, além de não tratar de uma formação continuada para professores. Mas as duas primeiras leis citadas foram revogadas em 1996 pela LDB 9.394/96.

A LDB de 1996 passa a tratar a formação de professores com mais importância. Fato esse que traz na sua redação no artigo 62, que estabelece:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (CARNEIRO, 2010, p.457)

A redação dada nesse artigo é de suma importância para a formação de políticas voltadas à formação de professores, além de garantir a formação mínima de referência à formação continuada para o professor. Ela trouxe um avanço para o cenário educacional, principalmente para a área do campo, que também terá direito de profissionais capacitados.

Para suprir a necessidade de formação continuada, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 14 de outubro de 2009, na Seção 1, p. 1, vem acrescentar parágrafos ao art. 62, que estabelece a formação continuada para o professor, ressaltando que

a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (NR). (BRASIL, 2020, p. 25)

Com esse acréscimo na redação do artigo, a formação continuada passa a vigorar com responsabilidade do Estado em promovê-la aos profissionais da educação. No entanto, ainda não é claro que tipo de formação continuada deve ser promovida a esse profissional ou quem regulamenta e quais os tipos de formação continuada o professor deve ter acesso para melhoria de sua *práxis*⁶.

Todavia, é o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que afirma:

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (BRASIL, 2009, p. 3)

Desse modo, ficam normatizadas quais atividades de formação continuada devem ser oferecidas aos profissionais de educação.

Esse mesmo decreto prevê providências quando houver a necessidade de formação continuada que não esteja atendida pelos cursos já homologados pela CAPES, acrescentando que promoverá projetos específicos, articulando com instituições de nível superior.

É fato que o Decreto nº 6.577/09 e a LDB nº 9.394/96 colocam a formação docente como ação primordial para exercer o magistério na educação básica, além de dar visibilidade à formação continuada desse profissional. Por conseguinte, reparam o que a história da educação brasileira registrou: a neutralidade ou descasos das leis educacionais do país anterior

⁶ A *práxis* pode ser identificada como “a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2007, p. 12).

à década de 1990, que não garantiam uma formação mínima ou continuada para o exercício do magistério, principalmente em área do campo, isto é, o ensino era ministrado na maioria das vezes por professores leigos (sem habilitação), sem conhecimento metodológico para trabalhar a prática pedagógica em sala de aula adequada para desenvolver o ensino e aprendizagem daquela população.

Esses professores ou professoras desenvolviam a função nas suas casas, dividindo seu tempo entre as atividades domésticas e o ensino (ler e escrever) com as crianças. É evidente a precariedade em que a educação para a população do campo transcorreu no Brasil, negligenciada pelo poder público por décadas, tais como a formação dos professores, concurso público, salários dignos, infraestrutura, merenda escolar e transporte escolar, bem como o respeito identitário da população do campo, a morosidade em consolidar uma política pública direcionada para a formação integral do sujeito do campo respeitando suas especificidades (MAIA, 1982).

Para que houvesse uma formação específica ao professor das escolas do campo, o MST e outros movimentos sociais que o apoiaram na busca por superação da marginalização da população camponesa, aliados na luta por uma reforma agrária, conquistam na década de 1990, na área educacional, o ato mais importante para população camponesa: a instituição pelo governo federal do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, publicada no Diário Oficial da União nº 77, de 24 de abril de 1998 e no Boletim de Serviço (BS) nº 17, de 27 de abril de 1998. Sua oficialização como Política Pública da Educação do Campo ocorre doze anos após sua criação.

Diante de todas as mazelas enfrentadas por essa população no decorrer da história do Brasil, o PRONERA é considerado a primeira política que supre as necessidades educacionais do campo. Ela surge com um novo olhar para o ensino do campo, rompe com o modelo existente quanto à formação do professor nesse espaço e constitui-se um novo paradigma para a formação inicial ou continuada. Mesmo sendo um programa de governo, é considerado entre os estudiosos da área educacional do campo a política mais importante na conquista do estado de direito à população do campo.

Inicialmente, o PRONERA nasceu por meio de portaria e posteriormente se constituiu uma política. Na sua construção, houve o envolvimento dos grupos sociais e movimentos que buscam uma educação de qualidade para os povos que no campo residem. Eles não apenas “reivindicaram ser beneficiários de direitos, mas sujeitos, agentes históricos da construção

desse direito (ARROYO, 2007, p. 162). Essa participação foi todo o diferencial desse programa e impulso para constituir-se uma política pública.

Em 2010, pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, o PRONERA ganha uma maior amplitude nas “ações de políticas fundiárias” (FREITAS, 2011, p. 41). No que concerne à educação, sua finalidade será continuar atendendo os povos de assentamentos e os acampados e as demais atividades desenvolvidas no campo que juntas formam a população do campo. Outro aspecto importante nesse decreto é a ratificação de artigos contidos nas resoluções do CNE/CEB nº 01, de abril de 2002, e, a nº 02, de abril de 2008, que estabelecem e instituem diretrizes operacionais para Educação do Campo.

Nesse sentido, é reforçada a importância do PRONERA na operacionalização da política educacional para a população do campo e todas suas ramificações. Ele é uma pedra fundamental para o desenvolvimento da Educação a partir da tríade campo-educação-políticas, pelo motivo de ter sido gestado no seio do movimento MST, com reflexão e propostas que vinham atender as necessidades reais da população que vive e sobrevive do campo.

O acesso educacional da população camponesa vem se efetivando a partir do PRONERA, pois o relatório da segunda pesquisa sobre a educação oferecida por ele, elaborado pelo Programa de Pesquisa Aplicada, comprova a veracidade do desenvolvimento educacional na área camponesa e a importância do MST nesse processo de construção dessa política. O relatório ressalta que

mais que acesso à educação, o PRONERA vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo (BRASIL, 2015, p. 9).

É fato que o PRONERA provocou mudanças significativas no território camponês, bem como elevação do nível de escolaridade dos jovens e adultos. Para isso, o programa utiliza a pedagogia de alternância⁷, que concilia o tempo trabalho e o tempo estudo desses

⁷ O que é a Pedagogia da Alternância? Conhecendo suas raízes históricas, podemos dizer que consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional em que a

jovens. Sem ela, não “teriam se escolarizado, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 35). Essa pedagogia, possibilitou aos jovens do campo o acesso e a permanência na educação superior.

Tratando da formação do professor para atender a população campesina, em janeiro 2009, foi instituído o Decreto nº 6.755, que cria a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com doze princípios para a formação docente. Dentre eles destacamos três, que versam diretamente sobre os povos do campo. O artigo 2º desse decreto garante:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

[...];

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009, p. 1)

É um decreto direcionado a toda a educação básica, que atribui ao ente federado a responsabilidade para a formação docente, tanto a inicial como a continuada. O inciso XI determina que a formação continuada é indispensável à progressão dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes à profissão de professor. Outro ponto importante que o artigo traz é o atendimento, com formação continuada, às diferentes modalidades de ensino. Afinal, a educação do campo também será atendida, pois é uma modalidade de ensino.

Nessa linha de políticas para a Educação do Campo, em 2013, o Estado instituiu o PRONACAMPO, com a finalidade de atender à população campesina. O diferencial desse programa, na visão governamental, está na abrangência da área educacional, pois, atende desde o recurso para material didático até a formação inicial e continuada do profissional da educação, além da formação técnica para a população campesina. Porém, diferentemente do PRONERA, que tinha sua execução pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), por

escola está inserida. A organização das famílias, profissionais e instituições asseguram a originalidade desta pedagogia (Maria Passos de Melo e André de Oliveira Melo, 2012).

meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), este é executado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A SECAD, entretanto, foi substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC), ficando o programa PRONACAMPO sob a responsabilidade das unidades técnicas: a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (DMESP) e a Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQT). Na Portaria nº 86, de fevereiro de 2013, que instituiu o PRONACAMPO, o artigo 6º trata da formação inicial e continuada dos professores com a seguinte redação:

- I - A formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e
- II - A formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (BRASIL, 2013, p. 2).

Mediante esse artigo, a formação do professor será atendida por programas de formação específica ao professor do campo. Também é observável que a formação continuada terá dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, aperfeiçoamento, e o segundo, especialização. É importante salientar que nesse programa o ingresso dos cursos de Licenciaturas para professores do campo foi sistematizado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES, na modalidade presencial e à distância. Já as inscrições ocorrem pela Plataforma Freire e validadas pela Secretaria de Educação. Atualmente essa plataforma teve seu nome modificado para Plataforma Capes de Educação Básica (BRASIL, 2013).

Quanto à formação continuada para professores, normatizada no PRONACAMPO, o objetivo é o “apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 6). A escola realiza levantamento da sua demanda na ferramenta do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) interativo, a partir

do planejamento prévio em que o professor indica os cursos, dentre os disponibilizados na plataforma.

Essa ação é realizada pela ferramenta do PDE interativo, disponibilizado no portal do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), dando à política do PRONACAMPO uma real importância entre as informações fornecidas pelas escolas, Secretarias de Educação e IES responsáveis pelos desenvolvimentos das formações para distintos espaços geográficos, tão diversificados em nosso país.

Observando de forma linear, a política de formação para professores do campo apresenta uma evolução na implementação de novas ações na área educacional. Por outro lado, também é visível que essas políticas precisam ser melhoradas, pois, da criação de uma política a outra, existem lacunas entre o ato criador (documento oficial) e a sua efetivação (aplicação).

Para tanto, a política de formação do professor para o campo deve propor na formação uma compreensão crítica da educação e da qualidade ofertada a partir da postura ideológica hegemônica do poder. Freire (2014, p. 43) reforça essa reflexão quando afirma que não existe prática educativa “neutra, descomprometida, apolítica”, todo ato educacional é uma ação politizada. E é justamente essa prática educativa que os movimentos sociais vêm lutando para que seja incorporada na formação do educador do campo.

Enfim, os movimentos sociais, desde o final da década de 1990, buscam manter uma participação efetiva na elaboração de programas e políticas para a população do campo. Fato que confirma sua participação são as conquistas realizadas ao longo das últimas décadas, algumas mais expressivas e outras mais tímidas, mas o que valida toda essa luta é o sentimento de pertencimento de um povo que por muitos séculos não foi visto nem ouvido pelo Estado. A luta exime porventura as conquistas já adquiridas? Não, pois ainda existe muito a ser conquistado e o professor qualificado, comprometido com essa população tem muito a contribuir no preenchimento das lacunas ainda existentes na política educacional do campo.

Todavia, em 2019, a população do campo mais uma vez sofre perdas na área educacional, quando, por meio do Decreto nº 10.087, de 5 de novembro, o Governo Federal revogou o artigo 17 do Decreto nº 7.352, de 4 de abril de 2010, que trata da instituição da política do PRONERA. O artigo revogado garantia a participação da sociedade civil na orientação e no monitoramento de programas voltados à população do campo. Dessa forma, os movimentos sociais, que são pilares das reivindicações de melhorias educacionais, ficam

sem poder participar da criação ou implementação de ações governamentais destinadas às populações camponesas.

Outro fato nos leva à reflexão quanto às revogações e alterações em decretos e portarias direcionadas às políticas de Educação do Campo. Em 2021, é publicada alteração na Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o PRONACAMPO. Na Portaria nº 238 de abril de 2021, o Inciso I do Artigo 6º sofreu alteração no texto, excluindo a participação do PROCAMPO no desenvolvimento da formação do professor, UAB e RENAFOR. Então, deixamos aqui uma questionamento: quem são os órgãos vinculados ao MEC que assumirão a responsabilidade pela formação dos professores do campo? Esses órgãos compreendem a luta da Educação do Campo como território de direito quando analisam as duas políticas que garantem a formação do professor do campo, o PRONERA e PRONACAMPO, mesmo que este último possua críticas do Fórum Nacional de Educação do Campo, mas também reconhece que possuem algumas ações em consonância com a concepção de educação para os sujeitos do campo?

Ainda nessa linha de formação do professor, as discussões mais recentes no meio universitário estão no entorno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dispositivos legais que a normatizam. O MEC fundamenta a construção da Base na Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos e documentos orientadores que foram direcionando o ensino no país a partir da promulgação dessa constituição, que versa:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL,1988, p. 120)

É certo que a promulgada Constituição da República Federativa do Brasil garantiu a todo brasileiro direitos que foram negados por séculos, na área educacional. O Artigo 210 prevê a Base Nacional Comum Curricular. Também é correto afirmar que essa advém do esforço de muitos educadores que lutaram por uma educação nacional mais justa e igualitária a todos, sem preconceitos religiosos, de gênero, raça ou classe social (BRASIL,1988).

Todavia, a construção da Base Nacional Comum Curricular está explícita em todos os documentos que normatizaram a educação brasileira a partir de 1988 (LDB nº 9394/96,

PCNs, CONAE, PNE e outros). Mas esses documentos almejam a construção de uma Base Curricular que pudesse atender a toda a diversidade educacional regional e social.

Em 2014, porém, tem início o processo de consolidação desse documento tão esperado no direcionamento dos sistemas educacionais brasileiros. No entanto, também é necessário pensar na formação do professor que irá, na prática, implantar essas diretrizes. Partindo desse ponto de vista, e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), têm-se duas metas voltadas para a formação profissional dos professores no Brasil, independentemente do nível ou da modalidade em que esses desenvolvam sua prática pedagógica.

Quadro 1 - Metas de formação de professores PNE 2010/2021

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fonte: Plano Nacional de Educação - 2010/2024

Observando o quadro acima, as duas metas de formação para professores são determinações para os entes federados quanto à garantia de processo de ensino com qualidade e equidade. Se uma rede de ensino possui profissionais qualificados na área que atuam, isto significa uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Diante disto, o cumprimento dessas metas é primordial para um avanço no nível educacional, seja na rede municipal ou nacional.

Compreende-se que neste processo de formação o ensino e a aprendizagem são indissociáveis. Neste texto estamos buscando as normatizações voltadas à formação continuada que a meta 16 determina. Embora haja momentos em que falamos da formação inicial, pelo motivo das duas serem imprescindíveis na qualificação do profissional professor, as observamos como a teoria e prática, pois uma não é separada da outra.

Então, o processo de construção da BNCC tem como base vários documentos e legislações que orientaram a educação brasileira a partir da CF de 1988. Mas que não constituíram esse documento direcionado aos sistemas de ensino. Em 2015, é lançada a primeira versão da BNCC. Nesse mesmo ano ocorre uma mobilização em todo o país para

que as escolas leiam e façam suas contribuições no texto disponibilizado. Quando a base diz que “em agosto, começa a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo, tomando como base a 2ª versão”, subentende-se que as contribuições das escolas no processo inicial da segunda versão do documento serão consideradas para a terceira.

Após esse momento, no ano de 2016, em maio, mais uma vez o documento é lançado para a população, agora em forma de consulta pública, em que todos os municípios precisam participar. Em 2017, o MEC homologa a versão final do documento que compreende as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também nesse ano, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022).

Em 2015, o CNE aprova a Resolução nº 2, de 1º de julho, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ela orienta as instituições superiores a organizarem seu projeto pedagógico para conduzirem a formação inicial e continuada dos professores tendo como um dos direcionamentos a essa construção a “articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015, p.01). Essa resolução também revoga todas as resoluções anteriores que versavam sobre formação de professores.

Com a criação da Base Nacional Comum, homologada em 2017 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, ainda nesse ano o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a todos os sistemas de ensino do país. Em 2018, cria uma portaria em 5 de abril, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

Já em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do professor e revoga a Resolução nº 2, de julho de 2015. Por sua vez, a formação inicial não é objeto deste estudo, porém, com a revogação dessa Resolução e sua sucessora não definindo as diretrizes para a formação continuada é de se questionar: Como os entes federados e seus sistemas atuarão com relação à formação continuada dos professores?

Em 2020, o CNE aprova o Parecer nº 14, de 10 de julho, versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada do professor, que dá sustentabilidade ao

projeto de resolução. Esse é aprovado, passando a vigorar como resolução do CNE/CP nº 01, de 27 de outubro do mesmo ano, intitulada BNC-Formação Continuada.

A Resolução BNC-Formação Continuada traz no texto orientações às Instituições Superiores quanto à reformulação para seus projetos pedagógicos voltados à formação continuada, determinando apenas dois anos a partir de publicação. Ressaltamos que não foi realizada uma análise crítica desta, no entanto, é possível observar, numa leitura reflexiva, as diferenças existentes entre as resoluções quando versam sobre a formação para as modalidades de ensino, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Comparativo das resoluções de formação continuada

art.3º da resolução nº 2 de julho de 2015 (revogada)	CNE/CP nº 01, de 27 de outubro BNC-Formação Continuada(vigente)
<p>§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:[...];</p> <p>II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.</p>	<p>Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.</p>

Fonte: da autora (2022), elaborado com base nas resoluções de formação

Nesse Quadro 2, compreendemos que a Resolução revogada direcionava uma formação continuada para o professor da escola do campo com respeito à diversidade existente na modalidade, enquanto a vigente traz direcionamento geral para todas as modalidades de ensino, sem especificar as diferenças entre elas. Esse é o caso da modalidade de Educação do Campo; e quando citada, é de forma generalista.

Nessa leitura frisamos que, quando garantias de um determinado direito estão explícitas em lei ou documentos orientadores, existe ainda uma morosidade na sua concretização por parte do Estado, haja vista quando estas não são claras nos documentos orientadores do Estado. Isso porque a resolução vigente, que direciona a formação continuada, não garante aos profissionais que desenvolvem suas práticas pedagógicas nas modalidades de ensino uma formação a atender as especificidades nas diversidades educacionais.

Enfim, a BNCC foi elaborada e encontra-se vigente em todo o país. Precisamos agora estar atentos quanto a sua implementação, e trazer à tona as finalidades que ficaram implícitas nas suas orientações quanto à diversidade educacional das populações campesinas.

2.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender a identidade desse sujeito (professor do campo), historicamente marcado pelo descaso do Estado quanto à sua profissão, muitas vezes marginalizado pela sociedade hegemônica, é necessário observar o contexto em que se dá essa formação identitária. Mas que nela “cada ser humano, de fato, constrói sua identidade no decorrer do tempo” (CANDAUI, 2019, p. 60).

Então, a identidade do sujeito responsável pelo ensino no campo, como identidade humana, se constrói a partir de lembranças adquiridas no decorrer das experiências vividas, sejam boas ou ruins, acumuladas na “psique” como memórias, e são as memórias individuais responsáveis mais tarde pela construção de uma memória coletiva. Nessa visão, a identidade do professor é construída individualmente quando os saberes e as vivências coletivas contribuem nessa construção identitária. Entende-se que quando uma pessoa tem na sua vivência o sentimento de pertencimento poderá posteriormente possibilitar a construção identitária de outros sujeitos que virão atuar futuramente na sua própria realidade.

Discorrer sobre a construção de memória do sujeito é algo complexo na sociedade, pois “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (MOREIRA; CANDAUI, 2013, p. 17). Dessa forma, é importante destacar que essa formação fica marcada pelo multiculturalismo assumido na sociedade contemporânea. Conforme o exposto, é possível dizer que

[...] se hoje o discurso metamemorial se apoia de maneira quase obsessiva sobre a fragmentação das memórias organizadoras, isso tem, ao menos por um lado, um efeito de perspectiva. Queremos tudo abraçar de nosso passado e sem dúvida prestamos mais atenção do que antes ao que já foi perdido (CANDAUI, 2019, p. 189).

Tudo isso se torna possível pelo caráter fragmentado da identidade humana, construída a partir da sociedade moderna. Nesse sentido, o teórico Stuart Hall (2020, p. 10) pontua a existência de “três concepções e características muito diferentes de identidade do sujeito”, organizada em “o iluminismo, sociológico, pós-moderno”. Hall afirma que:

Esse primeiro tem como conceito que a identidade de uma pessoa é centro essencial do “eu” consistia em uma concepção muito individualista do sujeito e da identidade “dele” sendo descrito como masculino. O segundo, a

identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem, preenchendo o espaço entre o pessoal e o mundo público. E o último, a identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Deve-se ter em mente que as três concepções de sujeito acima são, em alguma medida, simplificações. No desenvolvimento do argumento, elas se tornarão mais complexas e qualificadas (HALL, 2020, p. 10-11).

Nessa visão, a identidade se constrói de três formas distintas que historicamente ocorrem em períodos diferentes a partir da constituição da sociedade moderna. A primeira rejeita qualquer conhecimento que tenha ligação diretamente com Deus. Daí essa constituição da identidade do sujeito no Iluminismo. A segunda tem sua essência real, porém sua identidade se forma entre sua essência entre o pessoal e mundo público. E por fim, a identidade é definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2020).

Mas a construção identitária do sujeito do campo na sociedade moderna ocorre historicamente. Porém, a identidade do sujeito moderno é histórica, mas também complexa, pois se vive em uma sociedade fragmentada, em que o homem desempenha vários papéis na vida em sociedade. Nesse viés, é complexo discorrer sobre identidade social da população do campo, visto que estão em um processo de mudança nas últimas décadas do século XX. Complexidade essa que leva o homem a lutar por seus direitos (saúde, educação, social, seguranças etc.), causando transformações na forma de construção da identidade de sujeito moderno do campo.

Contudo, primeiramente na busca por uma reforma agrária e posteriormente a essa luta, agregam na sua agenda de reivindicações ao poder público políticas educacionais que atendam suas especificidades. É fato que em alguns momentos, as lutas tornaram-se conquistas e em outros, percalços e perdas, principalmente de “vidas humanas. É o caso em Eldorado dos Carajás no Pará⁸” (CALDART, 2001, p. 208).

⁸ Cidade no Estado do Pará onde ocorreu confronto entre policiais militares e os sem-terra em uma operação de desobstrução da rodovia PA-150, na curva do S entre Curionópolis e Eldorado dos Carajás, que ocasionou a morte de 19 pessoas integrantes do MST e muitos outros feridos. Foi considerado um massacre sem precedentes. (NEPOMUCENO, 2019).

Por outro lado, esses conflitos estimularam sua luta, mesmo quando foram impedidos de se organizarem, se perceberem como sujeitos sociais de direitos. Prova disso é quando a Educação no e para o campo, passa a compor parte integrante das suas reivindicações junto ao Estado. Uma das mudanças proporcionadas com essa luta de definição identitária é a distinção entre “educação rural ou para meio rural por educação do campo” (CALDART, 2004, p. 13), apreendendo uma significação mais abrangente do que uma simples troca de sentido para quem luta por direitos igualitários e educação de qualidade.

Nesse sentido, o termo “educação do campo” reafirma a necessidade de incorporação da identidade dos sujeitos que nesses espaços vivem, tornando mais um fator fundamental nessa constante luta. Vale ressaltar que a LDB nº 9.394/96 trouxe avanços na educação das populações que habitam em áreas rurais, principalmente quando essa vem considerar as especificidades dessa população. Entende-se que na lei há uma nova proposta de ensino para o campo, e a identidade do professor do campo precisa ser repensada também, pois a lei permite a criação de proposta pedagógica que atenda as diversidades dessa população. Então o professor que ali desenvolverá o ensino não poderá ser um profissional que não compreenda e se sinta parte integrante desse território.

Partindo desse princípio, buscou-se nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação do campo as duas resoluções mais importantes. A Resolução de nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008. A primeira institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e a segunda estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Estas preenchem algumas lacunas deixadas pelo artigo 28 da LDB nº 9.394/1996.

A partir das resoluções, busca-se o direcionamento quanto à identidade do professor do campo, já que elas orientam que quem executa na prática a educação pública no Brasil são os sistemas de ensino. Nessa vertente, percebe-se uma nova construção identitária desse sujeito responsável pelo desenvolvimento do processo educacional vinculado à vida social do sujeito de direito que incorpora a luta nesse território e não mais o ensinamento de ler e escrever.

O art. 12, parágrafo único, da Resolução de nº 1 do CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, expressa que os sistemas de ensino precisam estabelecer a formação inicial e continuada para professores sem habilitação nas áreas em que atuam, por meio de políticas públicas, além de promover ações de aperfeiçoamento permanente a todos esses profissionais.

Já a Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, também do CNE, “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008, p. 1). Trata, no artigo 7º, da formação inicial e continuada, em que no seu desenvolvimento será considerada “sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades” (BRASIL, 2008, p. 3).

No entanto, as diretrizes tratam da estrutura organizacional e das políticas públicas para a educação básica do campo, mas não conceituam a formação identitária ou direcionam explicitamente a um perfil profissional. Compreende-se nessas análises a falta de clareza nessas resoluções quanto ao perfil identitário do professor do campo, já que essas mesmas resoluções abordam em seu texto a necessidade de respeitar as especificidades dessa população.

Por outro lado, subentende-se que o ensino de qualidade voltado para o campo será aquele cuja formação do professor proporcionará um reconhecimento de si mesmo como condutor de uma educação emancipatória, direcionada pelo respeito e pela valorização da diversidade cultural das populações do campo, estimulando um ensino transformador, a possibilitar nos alunos a construção de sua identidade social crítica e cultural.

Em contraste com as orientações das resoluções, encontramos em Ghedin (2012) a afirmação de que “a construção do conceito identitário do professor do campo é possível quando pensado como reflexivo e pesquisador e a sua identidade construída a partir de um “profissional intelectual crítico” (GHEDIN, 2012, p. 34). Mas, nessa conjuntura, tornar esse profissional crítico é uma tarefa para ser tratada dentro dos cursos de formação de professores, local que poderá discutir e dialogar sobre o que se espera do ensino no campo, pois, formação e ensino estão atrelados para se alcançar o objetivo de respeitar as especificidades da população.

Quando se aborda a questão da criticidade do professor e assume-se como um ser “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2020, p. 42), entende-se a real necessidade da formação específica para o professor do campo, que atenda a todos os níveis e as modalidades de ensino. Isso porque, historicamente, não foi ou será fácil ao professor de formação urbana quebrar as amarras que a sociedade hegemônica produziu por gerações.

Mas transformações ocorreram e ocorrem, influenciadas por estudiosos e correntes pedagógicas que direcionam a educação do campo a uma emancipação do sujeito cada vez mais consolidada, considerando o meio em que vive, valorizando sua cultura e reconhecendo os seus saberes. Ainda nessa intenção de autonomia, as reflexões em torno do que ensinar e como ensinar se tornam de suma importância para compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria produção ou construção” (FREIRE, 2020, p. 47).

Nesse aspecto, conduzir o aluno a construir sua produção de conhecimento é o mesmo que corroborar com a criticidade, mas que em primeiro lugar tem que estar presente no professor, como sujeito condutor de transformação histórica de uma sociedade. Segundo Caldart (2004), a formação humana interligada à educação do campo é aquela que procura na sua essência um olhar diferenciado para a educação do campo, que respeita sua diferença, sua história, sua luta e conquista.

E, de igual modo, busca, na marginalização dada a essa população, a superação, a ressignificação como sujeito de direitos, consolidando sua identidade construída. Para essa construção, é importante compreender que na atual sociedade existe um modelo de educação para a população do campo (CALDART, 2004). Então, o reconhecimento das especificidades existentes nessa população poderia ser requisito necessário na construção da identidade desse professor.

Na base legal da educação do campo não há explicitamente um conceito ou perfil identitário para o professor do campo. Mas, de forma implícita, aponta alguns fatores comuns entre elas, que dão margem ao entendimento para políticas que contribuam com a consolidação identitária do professor do campo. Para isso, é preciso compreender ser de fundamental importância que alguns fatores sejam valorizados na formação acadêmica do professor. 1 - O ensino escolar sobre a ótica de direitos; 2 - a valorização do magistério com formação superior e continuada a atender as especificidades do campo; 3 - um projeto pedagógico específico; 4 - a participação da comunidade de forma efetiva no cotidiano escolar (CALDART, 2004).

Portanto, o processo identitário do professor para o campo é algo complexo de descrever, porque a identidade é construída primeiro de forma individual e subjetiva, mesmo sendo concreta, identificável na sua forma imaterial (CANDAUI, 2019). Dessa forma, a identidade do professor é construída historicamente e socialmente e, quando toma consciência, influencia o “reconhecimento de outras pedagogias de resistência políticas”

(ARROYO, 2020, p. 19). Toda essa tomada de consciência tem como desafio ao professor influenciar os sujeitos do campo a romperem com a opressão, a segregação e lutar pelos direitos básicos, como moradia e educação.

Nesse sentido, Molina e Freitas (2011, p. 28) reforçam que “o perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel”. Ghedin (2007, p. 18) corrobora isso quando afirma que “não há identidade, enquanto forma de expressão própria, sem uma intensa luta política”. E Borges (2007, p. 101) complementa: “os professores e professoras não são neutros e, sim, possuidores de uma posição ideológica”.

Nessa perspectiva, o modelo educacional urbano, presente nas escolas do campo, não seria mais viável, pois o professor estaria incorporando na sua prática educacional as especificidades do campo e assumindo os saberes necessários ao desenvolvimento de uma Educação do Campo para a população. E, como resultado de tudo que foi discutido, é de suma importância que esse sujeito se reinvente e se perceba como dono do seu destino e se compreenda inseparável das formas políticas de resistência no campo. É nesse contexto que o professor do campo reconstrói sua identidade, de forma a atender as especificidades dessa população, tornando-se sujeito condutor de uma educação emancipatória.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A produção de um trabalho científico tem sua base na idealização do pesquisador em cientificar dados ou informações consideradas empíricas. Para tanto, o pesquisador busca cientificar o fenômeno pesquisado com o apoio dos procedimentos metodológicos previamente definidos por ele.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Segundo Gil (2021), delinear uma pesquisa é realizar a descrição do caminho que se pretende seguir, com estratégias precisas e coerentes, que direcionem a resolução do problema que o pesquisador está propondo a investigar. Por outro lado, o delineamento é muito mais que uma simples proposta de pesquisa a ser seguida. É algo preciso, crítico e reflexivo a possibilitar que “as evidências obtidas permitam a resolução dos problemas de forma mais inequívoca possível” (GIL, 2021, p. 53).

Partindo da compreensão expressa por Chizzotti (2010),

a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 2010, p. 11).

A pesquisa é um caminho para a busca de resolução de problemas ou conhecimento sistematizado de algum fenômeno, suplantando o empírico para galgar o científico. Logo, toda pesquisa deve delimitar a metodologia com seus métodos e técnicas necessárias do processo investigativo para confirmar o conhecimento científico. Minayo (2013, p.14) refere-se a pesquisa como

a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Na sua essência, uma pesquisa precisa compor-se de aporte teórico e reflexividade dos problemas do cotidiano do elemento pesquisado. No entanto, a clareza quanto à metodologia na condução do processo de conhecimento ajuda a explicar e interpretar os acontecimentos. Além de tudo, é “um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2020, p. 170).

Minayo (2013, p. 13) corrobora essa afirmação ao assegurar que metodologia “é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Entender-se-á metodologia como parte fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa, e o pesquisador se apoiará nela para percorrer o caminho e responder suas indagações.

Logo, a definição metodológica é parte essencial no desenvolver da pesquisa, seja ela voltada as Ciências Naturais ou as Ciências Sociais. Chizzotti diz que numa pesquisa com foco na Ciências Sociais é necessário que

o pesquisador deve abstrair-se de toda subjetividade passional que conduz ao erro, à precipitação e à irracionalidade, para assumir uma neutralidade diante de divergências, oposições ou conflitos ideológicos, tornando-se um sujeito neutro, lógico ou epistêmico (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Essa neutralidade é o momento de o pesquisador dissipar todos os preconceitos ou verdades em relação ao fenômeno investigado, imprescindível na investigação, além de acrescentar rigor e confiabilidade à pesquisa. Nessa percepção dos autores citados, uma metodologia estruturada e a neutralidade do pesquisador são fatores determinantes na transição do conhecimento empírico ao científico.

Então, utilizou-se para o desdobramento deste trabalho a abordagem qualitativa com procedimento de campo e documental. Esses direcionaram a realidade empírica para a política municipal de formação continuada do professor do campo, com foco na cientificação deste fenômeno, tendo em vista a existência “do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79). Dessa forma, corrobora-se a compreensão da necessidade de estabelecer a neutralidade em relação ao conhecimento preconcebido que se pretende investigar.

Minayo fortalece essa ideia ao afirmar que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 20).

Nessa direção, a proposta tem como base a pesquisa qualitativa, direcionando a investigação ao objeto de estudo (a política de formação continuada de professores municipais). Então, nessa perspectiva de compreensão de que o ser humano se diferencia por meio de sua reflexão da realidade social, justifica-se a escolha desta abordagem, por ser a mais aplicável nas Ciências Sociais.

Este estudo foi pautado na pesquisa descritiva que, segundo Gil (2021), possui o objetivo de estudar as características de um grupo. Esse é o principal foco porque buscamos identificar importantes ações que confirmem e refutem ao mesmo tempo as políticas públicas no município voltadas aos professores em comunidades do Baixo Rio Branco. Essa descrição tornou-se possível por causa de alguns procedimentos metodológicos que nos possibilitaram uma reflexão da política existente no município para professores.

Agir, pensar, refletir a realidade e o pesquisador se manter neutro a ela, quando o objeto de sua pesquisa se inter-relaciona com sua prática, é algo essencial no desenvolvimento de uma pesquisa. Assim, o texto “Observando o familiar”, de Gilberto Velho (2019), nos respalda ao utilizarmos o método de observação direta. Isso porque o objeto pesquisado é parte integrante da prática profissional da pesquisadora, precisando se manter perto, mas longe ao mesmo tempo, para proporcionar uma veracidade à sua investigação. Então, sua familiaridade com o ambiente não poderá interferir na sua análise dos fatos encontrados.

Isso não significa que, mesmo ao nos defrontarmos, como indivíduos e pesquisadores, com grupos e situações aparentemente mais exóticos ou distantes, não estejamos sempre classificando e rotulando de acordo com princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados (VELHO, 2019, p. 43).

Nessa proporção, é irrefutável a compreensão de estudar o familiar e ser imparcial nas análises, pois “[...] permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros” (VELHO, 2019, p. 45). Portanto, observar o familiar nos ajuda no embasamento dos aportes que a pesquisadora faz de algumas ações

que vivencia no seu cotidiano profissional. Esses foram importantes na construção do texto final, pois houve momentos em que as respostas dos participantes nos distanciavam da resposta que buscávamos sobre a temática estudada.

O método de observação direta, utilizada no desenvolvimento desse estudo, é realizado quando o pesquisador se encontra no local pesquisado, mesmo ele utilizando, no levantamento de campo, a aplicação de questionário ou entrevista “assumindo importante papel complementar nessa modalidade de pesquisa” (GIL, 2021, p. 115). Nesse caso, isso ocorreu no momento que a pesquisadora trouxe um pouco de suas vivências profissionais ao corroborá-las com a fala dos participantes da pesquisa.

Outro procedimento que utilizamos para realização desta pesquisa foi o método de campo, que segue o padrão de aplicabilidade na investigação *in loco* com os participantes. E por ser uma pesquisa interrelacional que envolve seres humanos, tem seu respaldo nas ciências sociais, responsáveis por estudar os fenômenos sociais (MEDEIROS, 2019).

Também contamos com o procedimento documental, pela razão desse possibilitar à pesquisadora a seleção de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, direcionados à formação continuada dos professores nas comunidades do Baixo Rio Branco.

Destacamos que o objeto de pesquisa deste trabalho é a Política Municipal de Formação Continuada de Professores no Baixo Rio Branco, abordada a partir do ponto de vista da legislação brasileira e de autores que discutem políticas para Educação do Campo e principalmente a voltada à formação continuada do professor. Esses autores discutem a temática educacional no Brasil, mais especificamente a problemática da política pública da Educação do Campo, formação de professores para a população campesina. Também nos apoiamos em documentos que nos foram disponibilizados pela SEMED e por participantes da pesquisa com planos de formação de professores, quadro com números de professores, números de matrículas, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município dentre outros.

A construção da problemática na pesquisa nos possibilitou a procura de respostas. Então, buscamos compreender como ocorre a implementação da política pública municipal de formação continuada aos professores do Baixo Rio Branco. A partir dessa problemática, traçamos os objetivos que possibilitaram, durante a investigação, encontrar as respostas para o questionamento supracitado.

Assim, esta pesquisa foi direcionada pelo objetivo geral de compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco, em Rorainópolis. E os objetivos específicos foram: contextualizar o processo histórico das políticas educacionais para Educação do campo na implementação da política municipal para formação continuada de professores; analisar a política municipal de formação continuada aos professores de comunidades do Baixo Rio Branco; descrever o perfil dos profissionais do Baixo Rio Branco, bem como as ações que desenvolvem para garantir um ensino de qualidade a partir das políticas educacionais do municipais e identificando a concepção dos profissionais responsáveis pela educação sobre políticas públicas municipais de formação continuada para professores do campo. Eles são a bússola da construção dos três capítulos deste trabalho.

Para a construção deste estudo, também contamos com a participação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas que estão diretamente ligados à prática pedagógica do professor nas sete comunidades do Baixo Rio Branco, localizadas nos limites do município de Rorainópolis, no estado de Roraima, e todas possuem uma escola municipal de Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Também contribuíram com este trabalho os gestores públicos (prefeito, Secretária de Educação Municipal) e supervisor escolar da SEMED.

O critério de inclusão dos(as) participantes se deu por serem profissionais que desenvolvem sua prática profissional voltada ao processo de ensino e aprendizagem em escolas municipais do campo em comunidades do Baixo Rio Branco. Escolhemos três grupos de profissionais com funções distintas, mas que se interligam, por serem os agentes responsáveis pela implementação de políticas públicas na área educacional e os demais por recebem essa política com objetivo de melhoria da sua formação e, conseqüentemente, no ensino nessas escolas da educação básica. Também utilizamos como critério de exclusão dos participantes a supressão de profissionais da rede municipal de ensino que não estavam desenvolvendo sua prática pedagógica voltada às escolas do campo localizadas nas comunidades do Baixo Rio Branco.

Por se tratar de uma pesquisa voltada para as Ciências Sociais, com uma abordagem qualitativa, a amostra tem um quantitativo de dezoito participantes, distribuídos e classificados em três grupos. Esses foram organizados de acordo as localidades que desenvolviam suas atividades, sendo: grupo 1 supervisor escolar e gestores públicos; grupo 2 professores; e grupo 3 coordenador pedagógico, gestor escolar, todos diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, como também à política de formação do professor.

3.2 TRATAMENTO DOS DADOS PESQUISADOS

Os dados para construção deste estudo foram coletados primeiramente por meio de estudo bibliográfico, com leituras de aportes teóricos que respaldaram a temática. Durante a pesquisa encontramos muitos trabalhos acadêmicos relacionados à formação continuada de professores e autores que abordam a formação de professores. No entanto, sobre a temática deste estudo, poucas produções foram identificadas direcionadas ao município e principalmente que focassem na política de formação de professores em nível municipal. Então, para verificar as produções publicadas em 2016, 2020 e 2021, realizou-se uma pesquisa no site da Universidade Estadual de Roraima – UERR, na página do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UERR, porque esses trabalhos auxiliariam na consolidação deste estudo.

No processo de pesquisa, iniciamos um resumo geral dos trabalhos produzidos nos respectivos anos que representam o recorte temporal desta pesquisa. Após identificar os trabalhos com temática similar, fizemos uma categorização para os trabalhos voltados à Educação do campo e os classificamos em três grupos.

O primeiro grupo era composto por aqueles que apresentassem título relacionado à política de formação continuada no Baixo Rio Branco. O segundo estava ligado à formação continuada, e o terceiro foi constituído do que se denominou “outras temáticas”, mas que fossem voltadas também para a Educação do Campo (vide informações na Tabela 1).

Tabela 1- Dissertações publicadas no PPGE/UERR

Ano	Nº de publicações	Temática Educação do Campo		
		Políticas de formação continuada de professor no Baixo Rio Branco	Formação continuada	Outras temáticas
2016	12	0	01	11
2020	16	0	0	06
2021	04	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora 2022, com base na página do PPGE-UERR

Com base nas informações da Tabela 1, em 2016, o número de produções acadêmicas voltadas ao estudo da Educação do Campo no estado de Roraima foi significativo, mas a temática pesquisada (formação continuada para professores no Baixo Rio Branco) não foi encontrada. Todavia, como evidenciado na Tabela 1, há um trabalho sobre formação continuada na Educação do Campo com o título *A formação contínua dos professores do*

ensino fundamental da educação do campo no município do Cantá-RR (SOUZA, 2016). Os demais apresentaram assuntos voltados para outras temáticas na formação do professor.

Continuando a busca por trabalhos no site da UERR, o ano de 2020 não apresentou novidade quanto à temática pesquisada, e o número de publicações de trabalhos que discutem a Educação do Campo foi menos expressivo nesse ano em relação aos anteriores. Por outro lado, as publicações tiveram destaque para os povos indígenas. E, por fim, analisamos os trabalhos acadêmicos de 2021, ano em que o número de produções é menor que os dois anos anteriores.

Quanto a títulos voltados à Educação do Campo, não foram identificados entre os publicados. Vale ressaltar a existência de três dissertações voltadas à formação continuada do professor. A primeira, com o título *Percepção de docentes sobre a Formação Continuada no Contexto da Educação 4.0* (BACCHUS, 2021); a segunda, trata-se de *O Processo de Formação Continuada e Contínua dos Professores de uma Escola Estadual de Boa Vista-RR: Vivências Necessárias para a transformação da Prática Docente* (SOUZA, 2021); e a terceira abordou a temática *Formação Continuada de Professores em Rorainópolis/ RR: Aspectos e Desafios*, trazendo discussão centrada na formação dos professores em Rorainópolis (TREBIEN, 2021), mas não direcionada aos povos do campo ou às comunidades do Baixo Rio Branco.

Após essa análise e início da construção do nosso texto, utilizamos como instrumento da pesquisa o questionário. Esse foi elaborado com dez questões distribuídas entre objetivas e subjetivas. Para responder o problema da pesquisa, elegemos sete das dez questões como principais para alcançar os objetivos deste estudo. Elas podem ser encontradas no apêndice deste trabalho, e as análises feitas por esta pesquisadora no terceiro capítulo deste texto.

As questões contidas no questionário foram as mesmas para todos os participantes porque buscávamos identificar as concepções quanto à política pública de formação para os professores das comunidades pesquisadas. Na sua elaboração, dividimos em dois aspectos: um sobre a formação acadêmica dos participantes e o outro com relação à concepção de política de formação continuada. A estrutura dos enunciados dados no questionário nos possibilitou vislumbrar o que estávamos procurando saber. Assim, encontramos as respostas para o perfil de profissionais com quem o município desenvolve o processo de ensino e aprendizagem nas escolas das comunidades do Baixo Rio Branco, além de identificar quais suas concepções a respeito das políticas de formação continuada destinadas àqueles profissionais.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011, p. 33), que a conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Também acrescenta que esse campo de comunicação é amplo, representando mais que uma forma de adaptação desse instrumento para apropriação do conhecimento sistemático tratado no estudo.

Seguindo essa organização na Análise de Conteúdo, as inquietações empíricas da pesquisadora, transformadas no instrumento de pesquisa que guia este estudo, possibilitaram a cientificação da problemática. Isso foi possível a partir das informações prestadas pelos participantes da pesquisa ao responderem o questionário. Ou seja, o método sistematizado para coletar as informações gera uma análise com base nessa técnica para produção do texto descritivo (científico). Com esse instrumento, seguiu-se para a construção do texto final.

Por entender as técnicas do método da Análise de Conteúdo como caminho adequado para evidenciar e interpretar as informações prestadas pelos participantes conforme a abordagem qualitativa é que se apropria desse enfoque, fundamentado em Bardin (2011), a qual define a Análise de Conteúdo como a realização da análise da comunicação tanto verbal como não verbal, por se tratar de uma técnica que permite os mais variados tipos de mensagem.

Ressalta-se, ainda, que a fase inicial da estruturação deste trabalho, ocorreu com a construção da metodologia e fundamentação teórica. Mas utilizamos essa técnica no tratamento das informações após a aplicação do questionário, o que nos possibilitou uma visualização mais precisa do que se estava investigando. Dessa forma, o primeiro momento após estar de posse das mensagens (respostas dos participantes), foi a criação de categorias em que essas se enquadrassem. Como o questionário estava estruturado em dois aspectos, foi preciso organizar as informações em uma descrição analítica que Bardin (2011) afirma poder ser realizada por temática e posteriormente em categorias. Assim, organizamos a análise em três categorias: perfil profissional, concepção de políticas públicas e formação continuada. A partir dessa organização surgiram as subcategorias que estão no Quadro 3.

Quadro 3- Categorias da Pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
Perfil profissional	Formação profissional
	Experiência profissional
Concepção de política pública	Formação continuada
Formação continuada	Políticas de formação continuada municipal

Fonte: autora (2022) com base no instrumento da pesquisa

À primeira vista, essa organização parece complicada mas é simples, e essa técnica é um dos métodos para análise dos dados. Enfim, a organização em categorias facilitou o tratamento das informações dos participantes em que apresentaram a mesma característica. Dessa forma, essa técnica proporcionou à pesquisadora uma melhor clareza em linha gerais e uma simplificação no momento da análise dos dados. Para a produção do texto descritivo, os dados recolhidos foram tanto do questionário quanto dos documentos educacionais da esfera municipal.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa no campo das ciências sociais e humanas tem sua origem em um problema, inquietações de um determinado grupo envolvido em situação que o desfavoreça. Logo, ela procura investigar o fenômeno em busca de respostas para o problema, que inicialmente pode ser considerado empírico e, após investigação, se torna de cunho científico.

Para esse desdobramento entre o conhecimento empírico e o científico, um pesquisador deve submeter sua pesquisa à avaliação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio do Comitê de Ética da universidade a que estiver vinculado. Os Comitês de Ética estão subordinados à CONEP e seguem padrões ético-científicos, em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS/MS e legislações complementares referentes à Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

O andamento de pesquisas que envolviam seres humanos foi severamente impactado com a pandemia mundial da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, com alto risco de infecção humana, principalmente pelas vias respiratórias, em muitos casos levando à morte. Consequentemente, foram tomadas medidas de isolamento social determinadas pelas autoridades para preservar a segurança da saúde populacional, inclusive a suspensão das atividades educacionais presenciais, adotadas em todo o território nacional nos anos de 2020 e 2021.

Assim, em 25 de fevereiro de 2021, a CONEP editou um documento orientador aos pesquisadores e Comitês de Ética sobre a realização de pesquisas em ambientes virtuais. Este fundamenta-se no art. 6º, § 1º, do Decreto n.º 8.539, de 8 de outubro de 2015, e art. 8º, da

Portaria n.º 900, de 31 de março de 2017, assinado eletronicamente pelo Secretário Executivo da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Logo, o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Roraima, em consonância com a legislação vigente do CONEP, passa a seguir as orientações expressas no documento. De igual modo, este projeto de pesquisa, por estar vinculado a essa instituição, observou as orientações relativas aos procedimentos utilizados em qualquer etapa no ambiente virtual, da elaboração à sua execução, respeitando as recomendações de prevenção. Uma das medidas foi o distanciamento entre as pessoas, para conter a disseminação comunitária do vírus.

Ainda na pandemia, mas com a diminuição dos casos em todo país, o MEC lança, no segundo semestre de 2021, uma resolução com orientações quanto à volta às aulas presenciais. Porém, o retorno das atividades presenciais ocorreu em todo o país em 2022, com base na resolução do CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Essas diretrizes também são direcionadas ao ensino superior.

Em Roraima, as aulas presenciais foram restabelecidas na rede pública de ensino em 2022, sendo que em algumas redes de ensino o ano letivo iniciou 100% presenciais. Mas em 2021, em alguns município e capital, foi iniciado o processo de retorno escalonado logo após a homologação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto. Ainda nesse ano, a rede de ensino de Rorainópolis apresentou à comunidade um cronograma de retorno para 2022, com atendimento escalonado: metade da turma por dia durante todo o primeiro bimestre, podendo continuar para segundo o mesmo sistema, dependendo dos dados do boletim epidemiológico da contaminação pelo vírus no município. Essa medida foi uma forma de proteção da saúde de alunos e profissionais da educação.

As razão que nos levaram a continuar com a pesquisa de campo de forma *online* e aplicar o instrumento da pesquisa pela plataforma *Google forms* para alguns participantes, foi o risco de contaminação que o município enfrentava e a suspensão das viagens em 2022, ou seja, as viagens que a equipe técnica da secretaria faz bimestralmente nas escolas das comunidades do Baixo Rio Branco ainda não estavam restabelecidas. Essa informação nos foi dada informalmente e não souberam informar quando seria o retorno.

Diante desse fato, e possível dificuldade em seguirmos com a pesquisa de campo na aplicação do questionário, optamos pela aplicação do questionário de forma *online* para uma parte dos participantes da pesquisa, o que nos proporcionou uma maior celeridade relacionada

à pesquisa de campo, garantindo uma maior tranquilidade a todos que desenvolvem sua prática diretamente nessas comunidades.

Essa informação se fez necessária para o leitor entender o motivo da locomoção da pesquisadora até as comunidades não ter ocorrido como previsto inicialmente. O planejamento inicial para aplicação do instrumento a esses professores ocorreria no momento das visitas das equipes de técnicos da SEMED nas comunidades da qual faço parte como servidora, portanto, a aplicação do questionário seria feita de forma presencial.

3.4 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS

Esta proposta tem como foco principal a política pública municipal de formação continuada para professores do campo em comunidades do Baixo Rio Branco. A seleção das fontes aconteceu no processo inicial de construção da pesquisa sobre a temática abordada. À medida que as leituras foram sendo aprofundadas, surgiam novas leituras para acrescentar aos conhecimentos descritos neste trabalho.

Nesse processo leitor, encontramos mais autores que abordavam a educação do campo desde o processo educacional no Brasil, a política de formação, leis educacionais como a LDB de 1960, a reforma do ensino fundamental em 1971 e, por fim, a LDB 9.394 de 1996 e a Constituição Federal de 1988, que não poderíamos deixar de mencionar por ser a Carta Magna do país. Nessa etapa fizemos um levantamento bibliográfico na página do PPGE-UERR, à procura de dissertações que contribuíssem com esta pesquisa a partir dos anos de que fizemos o recorte temporal: 2016, 2020 e 2021. Ao término desse levantamento, encontramos nesses anos um número expressivo de produções acadêmicas, no entanto, os títulos dos trabalhos não eram similares à nossa temática.

Medeiros (2019) afirma que o levantamento bibliográfico é base para a elaboração da fundamentação teórica do estudo, além de confiabilidade ao pesquisador na procura inicial de elementos para produção do trabalho, podendo realizar o processo por meio da *internet* “consultando texto de inúmeros sites e bases de dados” (MEDEIROS, 2019, p. 75).

Inicialmente, este estudo se desenvolveu a partir dessa busca de informação, permitindo acesso a um número relevante de trabalhos científicos sobre a educação do campo. Dessa maneira, todos os materiais bibliográficos nos ajudaram na construção do referencial teórico e metodológico, admitindo outros conhecimentos em referência aos problemas do

campo e, em particular, à política municipal de formação continuada para professores do campo nas escolas do Baixo Rio Branco, em Rorainópolis.

A segunda fase está direcionada à aplicação dos questionários semiestruturados, com questões objetivas e subjetivas, que se encontram no apêndice deste estudo. A aplicação ocorreu via plataforma *Google Forms* a uma parte dos participantes. Os demais receberam o questionário de forma presencial. A entrega desse instrumento foi direcionada a 18 participantes, distribuídos em três grupos, com profissionais de diferentes funções, com ressalva a um grupo em que todos os participantes desempenham a mesma função no município.

Inicialmente organizamos a aplicação do instrumento em dois grupos, pelo *Google forms* para os professores, coordenadores e gestores que estivessem, no momento da aplicação, nas comunidades do Baixo Rio Branco. Os demais foram aplicados presencialmente.

Quadro 4 - Participantes da Pesquisa

LOCALIDADE/ COMUNIDADES	PARTIPANTES DA PESQUISA	TOTAL DE PARTICIPANTES
Santa Maria Velha	01 professor	20 participantes
Distrito de Santa Maria do Boiaçu	01 gestor 06 professores	
Remanso	02 professores	
Paraná da Floresta	01 professor	
Itaquera	01 professor	
Bela Vista	01 professor	
Sumaúma	01 professor	
Xixuaú	01 professor	
Rorainópolis	01 gestor escolar(itinerante)	
	01 supervisor escolar	
	01 coordenador pedagógico (itinerante)	
	02 gestores públicos (Prefeito e Secretária de Educação)	

Fonte: autora,2022

Mesmo com toda a organização prévia e o planejamento, quando fomos aplicar o questionário, ocorreu uma alteração no número de participantes, pois nosso público era de 18 participantes, mas os distritos de Santa Maria e Sumaúma acrescentaram, cada um, um participante, conforme o Quadro 4 mostra, totalizando 20 profissionais no geral.

Quanto à aplicação do questionário, ocorreu diferente do planejado pela pesquisadora. Os participantes que receberam o questionário pelo *Google forms* solicitaram posteriormente o documento impresso. Outros receberam impressos e pediram o formulário *online*. Para dar

celeridade aos trabalhos de produção textual, foi necessário fazer essas adaptações, porém não interferiram na fidedignidade do que estava proposto na pesquisa. Outra situação ocorrida nessa aplicação da pesquisa de campo foi que sete participantes não devolveram o questionário. Um deles foi o prefeito. Embora em várias ocasiões solicitássemos a devolutiva, ele afirmava que responderia o mais breve possível. Os demais que não responderam foram do grupo de professores da Escola Vó Tetinha, do Distrito de Santa Maria do Boiaçu, e da Escola Marisa da Gama, da comunidade de Remanso. Segundo eles, o formulário não abria, alegando que o motivo era a *internet* instável da região.

Em suma, no início de outubro resolvemos encerrar a pesquisa, considerando que o tempo estipulado pelo Programa para a conclusão do Curso estava se encerrando. Enfim, a aplicação foi realizada com a participação de representantes de todos os segmentos escolhidos para participarem da pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 4, acima, mas encontramos dificuldades no recolhimento desse instrumento. Concordamos com Gil (2021) quando este pondera que o questionário é um instrumento importante na aplicação de uma pesquisa de campo, porém ele pode trazer a desvantagem da não devolução por parte dos participantes.

Como afirmamos, porém, a ausência das respostas desses participantes não prejudicou a construção do texto final, pois de cada comunidade pesquisada obtivemos o mínimo de um participante. Logo, foi possível fazer a análise com a visão dos profissionais de todas as comunidades e representantes dos três grupos pesquisados que são envolvidos direta ou indiretamente no processo de formação continuada do professor das sete escolas municipais do Baixo Rio Branco, em Rorainópolis.

Esses profissionais são os responsáveis pelo ensino nessas escolas e comunidades do Baixo Rio Branco. Para isso, buscamos, mediante a aplicação do questionário, a identificação da existência de políticas municipais de formação continuada destinadas a esses professores que desenvolvem sua práxis nessas localidades. Salienta-se que essas comunidades estão localizadas na região do Baixo Rio Branco, rio Negro, rio Jauaperi e rio Xixuaú. Todos eles são lugares de vida e de constantes movimentos.

A terceira fase foi a análise dos dados, que ocorreu logo após o recebimento dos questionários e documentos solicitados pela pesquisadora à SEMED, que indicassem ações ou políticas públicas de formação continuada oferecidas pela educação municipal. Assim, os dados coletados e a interpretação dada pela pesquisadora foram a base para construção do texto descritivo, no qual buscamos sempre a fidedignidade dos resultados obtidos na pesquisa, nas respostas dadas pelos participantes. Este foi o momento final da pesquisa, pois foi a partir

dessa análise que o estudo se tornou uma realidade. O que iniciamos como dados ou indagações empíricas da pesquisadora finalizamos com a cientificação. Em todo o trabalho buscamos sempre expor a realidade encontrada enquanto intencionamos uma reflexão das teorias que discutem a temática pesquisada e a realidade encontrada quanto à política de formação continuada para os professores das comunidades pesquisadas.

Essa etapa foi desenvolvida pós-pesquisa de campo com profissionais das áreas pedagógica ou administrativa das escolas das comunidades do Baixo Rio Branco, momento em que aplicamos os questionários semiestruturados via plataforma do *Google Forms*, constituídos de dez questões objetivas e subjetivas, classificadas em três categorias. A primeira foi com questões que possibilitaram traçar o perfil profissional dos participantes. Na segunda, elencamos três questões que avaliamos serem fundamentais para identificarmos o perfil profissional dos participantes. Para vislumbrar a concepção que eles possuem sobre política de formação continuada municipal do professor, selecionamos mais quatro questões interligadas, que propuseram também essa reflexão. E a terceira, tratava diretamente da efetivação das políticas públicas municipais de formação continuada para professores do Baixo Rio Branco. Nessa etapa, buscamos direcionar as perguntas para o questionário voltado aos anos 2016, 2020 e 2021. Fizemos esse recorte temporal para analisar as gestões administrativas distintas, pois o município mudava de gestor a cada quatro anos.

Mas como fato histórico no município, em 2021, o primeiro gestor administrativo (prefeito) permaneceria por mais um quadriênio. Dessa forma, buscamos neste estudo fazer essa análise na continuidade da gestão, ou seja, descrever a política existente no município sobre a formação continuada do professor e sua continuidade ou extinção frente à administração desses gestores.

Ao elaborar as questões, buscamos estruturá-las para três grupos diferentes de participantes. Como os questionários seguem as orientações do CEP, não são identificados os participantes para preservar a sua identificação. Desse modo, dividimos em três grupos: no primeiro, o gestor público (Prefeito e Secretário de Educação) e técnico da Secretaria de Educação (supervisor Escolar); no segundo, o gestor escolar e o coordenador pedagógico, e no terceiro, professor. Essa organização nos ajudou a comparar as respostas dos participantes sobre a temática estudada, além de observar a visão que cada profissional tem sobre a Educação do Campo na função que exerce.

Na análise dos dados, contamos com documentos oficiais solicitados à SEMED, dados censitários, documentos cartográficos, decretos, leis, imagens, fotografias, projetos

educacionais, plano de formação de professores, registros de eventos da Secretaria de Educação e da Câmara Municipal que dispõem sobre a educação municipal, além de analisar a PME, a política do PRONACAMPO em relação à formação continuada para professores que exercem sua função na educação infantil e no ensino fundamental nos anos iniciais e finais, PNAIC e Tempo de Aprender, fazendo o contraponto com a política municipal vigente.

Assim, a metodologia proposta neste estudo, a partir dos dados coletados e a interpretação dada pela pesquisadora por meio da Análise de Conteúdo, foram a base para a construção do texto descritivo deste trabalho, em que buscamos uma fidedignidade dos resultados obtidos em todas as etapas desta pesquisa. Essa construção do texto compreendeu um longo processo de estudo, tendo como o momento final da etapa a construção de todo este trabalho em que expomos a realidade encontrada, enquanto se faz um contraponto com as teorias e leis que discutem a temática pesquisada.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo ocorre a consolidação da pesquisa quanto à política municipal de Educação do Campo voltada para a formação continuada de professores, principalmente para aqueles que estão em atividades pedagógicas nas escolas das comunidades do Baixo Rio Branco, bem como se introduz ou amplia as discussões já existentes na esfera municipal de educação.

Desse modo, almeja-se que essas discussões fomentem, junto aos agentes responsáveis direta ou indiretamente, as políticas educacionais, a implementação de ações que consolidem uma formação continuada nos espaços escolares campestres, com ressignificação da Educação do Campo. Por outro lado, a pesquisa buscou descrever aspectos da educação municipal e comunidade local, além da situação real do processo formativo dos professores, mostrando os pontos fortes, mas também as fragilidades da política de formação, com dados científicos coletados por meio deste estudo.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO

Rorainópolis está localizado às margens da BR-174. Surgiu a partir da instalação de uma unidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) pelo programa para distribuição de terras. Segundo o histórico do município, encontrado no site da prefeitura,

a cidade foi criada com a instalação de uma sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, às margens da BR-174, isso na década de 1970. O Incra implantou um programa para distribuir terras, atraindo pessoas de todo o país. O município foi criado em 1995 com terras desmembradas de São Luiz, onde se localiza a sede municipal, e São João da Baliza. A população cresceu rapidamente e se tornou a segunda maior do estado (RORAINÓPOLIS,2022).

Por estar situado às margens da rodovia mais importante do estado de Roraima, que interliga o estado do Amazonas ao país vizinho (Venezuela), e sua boa localização em relação a São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe, também no sul do estado, essa posição privilegiada permitiu que a Vila do Incra rapidamente tivesse a sua transição a município, tornando-se o segundo maior município populacional do Estado de Roraima.

A instalação do Incra, na década de 1970, para implantação de projeto de assentamento nessa área, foi o fator principal para expansão populacional e posteriormente a criação do município. Com base em um documento do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) sobre os projetos de assentamentos em Rorainópolis, fica demonstrado que o primeiro projeto criado foi em 1975, denominado Padre Anauá, com uma área de 221.832,2046 ha e 2.924 famílias assentadas.

A criação do município ocorreu pela Lei Estadual n.º 100, de 17 de outubro de 1995, e sua promoção a município se deu no ano 1997, após as eleições públicas de 1996. Nesse período, a população era de 7.710 habitantes, com base no censo do IBGE de 1996 (FREITAS, 1998).

Segundo o IBGE, em 2010, o município apresentou uma população de 24.709 habitantes. Observa-se que o crescimento populacional triplicou desde sua criação. Esse mesmo órgão apresentou uma estimativa populacional, para 2021, de 31.387 habitantes (IBGE, 2022). Contudo, essa informação não foi confirmada pela razão de que nesse ano não ocorreu a contagem populacional, em virtude da pandemia da COVID-19, que assolou o mundo todo.

A população do município está distribuída nas áreas urbana e campo. A urbana concentra-se na sede do município e a população campesina em cinco distritos: Martins Pereira, Nova Colina, Equador, Jundiá e Santa Maria do Boiaçú, na região do Baixo Rio Branco. Três vilas: Bragança, Nova Esperança e Bela Vista, e as comunidades do Baixo Rio Santa Maria Velha, Remanso, Paraná da Floresta, Itaquera, Samaúma e Xixuaú, que se localizam às margens dos rios Branco, Negro e Jauaperí.

No aspecto educacional, o município tem na sua rede de ensino 31 instituições municipais que atendem a Educação Básica no nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, além de duas escolas particulares. Na área campesina, as escolas ficam localizadas em vicinais, vilas e comunidades do Baixo Rio Branco; as demais na sede do município e nos distritos. Essas escolas estão sob a governança de um Secretário de Educação, um Secretário-Adjunto e um Diretor de Departamento de Ensino e Assuntos Pedagógicos.

4.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A rede de educação municipal de ensino de Rorainópolis, em 2015, contava com o direcionamento do Plano Municipal de Educação, com vigência até 2024, aprovado e sancionado pelo Poder Legislativo. Nele encontramos metas para toda a educação básica e formação inicial e continuada para professores. Para o monitoramento das ações e consolidação dessas metas, o Conselho Municipal de Educação é o órgão fiscalizador, pois, tem como responsabilidade a “emissão de atos destinados ao credenciamento, supervisão e avaliação das instituições de ensino criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal ou pela iniciativa privada, cujas ofertas sejam previamente autorizadas” (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 38). Dessa forma, torna-se um importante órgão fiscalizador da formação do professor.

O Sistema Municipal de Ensino é administrado pela Secretaria Municipal de Educação, na forma da Lei nº 001/97 de 4 de fevereiro de 1997, art. 8º, Inciso III, alínea a, e do Regimento aprovado pelo Chefe do Poder Executivo, observados o Regimento Interno dos Conselhos que integram a estrutura da Secretaria e os convênios, acordos e atos conjuntos firmados pelos Poderes competentes. A rede municipal de ensino apresenta os seguintes resultados do Ideb (Tabela 2), que vem avançando nos últimos anos.

Tabela 2 - Projeções e resultados do Ideb municipal

Metas	Resultados do Ideb							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Projetadas	2,7	2,8	3,2	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6
Observadas	3,6	4,2	3,9	4,1	4,2	4,5	4,7	*

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base do site convivaeducacao/Inep2019

Os dados na Tabela 2 apresentam o avanço no processo ensino e aprendizagem, pois são visíveis as progressões do nível de aprendizagem, com base no resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb. Se equipararmos aprendizagem com formação de professores com base na Tabela 2, poderíamos dizer que o município vem aplicando um plano de formação bem estruturado aos seus professores. No entanto, a pesquisa mostra outra realidade, segundo os participantes da pesquisa, a respeito da formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco, como iremos demonstrar nos dados coletados no decorrer deste estudo.

Ressaltamos que as informações que buscamos comprovar com a pesquisa são referentes aos anos de 2016, 2020 e 2021. Porém, fizemos essa analogia para provocar uma reflexão a partir desses dados, por se tratar de uma base de dados confiável e um dos indicadores mais importantes para as possíveis criações de políticas públicas educacionais. Porém, na Tabela 1 não aparecem essas informações, cabendo salientar que essa avaliação ocorre a cada dois anos, ficando assim para a gestão pública, organizar políticas de melhorias no setor educacional com base nesse resultado.

Observa-se que não apresentamos os dados do Ideb 2021, embora no período da construção deste texto, esse resultado já tivesse sido divulgado pelo MEC. Optamos por seguir a orientação da União Nacional dos Dirigentes da Educação (UNDIME), de não utilizar resultado do SAEB de 2021 por não condizer com a realidade de cada rede porque, segundo a nota de esclarecimento da UNDIME, para gerar o Ideb da escola ou da rede de ensino, conjugam-se dois indicadores, os resultados do Saeb mais os números aprovados no censo escolar, para ponderar a média. Em 2021, todas as redes de ensino foram orientadas a utilizar o contínuo curricular, por causa da pandemia da COVID-19. Assim, o resultado do censo escolar apresenta uma realidade não compatível com a realidade atual, após dois anos com a maioria das escolas públicas fechadas em todo o território nacional.

Trouxemos esse indicador do Censo Escolar para refletir sobre a situação atual das redes de ensino pós-pandemia. Considerando que esse aprendizado está sendo comemorado por muitos como resultado positivo e de avanço, então refletimos como está no município a formação de professores de forma geral. A partir dessa discussão, mostraremos o número de professores que estão no efetivo exercício de docência no município de Rorainópolis. Esse dado é importante para a geração de possíveis políticas de melhorias no nível educacional. Observemos as informações abaixo.

Tabela 3 - Professores do município de Rorainópolis

ANO	PRIVADA	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
2016	8	177	238	392
2017	--	95	138	219
2020	4	75	145	214

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base nos dados InepData (2020).

Na Tabela 3, os dados se referem a todos os professores das redes de ensino do município da Educação Básica. As informações quantitativas são de professores na efetiva docência de sala de aula. Esclarecemos que o quantitativo de profissionais no município é superior ao indicado na tabela, conforme dados do INEP nos respectivos anos citados, pois

nas escolas existem funções como gestor escolar, vice-gestor, orientador educacional, dentre outras realizadas por professores, denominados professores fora de sala de aula.

Todavia, a rede municipal se estrutura nos seguintes espaços: na sede do município, com três creches, uma instituição de pré-escola, uma mista com pré-escola, e no Ensino Fundamental com três escolas, conforme Quadro 5, abaixo.

Quadro 5 - Professores do município de Rorainópolis

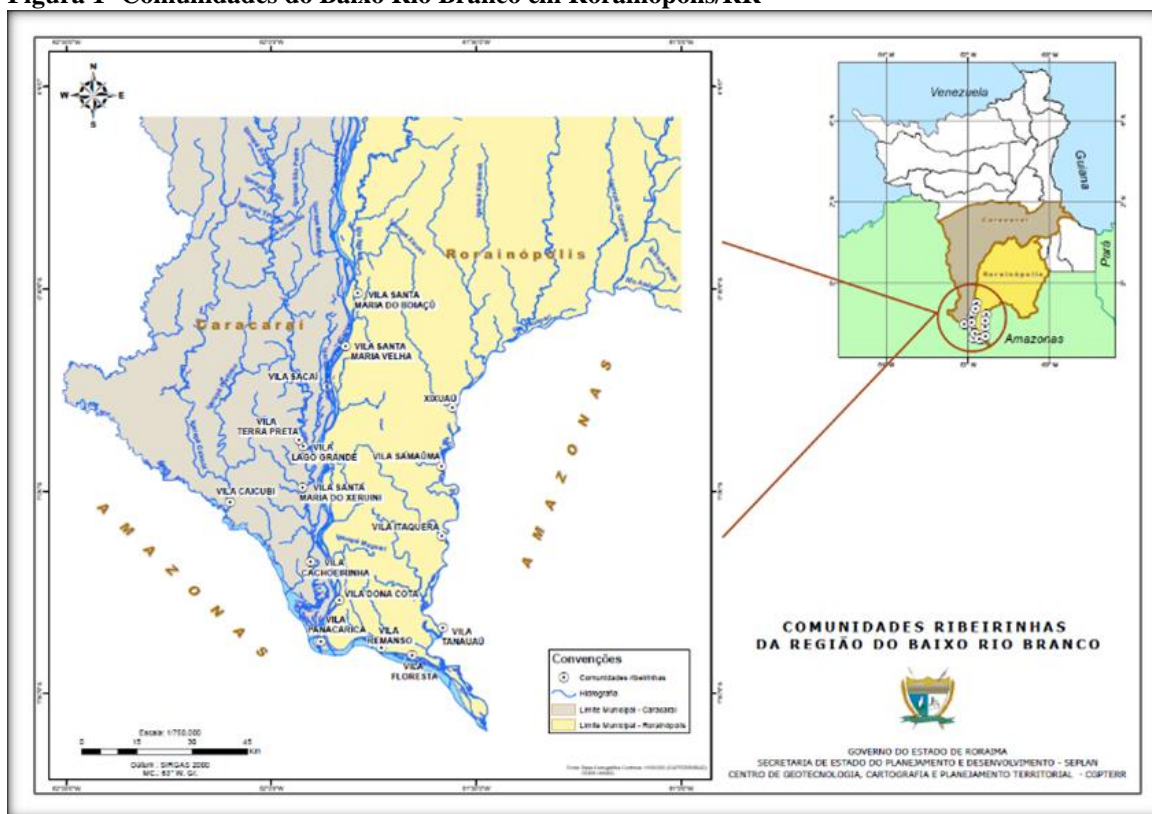
LOCALIDADES	ESCOLAS			
	Educação Infantil		Ensino Fundamental	Mistas ⁹
	Creches	Pré-escola		
Sede	03	01	03	01
Distritos	-	-	-	05
Vicinais	-	-	-	12
Comunidades do Baixo Rio Branco	-	-	-	07

Fonte: autora (2022), com base a documentos da SEMED 2022

Para uma melhor visualização, das 7 escolas nas comunidades que são o foco deste estudo, apresentamos na Figura 1 a distribuição das comunidades do Baixo Rio Branco ao longo dos rios.

⁹ Mistas - escolas que funcionam com mais de uma etapa de ensino. Por exemplo, ensino fundamental e educação infantil.

Figura 1- Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR



Fonte: Site do journals.openedition.org

Observando o mapa, seguindo os limites geográficos de Rorainópolis às margens dos rios Branco, Negro e Jauaperi, encontramos 9 comunidades, dentre as quais 8 possuem escolas. Acrescentamos a informação que essas comunidades, segundo Veras (2019), são compostas por famílias ribeirinhas que, na sua maioria, vivem da pesca. O distrito de Santa Maria do Boiaçu tem aproximadamente 626 habitantes, Santa Maria Velha, 12 famílias, Remanso, 36 famílias, Florestas, 15 famílias, Bela Vista, 12 famílias e Xixuaú, 18 famílias. Já a comunidade de Sumaúma não apresenta um quantitativo de famílias. Porém, com base em dados que nos foram fornecidos pela Coordenação Pedagógica das escolas do Baixo Rio Branco, de acordo com as matrículas da escola existente nessa comunidade, atualmente conta com um quantitativo de três a cinco famílias residentes no local. Essas informações são relevantes para compreender a logística educacional que a SEMED precisa desenvolver para atendê-las, mas esse fato será explorado no tópico de política municipal dos professores dessa região.

Salientamos ainda que, em 2020 e 2021, as escolas da rede municipal de ensino que estão nas localidades indicadas no mapa funcionaram no sistema híbrido, com apostilas e atendimento aos alunos pelo WhatsApp nesse período de pandemia e as demais nas outras

localidades indicadas no Quadro 5. Ressaltamos que o ensino fundamental, anos finais, está sendo desenvolvido em duas escolas: a Mariza da Gama Figueredo e a Duque de Caxias, em comunidades do Baixo Rio Branco, sobre a responsabilidades do município. Assim, a rede municipal de ensino, no ano 2020, totalizou “4.477 matrículas, com um quantitativo de 2.686 na área urbana e 1.791 na rural” (BRASIL, 2020).

Enfim, há no município matrículas nos dois espaços geográficos, urbano e campo, levando ao entendimento que se há matrículas, também serão necessários professores com formação adequada para o atendimento das especificidades desses locais. Pois, nas mudanças ocorridas na área educacional, existem leis nacionais que versam sobre a formação mínima necessária para o professor desempenhar sua função em sala de aula e garante que o Estado deve fornecer a formação inicial e continuada ao professor.

4.3 PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO

Neste tópico buscamos traçar o perfil profissional de todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação para a população que vive às margens dos rios Brancos, Negro, Jauaperi e Xixuau. Procuramos desenvolvê-lo a partir do ponto de vista da população que vive nessas localidades, com suas peculiaridades. Partindo desse princípio, podemos confirmar em Arroyo (2014), que esses profissionais, para desempenhar seu papel de educadores, precisam conhecer a realidade em que estão inseridos.

Então, foram 13 participantes distribuídos em três grupos diferentes (1 gestor público, 2 professores e 3 gestores escolares). No decorrer da pesquisa traçamos o perfil desses profissionais que estão desempenhando sua função nessas comunidades. Observe que, para a análise do instrumento da pesquisa (questionário), criamos um quadro para cada grupo pesquisado, organizado nas categorias definidas pela aplicação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, ou seja, a categoria de formação e experiências profissionais. A partir dessa organização, as categorias foram dispostas em gráficos e tabelas.

Tabela 4 - Categoria perfil profissional, subcategoria formação docente

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Nº DE PARTICIPANTES	02	08	03
MAGISTERIO	01	02	01
GRADUAÇÃO	02	07	03
PÓS-GRADUAÇÃO	02	05	03
PROGRAMA FEDERAL	01	03	01

Fonte: autora (2022) com base no instrumento da pesquisa

Nesta Tabela 4, analisamos as questões referentes à formação nos níveis médio, superior e continuada, nos três grupos pesquisados na categoria de formação profissional. Nas respostas do primeiro grupo, constatamos que apenas um participante possui magistério, os demais possuem ensino superior na área de pedagogia. Quanto à formação continuada em nível de pós-graduação, todos a possuem, um em *lato sensu* e outro em *stricto sensu*, em nível de mestrado acadêmico.

Quando buscamos identificar na análise se a formação tinha ocorrido por meio de algum programa federal, como o PRONERA ou PRONACAMPO, apenas um participante respondeu que sua formação continuada *stricto sensu* tinha ocorrido por meio de programa federal, mas, ao analisarmos a informação, percebemos que não correspondia a nenhum dos programas citados.

No segundo grupo, analisamos respostas de 8 participantes. Em relação à formação, dois têm ensino médio (magistério) e os demais deixaram a questão em branco. Porém, a formação de nível superior apenas um desses participantes não possui, tem só o magistério. Quando especificaram seu curso de formação, encontramos 4 pedagogos, 2 habilitados em Letras (nesse caso, subentendemos ser em Língua Portuguesa) e 1 em Pedagogia e Assistência Social. Em nível de formação continuada, eles a têm apenas no nível de *lato sensu* e entre os participantes, 1 respondeu que não a tem e 2 não responderam a essa questão. Neste caso, isso nos deu margem para considerar que 3 dos participantes não a possuem e os demais a possuem com predominância para a especialização em Gestão e Supervisão Escolar.

Dando continuidade à análise para saber se a formação procedia de algum programa voltado para o campo, apenas um respondeu que sua formação ocorreu pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, porém não acrescentou se foi a inicial ou a continuada.

No terceiro grupo, analisamos as respostas dos três participantes em que apenas um indicou ter cursado magistério e os demais não informaram. Quando à formação superior, um tem Bacharelado em Teologia e os demais possuem licenciatura em Pedagogia e História/Educação Física. Vale ressaltar que o participante que possui Teologia é o mesmo que afirmou ter magistério. Também podemos afirmar que todos do grupo têm formação *lato sensu* e um *stricto sensu* e, ao verificarmos se a sua formação tinha ocorrido por algum programa que favorecesse o ensino no campo, apenas um participante indicou o PARFOR como programa do governo federal.

Ressaltamos que o PARFOR é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores da educação básica que já estão em efetivo serviço e não possuem ainda a formação específica correspondente à área em que atuam. Atualmente, este programa tem sua legalidade de funcionamento pela Portaria n.º 220, de 21 de dezembro de 2021. No entanto, os cursos de formação desenvolvidos por seu intermédio são voltados para a primeira e a segunda licenciatura e formação pedagógica¹⁰.

Nesta pesquisa, para traçar o perfil dos profissionais no município, também analisamos suas experiências profissionais conforme Quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Categoria: perfil profissional/subcategoria Experiência profissional

PERGUNTAS	GRUPO 1	GRUPO2	GRUPO3
PARTICIPANTES	02	08	03
FUNÇÃO	Secretária Municipal de Educação Supervisor Escolar	Professor Monitor de PCD	Gestor escolar, Coordenador Pedagógico
TEMPO NA FUNÇÃO	1 ano e 10 meses Aproximadamente 13 anos	2 meses a 27 anos	6 meses a 3 anos
EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	Sim 08 anos no ensino seriado Sim, 10 anos assessorando o ensino do campo	2 meses a 26 anos	2 anos a 5 anos 11 anos professor, 9 meses de gestor
OUTRAS EXPERIÊNCIAS	Professora Coordenadora Pedagógica	assistente social pedagógica monitor de PCD	Não relataram

Fonte: autora (2022).

¹⁰ Formação pedagógica para docentes com formação superior de bacharelado na área correspondente à área que lecionam. BRASIL, Capes. Portaria n.º 220, de 21 de dezembro de 2021.

Neste Quadro 6 analisamos as respostas dadas pelos participantes da pesquisa organizados em três grupos, com seis funções diferentes (secretária de educação, supervisor escolar, professor, monitor de PCD¹¹, coordenador pedagógico e gestor escolar). Inicialmente a pesquisa não contava com o monitor de PCD porque as escolas não tinham esse profissional. Todavia, no ato da aplicação do instrumento, uma escola apresentou esse profissional no quadro de educadores; e como ele é professor, o incluímos na pesquisa.

Quando perguntamos em relação ao tempo que estavam na função atual, nos três grupos obtivemos um período variável entre 2 meses e 27 anos. Nessa análise tem-se o entendimento de que a existência de cargos de confiança do poder executivo (secretário de educação, coordenador pedagógico e gestor escolar) ou seletivos são fatores que influenciam essas variáveis, pois as demais funções são do quadro permanente do município.

Outro ponto analisado foi a experiência na educação do campo. Nos grupos 1 e 3, os participantes afirmaram ter experiência mínima de 2 anos e máxima de 10 anos;. Já no grupo 2, observamos um participante que possui apenas 2 meses de experiência, mas os demais afirmaram ter o tempo mínimo de experiência de 3 anos e 6 meses e máximo de 16 anos.

Quanto à questão de outras experiências profissionais que não fossem nesta função que exercia no momento nas comunidades do Baixo Rio Branco, os participantes nos responderam da seguinte forma:

Quadro 7 - Experiências na educação do campo

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO3
1-“Sim, 08 anos, Ensino Fundamental e Educação Infantil Seriadas”; 2 -“Sim,05 anos assessorando a Educação Infantil e Ensino Fundamental Multisseriado, 09 meses como supervisora do Campo no Ensino Fundamental e Educação Infantil, 04 meses como supervisora do Fundamental das escolas do campo”.	2 - “não tenho experiência em educação do campo. Assistência Social???”	1- “Sim, 05 anos, Ensino Fundamental e Educação Infantil Multisseriadas”; 2- “02 anos – Ensino Fundamental e Educação Infantil Multisseriadas”.

Fonte: autora (2022).

¹¹ Monitor de Pessoa com deficiência (PCD) é professor que auxilia o professor titular da sala com a criança, com deficiência, seja física ou intelectual. No entanto, na legislação municipal, a nomenclatura para essa função é monitor(a) de aluno especial.

Analisando as falas dos participantes nos três grupos pesquisados, observa-se a existência de pontos em comum entre eles. Identificaram-se situações análogas com relação à experiência na Educação do Campo. Uns afirmaram já ter trabalhado em turmas multisseriadas, outros em classes seriadas, mas em algum momento mantiveram contato profissional com aquela modalidade de ensino. Por outro lado, a análise demonstra que não dispõem de formação específica para atender essa população. Pode-se perceber, de acordo com as falas no Quadro 7, acima, a existência de apenas um participante na sua primeira experiência profissional na Educação do Campo.

Contudo, essa análise torna visível a necessidade do município elaborar e executar um plano de formação continuada aos profissionais que estão direta e indiretamente desenvolvendo ações pedagógicas voltadas à Educação do Campo, pois quando os participantes do grupo 2 não responderam, deixaram margem à interpretação de que só possuem experiências na função que exercem no momento.

No entanto, essa interpretação reforça que não significa que esses com experiência na Educação do Campo estejam desenvolvendo um ensino que respeite as especificidades presentes no campo, que integram um conjunto de saberes necessários a serem ensinados aos povos camponeses que perpassam ao ler e escrever, mas saberes que respeitem a terra e os conhecimentos desse povo construídos historicamente. Assim, há necessidade de formação continuada ao docente que possibilite ao professor compreender “a diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 2020, p. 53).

A análise realizada no instrumento de pesquisa (questionário), com perguntas objetivas e subjetivas, foi realizada com respaldo na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em que a autora reforça sobre os dados de uma pesquisa serem submetidos a uma organização em distintos momentos durante a Análise do Conteúdo. Então, seguimos as orientações dadas pela autora quando organizamos os dados colhidos a partir da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, fazendo inferências e interpretando os dados disponibilizados pelos participantes da pesquisa.

As orientações e a análise dos dados com essa técnica possibilitou responder um dos objetivos da pesquisa, referente à consolidação do perfil desses profissionais que estão direta ou indiretamente voltados a desenvolver a Educação do Campo para as comunidades do Baixo Rio Branco. Esses profissionais são responsáveis pela educação municipal em Rorainópolis e com base na pesquisa dos três grupos analisados, faremos uma descrição do

perfil profissional que o município dispõe para o desenvolvimento do ensino nessas comunidades. O que sintetizamos neste trabalho é muito mais que um simples perfil profissional, mas parte das ações que o município desenvolve para essa comunidade. Vai além de fornecer escola e profissionais capacitados para externá-los em suas comunidades, mas percebemos a formação como parte integrante no desenvolvimento educacional dessa população, respeitando suas diversidades.

Todavia, atualmente o município possui profissionais com formação docente em nível superior, pós-graduação *lato e stricto sensu*, com experiência profissional na educação básica do campo. Mas também tem profissional apenas com o magistério. Analisamos esse fato como algo positivo para a educação dessas comunidades, pois, na prática educativa, não há profissional leigo ou sem experiência em classes multisseriadas. Essas experiências variaram entre dois meses e 16 anos.

Então é fato que os profissionais das comunidades do Baixo Rio Branco, em Rorainópolis, possuem qualificação e respondem aos critérios de formação presente na LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, que ressalta a formação mínima para atuação do professor. Já o artigo 35 da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, afirma que “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” (BRASIL, 2010, p. 3). Todavia, como esse profissional vai oferecer no ensino essas adequações às peculiaridades da vida do povo campestre quando a formação docente não é específica a essa população?

Neste estudo, não encontramos profissionais com formação que atendam a especificidade da população campestre; e nem na Secretaria de Educação Municipal identificamos um plano de formação continuada para esses profissionais, diferenciados dos demais da área urbana. Atualmente, essa é a realidade que analisamos nesta pesquisa: profissionais que atendem em parte o que está na lei educacional, mas que não possuem formação específica para trabalhar com a Educação do Campo. Esta afirmação é possível pelo fato de não terem citado que seus cursos foram oriundos de programas como PRONERA ou PRONACAMPO, lançados pelo governo federal nas últimas décadas, a fim de possibilitar uma formação para o trabalho com as particularidades dos campestres.

Enfim, observamos uma disparidade entre o que está expresso nas legislações educacionais brasileiras, direcionadas à Educação do Campo, e a realidade encontrada no Sistema de Educação Municipal, voltado aos profissionais que estão na prática educativa nas comunidades do Baixo Rio Branco.

Ao buscarmos documentos na SEMED e Coordenação do Campo que descrevessem as ações docentes desenvolvidas no Baixo Rio Branco com base nas políticas educacionais existentes no município nos anos de 2016, 2020 e 2021, não encontramos tais documentos ou registros de fotos, projetos pedagógicos educacionais e arquivos de tais ações desenvolvidas nesses períodos. No entanto, a atual coordenação pedagógica nos forneceu algumas fotos de ações de 2020 e 2021. Também solicitamos diretamente aos docentes essas informações.

Nesse sentido, uma das participantes da pesquisa que está lotada na mesma comunidade (Paraná da Floresta) há mais de 15 anos, nos informou que havia perdido todos os arquivos que registravam sua prática e uma professora da comunidade (Duque de Caxias) nos enviou registro de 3 projetos desenvolvidos entre 2018 e 2019, sendo que estas ações tiveram como base o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política de formação continuada do governo federal que esteve em vigência de 2013 a 2017. No entanto, apenas o Projeto de Leitura foi uma ação elaborada e aplicada por todos os professores das escolas que ficam à margem do Rio Negro e Jauperi. Os outros foram iniciativas da professora para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Vejamos a seguir alguns dos momentos dessas ações na Figura 2.

Figura 2 -- Ação Pedagógica



Fonte: Arquivo da prof^a. Noira

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base no arquivo da professora

Essas ações foram desenvolvidas nos anos de 2017 e 2018, e mesmo não representando os anos que pesquisamos neste estudo, trazem uma visibilidade ao trabalho que o professor vem desenvolvendo nas suas escolas. Outro ponto importante nessas ações nas comunidades é o envolvimento dos alunos e familiares no desenvolvimento desses momentos. Isso porque, muitas vezes, estes representam os únicos eventos sociais na comunidade. Então, as ações desenvolvidas nessa escola mostram a forma prazerosa encontrada pela professora para o desenvolvimento das crianças no aspecto cognitivo, social e afetivo.

Quanto a 2020 e 2021, por terem ocorrido no período da pandemia e as aulas presenciais estarem suspensas, o ensino foi desenvolvido nessas comunidades por meio do sistema remoto de aula. Os professores elaboraram apostilas que foram entregues à Coordenação Pedagógica para possível avaliação sobre o que estava sendo repassado aos alunos já que, nesse momento, professores e coordenadores precisavam de muita cautela quanto aos objetos de conhecimento a serem aprendidos pelos alunos, pois estes dependiam exclusivamente da ajuda dos pais para responderem as atividades enviadas. Além das apostilas, os professores foram orientados a organizarem um portfólio das atividades que indicassem o desenvolvimento das crianças. Vale observar a Figura 3.

Figura 3 – Ação pedagógica período pandêmico



Fonte: autora (2022), com base nos registros pessoais das Profas. Alzite Paxias e Valquimar.

Essas foram as ações educacionais no período pandêmico, esclarecendo que, em 2020, todos os protocolos de segurança foram respeitados. No entanto, em 2021 as comunidades apresentavam poucos casos de COVID-19 e a Equipe Pedagógica Itinerante (coordenador e gestor) só viajava às comunidades para entrega dos materiais às crianças mediante o teste negativo para o vírus. Mesmo as comunidades apresentando poucos casos de COVID, essa era uma forma de não colocar a comunidade em risco. De igual modo, as aulas presenciais só iniciaram em 2022, juntamente com toda a rede de ensino municipal, quando o sistema teve a certeza de que os riscos de contaminação eram quase nulos.

Com base nas ações apresentadas por meio de imagens, foi possível descrever algumas ações pedagógicas e reforçamos neste estudo a importância da consolidação de políticas educacionais que respeitem as particularidades das comunidades do Baixo Rio Branco, para proporcionar uma educação de qualidade, principalmente porque a identidade e a cultura de um povo que vive às margens de rios não são as mesmas de uma população que vive em áreas de assentamentos. Mesmo que as duas fizessem parte da área do Campo e modalidade da Educação, cada uma apresenta suas especificidades.

4.4 AS CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Neste tópico abordamos a concepção que os participantes deste estudo possuem sobre políticas públicas municipais de formação continuada, direcionada aos profissionais com sua prática educativa no Baixo Rio Branco. Como este estudo é sustentado pelas Ciências Sociais, buscamos uma reflexão no campo educacional acerca da concepção que os envolvidos nessa área possuem sobre a política de formação de professores.

Então, para discorrer sobre a concepção dos participantes deste estudo, buscamos primeiramente a definição dessa palavra em dois dicionários. O primeiro, o Dicionário *Online* de Português a conceitua da seguinte forma: “1- maneira pessoal de entender algo; expressão de uma opinião. 2- Conhecimento sobre algo; ideia: uma concepção original da vida. 3- Capacidade, ação de entender, de perceber alguma coisa” (CONCEPÇÃO, 2022). O segundo dicionário compacto diz que é: “sf. Percepção; trabalho de imaginação” (CONCEPÇÃO, 1993, p. 125)

Neste contexto de desenvolvimento do estudo, analisando os significados dados à palavra “concepção” nos dois dicionários, a compreendemos como forma de perceber algo da realidade em que está inserido, expressando sua opinião sobre determinada coisa ou situação. Essa mesma visão entende que, ao expressarmos uma opinião sobre algo, estamos criando um ato político.

Os seres humanos são os únicos que possuem a capacidade de aprender e quando aprendemos, podemos refletir sobre tal prática. Portanto, é nesse processo reflexivo que construímos nossas concepções. Porque externá-las é nos posicionar politicamente. Essa tomada de decisão é primordial ser centrada na prática educativa. Mesmo sendo professores conservadores ou progressistas, as concepções devem estar centradas no seu fazer pedagógico (FREIRE, 2014).

Quando perguntamos aos participantes do estudo, qual sua concepção sobre política pública, responderam da seguinte forma:

GRUPO1:

Participante 1-Política pública se resume em ação, programas regulamentados pela Instituição/Esfera competente que viabilize prestação de serviços e medidas para garantia de direitos.

GRUPO2:

Participante 1-São ações e programas que são desenvolvidos pelo poder público para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criadas pelos governos, dedicadas a garantir o bem-estar da população.

Participante 2-As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaborados em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Participante-5-As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Participante 6-Processo de etapa e regras que traça problemas públicos em relação a um grupo de pessoas.

GRUPO3:

Participante 1- São conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelo governo nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião classe social

Participante 2- Na realidade, é um processo com uma série de etapas e regras que tem por objetivo receber um problema e por ideias para que venha concluir o que precisamos (instrumento da pesquisa, 2022).

Para análise da concepção dos participantes, utilizamos as colocações mais significativas das respostas dadas por grupos. Comparando essas entre os grupos, identificamos que a concepção de todos em relação a política pública segue o mesmo viés, ao afirmar que “política pública se resume em ação, programas regulamentados pela Instituição/Esfera competente” participante 1 do grupo 1, ou quando o participante 2 do grupo 3 diz ser “uma série de etapas e regras” e o participante 5 do grupo 2 indica sua concepção como “As políticas públicas em educação consistem em Programas ou ações elaborados em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na constituição Federal”. Todas essas assertivas trazem o mesmo fundamento, apenas representado por vocábulos diferentes, mas com a mesma semântica.

Portanto, os participantes possuem uma concepção de política pública, alinhada ao que encontramos nos verbetes dos dicionários de Língua Portuguesa, colocando o Estado como órgão direcionador das resoluções dos problemas existentes na sociedade, voltadas a garantir os direitos adquiridos. De igual modo “elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais” (MOLINA, 2012, p 585). Nesse viés, observamos, a partir das concepções traçadas pelos participantes, que consolidar os direitos dessa população ainda tem um longo percurso e lutas que serão travadas e, principalmente, precisa considerar que “a história do campo brasileiro é história da luta

contra o cativo e contra a latifúndio” (FERNANDES, 2011, p. 139). Assim, homens e mulheres do campo continuam a lutar na contemporaneidade por uma legitimação dos seus direitos sociais.

Nessa categoria sobre a concepção de políticas para a formação de professor, analisamos mais uma questão diretamente relacionada com a anterior. A questão abordada refere-se à concepção de política de formação continuada para os professores das comunidades do Baixo Rio Branco, de acordo a sua concepção de política pública, com base na função que estão exercendo no momento da aplicação da pesquisa. Analisamos as respostas dos mesmos participantes anteriores e identificamos que:

GRUPO1:

Participante 1- Políticas de formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco, penso que são meios que instrumentalizem esses docentes para o desenvolvimento de habilidades significativas à sua prática e ao contexto inserido. Formação específica que amplie a compreensão dos significados atribuídos à educação que têm sua especificidade, bem como sua homogeneidade de turmas multisseriadas, modos culturais diferenciados. Essa formação específica ajuda na compreensão e interpretação dos desafios e acredito que isso os torna mais preparados.

GRUPO2:

Participante 1- Não soube ou não quis responder

Participante 2- Em busca de melhorias, a política de formação continuada são oportunidades de conhecimento, debate e trocas que aprimoram o profissional em qualquer ângulo, facilitando seu trabalho cotidiano, coletivo, dentre outros.

Participante-5- Trata-se de um esforço contínuo de profissionalização que pode acontecer dentro de Faculdade ou fora dela. Podemos citar contínuo, grupos de estudo, palestras entre outras atividades que possam ser desenvolvidas.

Participante 6- Tem que ter uma organização dentro do currículo dos cursos de licenciatura.

GRUPO3:

Participante 1- Não vejo políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas.

Participante 2- Falta política pública de incentivo (instrumento da pesquisa, 2022).

Assim, como na análise da questão anterior, os participantes de cada grupo definiram uma concepção sobre a política de formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco. Quando ressaltam que a formação são meios que levam à instrumentação do docente para que haja uma ampliação dos conhecimentos já adquiridos na sua formação inicial ou que os debates, a pesquisa sejam mais presentes durante a formação e provoquem mudanças na prática do educador para transformar sua *práxis* docente.

Observamos que dos participantes dos quais elencamos as falas para análise nessa categoria, ficou evidente uma forte necessidade de maior organização quanto à política de formação continuada ou, na mais simples intenção, ações sistemáticas a consolidar essa prática para todos os professores, não apenas para um grupo pertencente a alguma meta do Plano Municipal ou Nacional de Educação.

Assim, nas mais distintas respostas sobre políticas de formação continuada quanto da sua existência, ao mesmo tempo em que alguns participantes afirmam sua inexistência nas comunidades pesquisadas, trazem em comum o entendimento de que a Educação do Campo no município define propostas de formação mais consolidada, voltada a reconhecer os diferentes territórios que essas populações estão inseridas.

Fazemos essa ressalva porque neste estudo identificamos políticas federais e ações municipais de formação continuada para o professor dentro do espaço temporal que nos propomos a pesquisar. Porém, sem o alcance a todos os profissionais, as políticas acabam destinadas a uma pequena parte dos profissionais dessa modalidade de ensino. O acesso não é possível a todos.

Gatti (2013) nos respalda quanto à assertiva acima quando diz que:

Às políticas implementadas em nível nacional, discute-se seu apressamento e sua fragmentação, sugerindo que o foco realmente vem se concentrando apenas no cumprimento de metas quanto ao número de vagas, sem muita preocupação com a implementação em nível adequado das formações. Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes (GATTI, 2013, p. 13).

Ressalte-se que, na atualidade, as formações ainda se encontram dentro de uma centralidade de política excludente, porque elas não oferecem a igualdade de acesso. Daí compreendemos o porquê de alguns responderem neste estudo a inexistência de uma formação continuada no município. Mesmo com a existência delas em nível nacional ou municipal, há uma fragilidade em sua consolidação, pois os professores das comunidades de difícil acesso não a alcançam com a mesma igualdade de direitos.

Nesse contexto, Moreto (2020) afirma que a formação continuada de professores deve estar envolta em ações nas quais os conhecimentos estejam interligados desde a formação inicial, e a base dessa deve ser construída de forma a garantir a ampliação do que já foi aprendido na formação inicial.

Identificamos, na fala de alguns participantes, que eles conhecem as Diretrizes de Educação do Campo e que essas são importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas pertencentes a essa modalidade. Por outro lado, quando questionados sobre a existência de políticas diferenciadas para formação de professores do campo e urbanos, a resposta no Grupo 2 foi de “que as políticas devem ser iguais a todos, não haver necessidade de diferenciá-la”.

Nesse ponto, a própria LDB n° 9.394/96 aponta, no parágrafo único do art. 61, que preconiza a formação dos profissionais da educação, que as políticas devem atender às especificidades nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Assim, a necessidade de políticas que garantam as especificidades das populações na educação brasileira é uma conquista histórica, que se afirmou através da luta de resistência desses povos. Por outro lado, é importante salientar que “nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (FERNANDES, 2011, p. 136). Enfim, mesmo com os direitos preconizados em forma de leis, a luta pela consolidação permanece, pois o caminho ainda é longo. Mas é importante refletir que uma educação de qualidade para as populações do campo está intrinsecamente ligada a uma política de formação do professor bem sistematizada e consolidada.

4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO-RR

Discutir política de formação continuada para o professor do campo¹² foi desafiador, pois, como pudemos constatar, na visão de alguns autores que tratam dessa temática, ela vem se firmando após a promulgação da LDB 9.394/96. Essa proposição ocorre com base na leitura reflexiva de leis anteriores a esta, que não nos permitiram perceber, explícita ou implicitamente, direcionamentos quanto a uma formação continuada do professor. Não estamos afirmando a ausência desse tipo de formação nas leis anteriores à LDB de 1996, mas provocando a discussão de que foi após a

¹² O campo de estudos da área de política educacional pode ser compreendido como aquele que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nos programas e ações governamentais no âmbito da educação (MOLINA; TAFAREL, 2012, p. 571).

promulgação dessa última legislação que a temática ficou mais evidente na área educacional.

Assim, no âmbito municipal, a pesquisa aponta algumas ações que consideramos política pública municipal para a formação do professor do campo. Nesse aspecto, consideramos em primeiro lugar o Plano Municipal de Educação de Rorainópolis (PME), aprovado pelo legislativo pela Lei Municipal nº 302, de 09 de setembro de 2015, de autoria do Poder Executivo. Essa política pode ser considerada como fio condutor para construção de políticas educacionais no âmbito municipal.

Pela observação e análise da pesquisadora com relação ao documento PME, ele é constituído de diretrizes capazes de conduzir o ensino municipal a uma qualidade, com vigência de 10 anos a partir do ano de aprovação. O artigo 2º da dessa Lei municipal possui os seguintes diretrizes:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- VII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 1).

Para o Sistema Municipal de Educação fomentar essas diretrizes, estão estabelecidas metas a serem alcançadas. Para isso, o PME garante a reavaliação dessas no período de sua vigência. Um ponto importante nesse plano é seu alinhamento com o Plano Nacional de Educação como fator fundamental para a criação de políticas públicas necessárias ao desenvolvimento educacional no município.

Diante desse documento importante ao desenvolvimento educacional municipal, este trabalho de pesquisa abordou especificamente a diretriz número 5 e suas metas, que conduzem o processo de formação continuada do professor. Essa diretriz tem seu fundamento na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a formação

continuada do professor. Para tanto, a pesquisa buscou compreender esse processo voltado aos professores municipais de Rorainópolis, com uma observância daqueles que vivem e trabalham nas comunidades do Baixo Rio Branco.

Entendemos que para conhecer o processo de formação continuada do município, é necessário reconhecer as políticas públicas que o fortalecem. Um dos indicadores que pode gerar uma política pública é o quantitativo de profissionais que formam o sistema educacional nas áreas rurais e urbanas para posteriores implementações de políticas direcionadas às especificidades das distintas diferenças nos territórios desse município. Então, trouxemos dados com o número de professores do final de uma gestão administrativa do município de Rorainópolis e final e início de uma outra gestão. Aqui o recorte temporal marca a gestão desenvolvida por dois gestores distintos. Vejamos os dados na Tabela 5, abaixo.

Tabela 5- Número de docentes na Educação Básica em Rorainópolis/RR

	Ano	Total	Urbano	Rural
1	202	392	280	141
0	202	385	213	204
6	201	405	206	203

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica (2016/2020/2021)

Essas informações foram extraídas do censo da educação básica, no *site* do INEP. Conforme os respectivos anos indicam, o número de professores da área rural cadastrados no município e que estão em efetivo exercício em sala de aula, em 2021 foi inferior aos anos de 2016 e 2020.

Na SEMED, tivemos acesso aos documentos que demonstram um quantitativo de professores da rede municipal que estão em sala de aula, conforme Tabela 6, abaixo.

Tabela 6 – Número de docentes da modalidade da Educação do Campo

Ano	Total	Rede de ensino municipal	
		Campo	Povos das águas
2021	428	30	11
2020	310	31	08
2016	342	-	-

Fonte: autora (2022), elaborado com base nos dados da secretaria escolar do campo/águas e RH/SEMED

A Tabela 6 apresenta o total de professores da rede municipal distribuídos em 31 escolas. Além disso, mostra os dados referentes aos professores que desenvolvem sua

prática em escolas do Campo em áreas de assentamentos (vicinais) e os povos das águas (comunidades do Baixo Rio Branco). Observemos que não aparecem os dados referentes a 2016 porque o funcionário que disponibilizou os documentos informou não ter encontrado no arquivo da Secretaria Escolar esses registros do referido ano.

Durante a pesquisa, no momento de coleta de alguns documentos na SEMED, em conversa informal com a servidora responsável por inserir os dados no censo escolar, questionamos por que nos documentos do INEP não encontramos informações sobre as escolas que estão localizadas às margens de rios, pois essa é uma realidade do município. Segundo a servidora, embora o município tenha escolas nas localidades do Baixo Rio Branco e que são às margens de rios, não há a opção (ribeirinha ou povos das águas) para o município na ferramenta (*online*) que coleta as informações, de forma que elas são informadas como rurais.

As informações cadastradas no censo escolar são inseridas na ferramenta eletrônica Educacenso, do Ministério da Educação, anualmente, pelas redes de ensino do país, possibilitando obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola (BRASIL, 2021). Os dados coletados no censo escolar são importantes indicadores para a construção de políticas públicas educacionais, tanto de forma geral quanto específica, na formação inicial ou continuada, de professores. Com essa explicação da servidora do município, podemos considerar que, em nível nacional, essa população pode ser excluída de alguma política pública que venha atender as especificidades dos povos das águas, principalmente no desenvolver da prática pedagógica do professor. No entanto, quando elas não refletem as especificidades de uma população, políticas públicas deixam de ser sistematizadas.

Para tanto, buscamos identificar as políticas municipais voltadas para a formação de professores que estão em consonância com as políticas criadas pelo governo federal nas últimas décadas. Isso porque importantes políticas em nível nacional foram criadas para atender à população do campo, o que nos leva a dar ênfase ao PRONERA, em 1998, firmado como política em 2010, e ao PRONACAMPO, em 2013, que vieram para melhorar a educação dos povos do campo e quilombolas. Quanto à formação do professor, a política pública a sistematiza em nível inicial e continuada. Ressaltamos que o objeto deste estudo é o processo de formação continuada do professor na rede de ensino municipal de Rorainópolis-RR, principalmente a partir dessa última política de Estado no direcionamento do aperfeiçoamento em serviço.

O PRONACAMPO foi um dos programas que possui ações desenvolvidas no município de Rorainópolis de 2013 até a atualidade. Mas com base nesse estudo, não encontramos políticas municipais que sejam oriundas desse programa, direcionada aos professores do campo que estão em comunidades do Baixo Rio Branco, pois, durante a pesquisa na categoria de formação continuada, fizemos a seguinte pergunta aos professores conforme o Quadro 8, adiante.

Quadro 8 - Resposta da Pesquisa - Categoria Formação de Professores

PERGUNTA	PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	01	Curso de formação em nivelamento e preenchimento de lacunas
	02	Formação continuada.
	03	Formação para professores referentes a psicopedagogia para aperfeiçoar a trabalhar com a mente das crianças e entendê-las.
	04	Não respondeu
	05	Formação continuada é um processo profissionalizante do professor, tal como desenvolvimento educacional e social, informações e comunicação, gestão entre outros.
	06	Cursos profissionalizante voltados ao aperfeiçoamento dos seus saberes necessários. Garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes
	07	Não sei responder
	08	Estou com 2 anos trabalhando no Baixo Rio Branco e não participei de nenhuma

Fonte: autora (2022) com base no instrumento da pesquisa.

Ao analisar as respostas dadas pelos participantes, referentes ao grupo de professores, eles não responderam à questão, o que consta é uma espécie de conceituação sobre formação continuada. Apenas o participante 07 diz “não saber responder”; os demais responderam, mas não indicaram nenhuma política como o solicitado. Por esse posicionamento, entendemos que os participantes não reconhecem políticas públicas municipais voltadas aos professores nessas localidades.

Para o mesmo questionamento do Quadro 8, acima, vejamos o que o grupo 1 e 3 responderam:

GRUPO 1- GESTORES PÚBLICOS

Participante 1- Não tenho como informar políticas públicas do município para a Educação do Baixo Rio Branco. Temos ações específicas da SEMED (Supervisão escolar) com formação continuada com os supervisores da secretaria e professores, encontros a distância (Meet) para alguns esclarecimentos, orientações. Visitas com coordenador mais próximo para planejamento, estudos, orientações para preenchimento de documentos etc.

Participante 2-Formação continuada promovidos pela secretaria municipal de educação

GRUPO 3- GESTORES ESCOLARES

Participante 1- formação valorização desses profissionais (Conhecimento, prática. Engajamento).

Participante 2- 1 Preparação para os docentes, 2 - Ambiente físico.

Participante 3- Formação continuada sobre gestão de conflitos no campo e aspectos e planejamento do campo e água (PESQUISA, 2022)

Ao relacionarmos as respostas dos participantes do grupo 2 com os demais, identificamos conflitos na informação. Enquanto o grupo de professores afirma não haver política de formação continuada no período pesquisado, o participante 2 do grupo 1 afirma que há formação continuada fornecida pela SEMED, mas não diz se é uma política ou ação de governo. Já o participante 1 desse mesmo grupo, diz não saber informar sobre o assunto, mas tem conhecimento de ações voltadas a formação continuada pela plataforma *Google Meet*. Nesse caso, são ações pontuais direcionadas ao professor.

Nessa perspectiva, a formação continuada pode ocorrer em nível de especialização, pós-graduação em mestrado profissional ou acadêmico, doutorado ou aperfeiçoamento contínuo, considerado formação em serviço, podendo ser fornecido pela gestão escolar ou instituições capacitadas para desempenhar tal função.

Neste estudo não poderíamos deixar de apontar a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada e institui a BNC Formação Continuada, que se direciona aos cursos que compõem a formação continuada do professor. Assim, o artigo 9º, parágrafo único enfatiza que

cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado, Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (BRASIL, 2020, p. 6).

Nessa resolução fica visível que tipos de cursos são direcionados à formação continuada do professor, além de indicar os responsáveis por desenvolvê-los. Por certo, os sujeitos responsáveis em implementar a política de formação continuada devem compreender a função do professor no processo educativo como foco do aprimoramento no fazer pedagógico, bem com a intencionalidade na melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Esse fato é importante para que políticas públicas de formação sejam efetivadas e consolidadas. Embora a BNCC esteja presente no sistema municipal de educação e seja uma política educacional em nível nacional, os participantes da pesquisa não a citaram, o que nos leva mais uma vez à conclusão de que, embora se tenha legislação que garanta a formação do professor, ainda não há uma consolidação entre o que a lei determina e o que se põe em prática. O nível municipal, até o período pesquisado, não apresentou uma consolidação de políticas de formação do professor para as comunidades da Baixo Rio Branco. Assim Caldar (2012) considera que na formação do professor é preciso:

Ter intencionalidades em um processo de formação é já uma primeira intencionalidade e aquela que não pode deixar de ser aprendida por quem está sendo preparado para a condução de processos educativos. Considerar que a educação das pessoas é um processo quer dizer que ela acontece em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições, historicidade a ser compreendida e trabalhada. Considerar que é um processo intencional quer dizer que há um trabalho pedagógico planejado, feito no propósito das transformações e dos traços humanos que elas vão desenhando. E, mais amplamente, que há como pensar e agir para tornar mais plena a formação humana (CALDART, 2012, p. 127-128).

Quando considerada como processo intencional, a formação continuada do professor se torna relevante para o desenvolvimento educacional, pois atende as especificidades da população para a qual desenvolve sua prática. De igual modo, considera o processo educacional em constante movimento, pois o ser humano encontra-se em contínuas mudanças paralelamente a esse processo. Nessa mesma proposição é o

homem que forma o sistema educacional, logo não pode ser considerado estático e dissociável das mudanças ocorridas na sociedade.

Em nível municipal, a intencionalidade de criar políticas públicas de formação continuada para professores está expressa na forma da Lei nº. 302/2015, com metas e estratégias que constituem o Plano Municipal de Educação. A formação dos professores em nível municipal está expressa nesse plano, com ênfase na meta 16 do PNE, visto que o PME reforça que é preciso:

[...] formar, em nível de pós-graduação. 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME. 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 (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 29-30).

A garantia explicitada nessa meta torna este trabalho ainda mais relevante quanto à política de formação do professor em nível municipal. Isso porque as informações dessa meta 16, contrastadas com as respostas dos profissionais participantes deste estudo levam-nos à reflexão da distância ainda existente entre ideal e o real. Reforçamos a existência de uma política educacional municipal (PME) capaz de garantir aos profissionais da educação uma qualidade na sua prática pedagógica, quando aplicada para a realidade que está inserido.

Durante a construção desta pesquisa, foram poucas as fontes (Diário Oficial, sites ou blogs) encontradas com dados municipais que apontassem a concretização de políticas de formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco em 2016, 2020 e 2021. No entanto, com base na vivência profissional da pesquisadora e documentos encontrados na SEMED, vislumbrou-se a possibilidade de identificar dados que consideramos como ação municipal desenvolvida no direcionamento da política pública de formação continuada do professor.

O Plano Municipal de Educação (PME) é uma política pública de educação municipal, com metas e estratégias a serem desenvolvidas no âmbito na educação municipal. Ele é constituído pelas 20 metas do PNE. Com base nessas metas, a esfera municipal organizou suas estratégias para alcançá-las no período de 10 anos a partir de sua homologação. No que se refere à formação dos professores, as metas 15 e 16 estão organizadas com 19 estratégias coerentes à realidade local. Para a formação continuada,

destacamos quatro estratégias que conduzirão o sistema de ensino a criar e implementar políticas públicas de formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco. Assim, elas direcionam o gestor municipal a

- [...] 3. Assegurar formação contínua e permanente aos profissionais da educação básica e suas modalidades, considerando a oferta e inserção dos professores nos processos formativos permanentes definidos a partir de diagnóstico das necessidades identificadas;
- 4. Garantir aos professores da educação básica, em parceria com os entes federados (União, Estado e Município) o acesso e a permanência em cursos de formação inicial e continuada. Em correspondência a área de atuação e especificidades e suas modalidades de ensino.
- 5. Garantir, nos programas de capacitação e formação continuada para os profissionais da educação, cursos que contemplem os temas transversais.
- 6. Acompanhar o estabelecimento, no prazo de dois (02) anos de vigência do PMF. Plano de ação para formação continuada dos profissionais da educação básica, promovendo parceria entre as IES. Secretarias de Educação Estadual para a oferta de cursos no Município, fortalecendo, desta forma, o regime de colaboração entre União, Estado e Municípios (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 30).

Essas estratégias estabelecem a formação continuada que oferecerão aos professores, tanto em nível de pós-graduação *Stricto* ou *Lato Sensu* quanto em aperfeiçoamento com cursos de 40h a 300h. As estratégias 3, 4 e 5 referem-se à formação continuada, mas não esclarecem em que nível será dada ao professor. Diante desse fato, compreende-se que o município possibilitará o acesso e a permanência a todos os profissionais urbanos, do campo, das localidades de assentamentos ou comunidades do Baixo Rio Branco, com “atuação e especificidades” nas diferentes “modalidades de ensino” (RORAINOPOLIS, 2015), sendo essas terminologias que definem possivelmente o público-alvo dessas estratégias.

Todavia, os participantes contribuíram com este estudo com a interpretação que nos levaram a confirmar a necessidade da existência de uma política de formação específica aos professores do campo que atendem a diversidade dos povos das águas no município. Nessa análise, 50% dos participantes do grupo 1 não conhecem políticas municipais, mas ação de formação aos professores de forma geral. Do grupo 2, 50% afirmam não existir, e 50% afirmam que sim, porém descreve apenas uma formação que ocorreu na localidade que trabalhavam no início de 2020. Já no grupo 3, 67% dos participantes afirmam a inexistência de políticas específica às especificidades dos povos das águas, e 33% responderam que sim, mas quando a especificam, fazem referência à data de uma formação

ocorrida em 2022. Assim, analisando as respostas de todos os participantes, a informação de que “durante esses anos não houve políticas para a formação Continuada para os professores” (PARTICIPANTE 1, GRUPO 2) se repete em todos os grupos participantes deste estudo.

Aos analisarmos o percentual de todos os participantes, encontramos 62% que afirmam a inexistência de políticas específicas de formação continuada no município para professores que atendem os povos das águas. Por outro lado, 38% fazem menção de uma ação de formação na comunidade. Todavia, ao falar quanto à formação em serviço a nível de aperfeiçoamento com certificação entre 8h e 300h, foram unânimes em afirmar que nessa ação de formação não obtiveram certificação. Então, não existe uma política de formação consolidada nos anos pesquisados no nível municipal, salvo o Plano Municipal de Educação normatizado pela Lei nº. 302/2015 pela Câmara Municipal de Rorainópolis, embora não tenhamos encontrado indícios de que suas estratégias venham sendo utilizadas como elemento para criação de políticas públicas para os povos das águas. Embora não possamos descartar que, em alguns momentos, foram realizadas ações voltadas à formação para esses professores em outros períodos que não são a temporalidade deste estudo.

Para tanto, de 2013 a 2017, a pesquisadora traz indícios da existência de ações de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, com base no PNAIC, aos professores do Baixo Rio Branco. Mas ao analisarmos os documentos que a SEMED dispõe sobre esse programa e os arquivos pessoais da pesquisadora, confirmamos a inexistência de uma política que abrangesse todos os professores nas suas especificidades. Embora o PNAIC tenha sido desenvolvido no município, nesses anos mencionados, para professores do 1º ao 3º anos e somente na versão de 2017, abrangendo o público da Educação Infantil na pré-escola, ele não foi realizado de forma a atingir uma equidade a todos.

Com base na vivência profissional da pesquisadora, em 2016, o município continua a desenvolver o PNAIC, direcionado aos professores do ensino fundamental do 1º ano ao 3º ano. Essa formação continuada foi realizada no município por meio de programa federal nos três primeiros anos pela Universidade Federal de Roraima-UFRR, que foi a responsável pelas formações do professor formador municipal. O critério de seleção para formador foi de competência da Secretaria Municipal de Educação. Após essa seleção, eles foram direcionados à capital do Estado, Boa Vista, para formação do programa. O número de formados foram quatro e um coordenador local para o programa.

A formação com os professores e coordenadores pedagógicos foi organizada e distribuída em quatro turmas, em horário oposto ao trabalho docente, sendo duas à noite e duas nos finais de semanas. Nessa divisão ficou uma turma formada só com professores do Campo, tanto os que desenvolvem sua prática em áreas de assentamento quanto junto aos povos das águas. Ressaltamos que embora a formadora buscasse desenvolver a formação com equidade, havia um obstáculo considerável, que é a distância entre a sede do município (local da formação) e as comunidades do Baixo Rio Branco, pois esses professores só participavam dessa formação no período de férias. Nesse momento, a formadora fazia uma espécie de resumo das formações que eram ministradas aos professores do Campo no período letivo. Outro agravante na continuidade dessa formação para esses professores foi a rotatividade que as escolas sofriam, pois 100% desses professores eram do quadro temporário do município, dificultando a continuidade da formação como ocorria para os demais profissionais.

Nesse último ano, sob a responsabilidade da UFRR, a formação continuada ocorreu de forma *online*. E as dificuldades em fornecer formação continuada aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco foram ainda mais graves, pois nesse período as comunidades não dispunham de acesso à *internet* e as que tinham não apresentavam qualidade na conexão. Nesse ano também não houve formação presencial em todo o município. O programa disponibilizou no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) um questionário via *internet* para todos os professores avaliarem a consolidação da alfabetização de cada aluno da turma cadastrada. Observe as orientações dadas no manual do PNAIC 2016.

Sugere-se aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os Boletins da ANA-2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças (BRASIL, 2016).

Analizamos essas orientações dadas aos sistemas de ensino como indicadoras de uma reflexão para o processo de formação dos professores. Embora o PNAIC seja um programa de alfabetização de crianças, nele também está incluso o processo de formação do professor e, ao propor a definição de metas com base na avaliação de outros indicadores de alfabetização e do próprio programa, direciona os sistemas de ensino a um

processo reflexivo quanto ao desenvolvimento de sua rede, com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Para o município, o momento propício de criação de políticas para a formação continuada do processo com foco no PNAIC em 2016 aplicou a todo professor cursista um questionário *online* para avaliarem os componentes de Língua Portuguesa e Matemática organizados nos eixos de ensino. A imagem da Figura 4, abaixo, representa o tipo de avaliação realizada no programa em 2016.

Figura 4 - Questionário Avaliativo PNAIC 2016

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C

LEGENDA: I= Iniciado C=Consolidado A=Aprofundado

Fonte: PNAIC, caderno 01, Educação do Campo, 2012

Nessa figura apresentamos o eixo de ensino Leitura como parte dos objetivos que os professores deverão desenvolver em sala de aulas com as crianças de alfabetização. O que torna a análise desse quadro relevante é a informação implícita, que prevê no processo de aprendizagem da criança a formação do professor para desenvolver os eixos e objetivos de aprendizagem. Assim, compreendemos que esse programa tem como finalidade o aprendizado e o ensino, mesmo que não atenda a todos os professores da educação básica.

Ainda descrevendo o programa, no último ano, a Instituição Superior Formadora que esteve à frente do PNAIC no Estado de Roraima foi o Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima (CEFORR). Nesse período, toda a estrutura do programa é reorganizada. Conforme o documento, em 2016 os professores da pré-escola passam a integrar o plano de formação para o ano de 2017-2018, sendo este o último ano de vigência desse programa no município.

Em 2020, o MEC cria o Programa Tempo de aprender, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Estruturado em quatro eixos sendo: eixo I - Formação continuada de profissionais da alfabetização; II - Apoio pedagógico para a alfabetização; III - Aprimoramento das avaliações da alfabetização; IV - Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. E o município de Rorainópolis faz a adesão ao programa.

No percurso da análise documental e com a experiência profissional da pesquisadora, observamos uma diferença entre o PNAIC, programa desenvolvido na rede municipal para professores alfabetizadores, e o Tempo de Aprender, também voltado para o mesmo público, apenas com um acréscimo, a figura do gestor escolar. Todavia, o que difere esses dois programas é a forma de desenvolvimento desse eixo. Enquanto o primeiro ocorreu na modalidade presencial com apoio de Instituição Superior Pública, orientadora de todo o processo da formação que abrange do professor formador ao professor de sala de aula, no segundo programa a formação ocorre na modalidade de Educação a Distância (EAD) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), sem a presença de um professor formador ou tutor para orientar em eventuais dúvidas ou dificuldades quanto ao curso. De igual modo, não proporcionou troca de experiência durante as formações, por apresentar um formato em que o professor determina o tempo e o momento que destinará ao estudo no ambiente virtual.

Não queremos afirmar que a Educação a Distância é ineficiente, mas nesse caso de formação em serviço para esse município existe grande dificuldade em atingir o público-alvo do programa, pois a *internet* apresenta uma instabilidade constante, sem contar que nem todas as localidades a possuem. Outro ponto encontrado na análise documental é que nesse programa, o que o difere do PNAIC é que no município o público-alvo do programa é contemplado em sua totalidade, pois um dos critérios de escolha é a escola apresentar um baixo desenvolvimento na alfabetização e estar com Associação de Pais e Mestres (APM) adimplente junto ao FNDE.

Neste estudo nos detemos nesses dois programas, pois foram os mais relevantes voltados à formação do professor no município, embora não atendam a toda a rede de ensino. Quanto aos professores do Baixo Rio Branco, esses não receberam formação na mesma proporção que os demais professores cursistas do PNAIC, mesmo quando a política de alfabetização era voltada à melhoria na qualidade da alfabetização nas escolas públicas do

país (BRASIL, 2016). Para isso, o programa tinha ações que atuaram no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais (livros de literatura) e recursos (bolsas para professor) com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização.

Embora, PNAIC e Tempo de Aprender sejam frutos das políticas nacionais de alfabetização do governo federal e com adesão do município a esta, os grupos pesquisados não citaram os programas, nem como ação de formação de professor ou política pública nacional ou municipal. Dessa forma, interpretamos, pelo viés da existência de grande rotatividade de professores lotados nas comunidades do Baixo Rio Branco, em decorrência do não preenchimento das vagas no concurso público regionalizado anterior a 2019, que essa seja a razão ausência nas suas respostas com relação a esses programas. Além disso, a forma inicial de organização das turmas de formação do PNAIC não proporcionou aos profissionais dessas comunidades uma formação com a mesma eficácia que aos demais professores da rede de ensino.

Entretanto, nos dois últimos anos da vigência do programa, os professores do Baixo Rio Branco contaram com um formador específico e as formações ocorreram nas comunidades. Esse novo modelo do programa, com a inserção de mais um formador, foi de fundamental importância para a coordenação local, em conjunto com a secretaria de educação, desenvolver a formação de professores das comunidades de difícil acesso¹³ nas suas localidades.

A formação continuada, na nova organização do PNAIC, utilizou a mesma dinâmica de organização metodológica da edição anterior na formação das turmas no formato *online* (SISPACTO) e na formação da equipe municipal (coordenador regional, local e professor formador), responsável por desenvolver o programado, com o aumento de mais um formador no município. O documento orientador do PNAIC 2016 diz que

a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da

¹³ A Lei Municipal nº. 259/2014 entende como difícil acesso quando, para efetivar a atividade de docência, exija deslocamento deste profissional da sede do município ou dos distritos às escolas em que estejam lotados (RORAINÓPOLIS, 2014).

alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafo fônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática.(BRASIL,2016, p. 4).

No sistema municipal de ensino, os professores formadores orientaram os professores cursistas a aplicar uma metodologia diferenciada aos cursistas do campo em comunidades do Baixo Rio Branco, considerando as especificidades das comunidades mais isoladas e sem acesso à *internet*. Nessa nova organização, pela primeira vez após a adesão ao programa, o município realiza uma formação *in loco*, conforme registro da formadora (Figura 5).

Figura 5 - Formação continuada PNAIC



Fonte: autora 2022, elaborado com base a arquivo da formadora

Nessas imagens podemos comprovar a existência de algumas ações de formação do programa PNAIC em comunidades do Baixo Rio Branco que foi indicada em um dos aportes da pesquisadora sobre o referido programa. No período de pesquisa de campo encontramos documentos como lista de frequência e planos de formação continuada do programa que evidenciavam a formação continuada do professor nessas comunidades. Reforçamos que, na pesquisa, os participantes do grupo 2 (professores) não citaram os programas ou os indicaram como ações ou política de formação destinadas a eles. Todos

esses fatos citados têm como base a vivência profissional da pesquisadora e as informações documentais a que tivemos acesso no período da pesquisa de campo.

Nesse mesmo viés de análise, encontramos documentos que nos direcionaram ao Programa Tempo de Aprender, aderido pelo município em 2019 e em funcionamento até o fechamento da pesquisa. Assim como o PNAIC, ele possui um eixo de formação do professor. No entanto, essa formação ocorre de forma *online* na plataforma de curso do AVAMEC, na modalidade EAD. Esse programa está presente nas escolas de duas comunidades (Distrito de Santa Maria do Boia e Santa Maria Velha) inseridas neste estudo. As demais não foram contempladas por não terem o número de alunos exigido pela política do programa, conforme a Resolução nº 1º: “Os recursos financeiros de que trata o **artigo 1º** serão liberados em favor das escolas que possuam ao menos uma turma com, no mínimo, dez matrículas no 1º ano e/ou 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2021, p. 1 **grifo nosso**). Esse programa dispõe de um assistente de alfabetização para auxiliar o professor alfabetizador das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental - anos iniciais, nas atividades cotidianas inerentes ao processo de ensino. Portanto, a formação não atingirá a todos os professores da rede a quem se destina o programa, pois no município, 17 das 31 escolas estão localizadas em áreas de difícil acesso e suas turmas são multisseriadas, inclusive as 7 participantes deste estudo.

Essas escolas estão em localidades com poucos habitantes. Para garantir o ensino nessas localidades, o município ainda utiliza o sistema de agrupamento por séries numa mesma classe, formando turmas multisseriadas. Então, 5 das 7 escolas do nosso estudo não possuem o número de alunos exigidos nessa resolução, resultando no impedimento de formação desses professores por meio desse programa, além de negarem a essas crianças a mesma equidade no processo de aprendizagem que as demais que são públicos-alvo do Tempo de Aprender.

Para compreendermos o que representa o difícil acesso no município entre as escolas do Baixo Rio Branco e a sede do município, traçamos um percurso aproximadamente em tempo/hora gasto no deslocamento entre as comunidades. Utilizamos como ponto de partida a cidade Caracaraí e como destino o distrito de Santa Maria do Boia, percurso realizado por via fluvial, pois não há via terrestre que interligue Rorainópolis a ele. Com base nesses apontamentos, apresentamos uma imagem representando o tempo gasto em média para o deslocamento entre a sede do município ao distrito de Santa Maria do Boia (Figura 6).

Figura 6 - O percurso entre comunidades do Baixo Rio Branco



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Diante do exposto, é possível considerar que as formações de professores necessitam ser diferenciadas para esses profissionais, pois já existem leis que garantem uma política que respeite as diversidades das populações campesinas. Por que ilustramos esse percurso entre as comunidades do Baixo Rio Branco? Para que tenhamos uma compreensão mais precisa do acesso a essas comunidades e entendamos a importância da efetivação de políticas de formação continuada para os professores dessas localidades, respeitando suas especificidades.

Os aportes da pesquisadora, aliados à análise das respostas negativas dos participantes quanto à política de formação, foram fundamentais para reforçar que o percurso a essas comunidades localizadas às margens dos rios nos limites de Rorainópolis são de difícil acesso. Diante de tudo o que foi apresentado sobre os deslocamentos às comunidades, observamos que os profissionais que desenvolvem suas atividades pedagógicas precisam receber do município a mesma equidade na formação que os profissionais das demais áreas que formam sua área territorial. Com essas informações, compreendemos o porquê da importância de cientificar no município a política de formação continuada para professores dessas comunidades, atendendo as suas especificidades.

Segundo a análise das respostas dos participantes dos três grupos neste estudo, em 2020, no início do período letivo, o município desenvolveu uma ação de formação de professores em toda sua rede de ensino. No entanto, nesse ano, essa ação de formação continuada foi articulada pela equipe da SEMED. Os técnicos foram deslocados até as comunidades para realizarem a formação continuada aos professores, abordando as temáticas

de planejamento, avaliação, relacionamentos interpessoais. Porém, por causa da pandemia da Covid-19, não houve viagem às comunidades nesse ano e todas as orientações foram dadas aos professores de forma *online*.

Diante desse fato, realizar formação continuada para esses profissionais em tempo de pandemia foi um desafio para a equipe técnica (supervisores escolares) da Secretaria Municipal de Educação. Mas encontramos no período da pesquisa de campo, documentos elaborados pela equipe técnica, indicando um plano de formação para professores nesse período de pandemia, utilizando a plataforma *Google Meet*.

Entretanto, a formação não obteve o mesmo êxito para os profissionais do Baixo Rio Branco, devido à dificuldade de acesso à *internet* nas comunidades. Convém ressaltar que os professores não possuem *internet* em suas residências ou dispõem de sinal de telefonia. Eles contam com uma *internet* coletiva a todos da comunidade em que o ponto de acesso ou está centralizado no prédio escolar ou no posto de saúde. Além disto, o fator distância é um entrave à formação continuada dos professores nas comunidades do Baixo Rio Branco no sentido de acesso ao *Campus* da UERR ou outro IES, pois o primeiro está localizado na sede do município e os demais em Boa Vista, capital do estado, impossibilitando que esses profissionais participem de uma formação em serviço juntamente com os demais professores sem prejudicar o tempo de aprendizagem das crianças.

Enfim, todas essas informações descritas nos foram concedidas por meio de diálogo com alguns funcionários da Secretaria Municipal de Educação no momento da pesquisa de campo, além das experiências da pesquisadora, quanto à função de supervisora escolar que desenvolve no município. Diante disso, pode-se afirmar que a formação continuada em serviço ocorre no município, porém a única política sistematizada é o PME, mas, como muitas outras políticas de governo, ficam na letra da lei, porém não chegam ao público que necessita delas. Há uma distância enorme entre existir e ser aplicada.

Por outro lado, há um grande volume de estudos sobre a formação do professor e o ensino no campo, expondo políticas diferenciadas entre as áreas urbana e rural, de modo que se pode afirmar “que as escolas do campo não podem continuar seguindo os mesmos padrões da escola urbana” (BORGES, 2020, p. 253). Em conformidade com essa afirmativa, observa-se que a formação do professor do campo em áreas de assentamentos ou ribeirinhas não poderá continuar sendo desenvolvida com a mesma dinâmica direcionada ao ensino urbano. Há muito esse fato vem sendo debatido e cobrado pelas lideranças de movimentos sociais, que respeitam e valorizam as especificidades dessa população.

Nessa perspectiva, Freire (2020) nos leva à reflexão quanto à formação docente e aos saberes necessários para desenvolver bem a prática de ensinar. O autor faz uma analogia entre o cozinhar e o velejar, pois, segundo ele, para desempenhar essas funções é preciso que se tenha o conhecimento mínimo dos instrumentos necessários para desenvolvê-las. Isso porque, para se tornar um bom cozinheiro ou velejador, é indispensável ter para si que o momento que se aprende também se ensina. Essa visão freiriana é estendida ao ato pedagógico, em que o professor precisa ter para si que, na “prática” de ensinar “se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes” (FREIRE, 2020, p. 24). Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço é tão importante para uma boa prática que resulte no alinhamento entre teoria e prática, sendo as duas indissociáveis no processo de ensino.

Contudo, as informações contidas neste estudo são de cunho teórico, mas também prático: a partir da pesquisa e análise do instrumento e informações de servidores da SEMED coletados de maneira informal, como já foi descrito, e da vivência da pesquisadora, de sua prática profissional, de igual modo empírico, ainda não comprovado cientificamente. Por outro lado, isso não desqualificou a parte inicial deste estudo. Assim, os dados coletados *in loco* comprovaram, juntamente com as respostas dadas pelos participantes do estudo, a existência de ações de formação continuada para o professor, porém de forma fragilizada, não apresentando continuidade na mudança de um gestão administrativa a outra. As ações são para resolver problemas de curto prazo, apresentando descontinuidade no processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo originou-se da vivência profissional da pesquisadora e de sua inquietação quanto à formação continuada aplicada aos professores que vêm desenvolvendo sua prática em comunidades do Baixo Rio Branco, no município em que ela desempenha a função de Supervisora Escolar. Nessa função, ela tem como responsabilidade orientar e supervisionar atividades de ensino, bem como desenvolver atividades de formação continuada de professores.

A partir do desenvolvimento da pesquisa sobre a política de formação continuada para professores em comunidades do Baixo Rio Branco, constatou-se que essa vem ocorrendo no município com base na reflexão proporcionada pelos participantes nos três grupos pesquisados. Tendo a educação dessas comunidades como *locus* da pesquisa, na busca por respostas para o problema, não se direcionou somente aos professores, mas aos gestores escolares, coordenador pedagógico, supervisor da SEMED, pois se entende o objeto pesquisado como um conjunto de ações elaboradas, coordenadas, no âmbito da efetivação dos direitos de um grupo específico.

A pesquisa bibliográfica demonstrou a relevância da política de Formação Continuada para as populações camponesas como caminho para superação das dificuldades e dos problemas encontrados no contexto educacional dessa população, de forma a obter um processo reflexivo da política de formação sistematizada em lei e consolidada nos grupos que dela necessitam, como elo do fortalecimento da ação concreta.

Quanto aos participantes do estudo, contribuíram significativamente nessa reflexão do processo de construção da política de formação continuada do professor, concedendo-nos suas falas e ideologias sobre essa política de formação, pois ela possui um papel fundamental no desenvolvimento do processo do ensino de qualidade. Isso porque não há possibilidade desse processo ocorrer sem uma política consolidada de forma a atender todos dentro de suas especificidades.

Não obstante, foram encontradas fragilidades na aplicação das políticas nacionais no âmbito municipal, como: 1 - Os programas direcionados à alfabetização com recursos para apoiar o professor não beneficiam todas as escolas, principalmente as com menos de 20 alunos por turma; 2 - Na formação dos programas no sistema AVAMEC, as comunidades do Baixo Rio Branco não possuem energia elétrica 24h por dia e o sinal de *internet* é instável, além de não permitir troca de experiências entre os cursistas; 3 - Não há um direcionamento

específico para atender a diversidade do campo; e 4 - Quando o programa proporciona formação presencial, os profissionais do Baixo Rio Branco não recebem a formação com a mesma eficácia que os demais professores, porque as formações ocorrem sempre nos finais de semanas ou em horário oposto, tornando inviável sua participação.

Essa assertiva fundamenta-se em alguns aportes da pesquisadora e nos dados da pesquisa fornecidos pelos participantes, que não citaram políticas que ocorreram e/ou estão sendo desenvolvidas no espaço temporal que escolhemos para realizar este estudo. Sem dúvida, o município apresenta fragilidades na formação continuada dos professores, tanto em relação a uma política nacional quanto no desenvolvimento da sua política (PME), que tem a finalidade de melhoria educacional da aprendizagem do ensino com a formação de professores.

Essa política, porém, não foi reconhecida pelos participantes deste estudo, com ressalva ao aporte da pesquisadora, que tem uma experiência profissional há mais de 10 anos na rede ensino e participou de alguns momentos importantes do desenvolvimento educacional municipal, inclusive na construção dessa política. Contudo, não se encontraram evidências de sua implementação na rede municipal de ensino com ações ou metas direcionadas à formação continuada para professores, com vistas a respeitar as territorialidades existentes no município. Com ressalva, houve uma ação de formação *in loco*, ocorrida no ano de 2020, mencionada pelos participantes, mas quando se buscou comprovação do plano, encontrou-se um planejamento de visita técnica a essa comunidade com o objetivo de direcionar o ano letivo naquelas escolas.

Desse modo, às instituições formadoras de professores (LEDUCA-UFRR, UERR e CEFORR) deixam-se como sugestões para implantação de um plano de formação continuada para os professores do Campo: 1- Segunda licenciatura voltada à Educação do Campo, 2 – Especialização na Educação do Campo, e 3 - Cursos de curta duração que desenvolvam a prática pedagógica do professor com ênfase nas especificidades da população campesina nos diversos territórios existentes no estado de Roraima.

Nesse contexto, o primeiro objetivo específico da pesquisa foi atingido, pois foram descritas as contextualizações no processo histórico das políticas educacionais do campo tanto em nível nacional como municipal. Isso foi possível com a colaboração de aporte teórico de autores como Caldart, Arroyo, Freire, Leite, Molina, dentre outros, além das leis educacionais vigentes e outras que foram importantes no período inicial da construção educacional no país, mas revogadas por não atender os anseios da sociedade atual. Dessa forma, este estudo trouxe

um aprofundamento da legislação educacional brasileira em pontos específicos a respeito da temática. Da mesma forma, proporcionou-se um diálogo entre autores que vêm discutindo a temática.

Assim, apresenta-se neste estudo como aconteceram no país a implementação de políticas públicas de formação de professores do campo e as lutas travadas pela população camponesa para que esse direito fosse garantido em lei. Pôde-se também contar com as contribuições dos participantes da pesquisa ao demonstrarem suas concepções e convicções a respeito da temática estudada, mediante sua vivência nas comunidades e os aportes da pesquisadora, relacionados à sua vivência profissional no município na formação continuada do professor, garantindo que o segundo objetivo da pesquisa fosse atingido. Com essa contextualização das políticas de formação em nível nacional, pôde-se identificar e analisar as existentes no município.

Da mesma forma, foram indicadas possibilidades para que as políticas não apresentem o mesmo padrão de aplicação para os professores das comunidades camponesas/e ou de difícil acesso, no intuito de transformar suas práticas e desenvolverem o pensamento crítico-reflexivo quanto à garantia desse direito. Não resta dúvida de que ainda existe uma carência no campo da política de formação de professores que consolidem os anseios dos que lutam por uma Educação do Campo com mais qualidade e equidade. Mas há certezas de que esses querem uma realidade diferente da existente na atualidade, com formações escassas durante o ano letivo ou aquelas com propósito a não incluir toda a demanda a que é destinada.

Enfim, a pesquisa propiciou a identificação do perfil dos profissionais que na atualidade estão desenvolvendo sua prática educativa nas escolas de difícil acesso, principalmente, as que ficam às margens de rios nos limites geográficos do município de Rorainópolis. Também foram apresentadas algumas ações que os profissionais que trabalham diretamente com essas comunidades vêm realizando, no contexto escolar, com os registros das vivências da prática docente. Nesse aspecto, como citado durante o estudo, há limitações, pois a maioria das ações são de iniciativa do próprio educador, sem uma proposição por parte da SEMED. Assim, faz-se necessário ampliar os indicadores educacionais voltados à política pública de formação continuada para esses profissionais, diante do quadro existente de formação ou, melhor refletindo, a quase inexistência desta.

Em suma, todos os objetivos da pesquisa foram atingidos e espera-se que ela sirva como estímulo para que outros territórios camponeses sejam instigados à investigação das realidades e lutar pela efetivação de seus direitos já adquiridos na forma da Lei e outros que

ainda precisam ser reconhecidos pelo Estado. Dessa forma, destacam-se como resultados deste estudo:

- uma contextualização, das políticas de formação de professores apresentada no sentido macro (nacional) ou micro (local), com o propósito de suscitar no público pesquisado e em outros possíveis leitores deste estudo uma visão mais ampla quanto à importância que uma política bem sistematizada consolida os saberes de uma sociedade;

- que professores, coordenadores, gestores escolares e principalmente gestores públicos, compreendam a importância da criação de políticas públicas sistematizadas de formação continuada do professor na melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

- uma visão sistêmica do perfil dos profissionais que estão desenvolvendo sua prática nas comunidades do Baixo Rio Branco. Assim, pode-se afirmar que essas comunidades possuem 94% dos profissionais com formação superior, porém a formação não específica a modalidade de ensino da Educação do Campo, precisando o município proporcionar uma formação que venha atender às especificidades da população campesina existente naquele território;

- quanto à importância da pesquisa, que ela seja referência para provocar discussão sobre a temática apresentada, proporcionando ao sistema municipal de ensino um fio condutor de ações que consolidem as políticas educacionais existentes (PME) e crie espaço para outras que fortaleçam o ensino nas escolas campesinas de todos os territórios existentes no município;

- ficou corroborado, também, que o processo de compreensão da criação das políticas públicas de formação em comunidades do Baixo Rio Branco deve objetivar sua realização a partir da contextualização da realidade em que o professor está inserido, respeitando a diversidade existente em cada uma delas. Há que, dessa maneira, vislumbrar a solução dos desafios diários, que vão desde o acesso a essas comunidades como a superar as fragilidades que o ensino multisseriado, sem uma boa condução, pode provocar no processo de aprendizagem. Para tanto, são necessárias uma postura do Estado quanto à implementação de políticas mais eficazes, com fundamentos em estudos teóricos, trocas de experiências, sempre visando à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, garantindo a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, alinhada à postura transformadora do professor.

Deste modo, espera-se que, ao refletir sobre a temática abordada e conjecturar o resultado do objeto investigado, este estudo contribua com uma visão mais sistêmica quanto à importância de implementação de uma proposta de políticas de formação continuada para os

professores do sistema municipal nas comunidades do Baixo Rio Branco. Isso porque há grande relevância dessa ação no atual contexto educacional e, principalmente, no âmbito desta discussão nessas comunidades, que por muito tempo foram esquecidas devido a suas dificuldades de acesso. Assim sendo, encerram-se estas considerações na certeza de que, com todo o conhecimento adquirido por esta pesquisadora na construção deste estudo, deve-se buscar contribuir muito mais com a educação dessa população. Vislumbra-se, como meio de dar voz a esse povo, que muitas vezes é marginalizado na sociedade contemporânea, não parar com a pesquisa por aqui, pois este fim representa um novo olhar na discussão da política municipal de educação.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, R. B. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora da UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In: GHEDIN, E. (Org.). Educação do Campo Epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL Ministério da Educação. **PRONACAMPO – Programa Saúde na Escola**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programaa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BRASIL, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Projetos de Reforma Agrária conforme fases de implementações, período da criação do projeto: 01/01/1900 até 19/05/2022**. Disponível em: Assentamentos - Relação de Projetos - Português (Brasil) (<http://www.gov.br>). Acesso em 26 set. 2022.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>. Acesso em 16 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília.2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (Orgs.). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECAD/MEC, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDE interativo 2013**. Brasília: Coordenação Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB MEC. 24/04/2013. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/manuais/manual-interativo-pdde.pdf>. acesso em 29 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECAD/MEC, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

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: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 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: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em ação 2016:** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF, 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual.** Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755imprensa.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **ProJovem Campo – Saberes da Terra.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovem.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI. Programa **Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.** Brasília: SECADI, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Org.). **Contribuição para a construção de projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONCEPÇÃO. *In*: **Dicionário Online de Portuguesa**. 2009-2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/concepcao>. Acesso em 5 nov. 2022.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

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. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONEC. Fórum Nacional da Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. **Anais [...]**, Brasília, 2012. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, E. Perspectiva sobre a identidade do professor do campo. *In*: GHEDIN, E.; BORGES, H. S. (Org.). **Educação do Campo**: a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.

GHEDIN, E.; BORGES, H. S. **Educação do Campo**: a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfica e Estatística. **População estimada:** Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educação Básica, Docente, Por Ano.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas Censo Escolar.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2020.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. v. 70. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época).

MAIA, E. M. **Educação Rural no Brasil:** o que mudou em 60 anos. Brasília: INEP, 1982.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social (Temas sociais).** Petrópolis: Vozes, 2015.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Org.). **Contribuição para a construção de projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEPOMUCENO, E. **O massacre:** Eldorado do Carajás – uma história de impunidade. Rio de Janeiro: Record, 2019.

NEY, A. **Política educacional:** organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <http://files.lecufvjm.webnode.com/200000133a83eba9385/Artigo%20A%20concepcao%20de%20educacao%20do%20campo%20.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira a organização escolar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Educação contemporânea).

RORAINÓPOLIS. **Portaria nº 259, de 10 de outubro de 2014**. Plano de Carreira do Magistério da aprovação do Plano Municipal de Educação. Rorainópolis: Câmara Municipal de Rorainópolis, 2015. Disponível em: <http://www.camaraderorainopolis.com.br/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

RORAINÓPOLIS. **Portaria nº 302, de 23 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Municipal de Educação. Rorainópolis: Câmara Municipal de Rorainópolis, 2015. Disponível em: <http://www.camaraderorainopolis.com.br/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

RORAINÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **História de Rorainópolis**. 2022. Disponível em: Prefeitura Municipal de Rorainópolis - RR (rorainopolis.rr.gov.br). Acesso em: 26 set. 2022.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. (Série Caminhos da formação docente).

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Org.). **Dossiê educação do campo – documentos 1998 - 2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo** [recurso eletrônico]. 1 e-book: il. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR PÚBLICO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Caro participante, gestor público (Prefeito, Secretária de Educação Municipal) e/ou supervisor escolar que são responsáveis por implementar a política pública de formação para professores que desenvolvem sua função em escolas de comunidades dos Baixo Rio Branco. Esse questionário é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. A pesquisa é desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com Instituto Federal de Roraima (IFRR). Assim sua participação no preenchimento desse instrumento é muito importante para a comprovação científica desse estudo sobre a política de formação continuada do professor no município.

Questionário de pesquisa nº01.

I: ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1- Marque um x na alternativa que corresponde a sua formação e escreva o que se pede.

a) Quanto a sua formação inicial:

() Ensino Médio: _____ () Graduação: _____

b) Nível de pós-graduação:

() Especialista em _____ () Mestrado em _____ () Doutorado em _____

c) Sua formação (magistério, graduação ou pós-graduação) foi realizada por meio de algum programa do governo federal? Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa.

() não () sim, _____

d) Quanto a função, qual você exerce no município?

() Prefeito () Secretária Municipal de Educação () Supervisor Escolar

e) Quanto a experiência profissional, você a tem na educação do campo?

() Não, em qual área você tem e quanto tempo de experiência? _____

() Sim. Especificar abaixo a etapa e tempo de experiência.

I. () na educação infantil, tempo _____;

II. () ensino fundamental, tempo _____;

III. () no ensino multisseriado só com a educação infantil, tempo _____;

IV. () no ensino multisseriado com o ensino fundamental, tempo _____;

V. () no ensino multisseriado com a educação infantil e ensino fundamental, tempo _____

f) Sempre esteve na função na qual estar lotado atualmente?

() Sim. Há quanto tempo? _____

() Não. Em qual a função de anterior? _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

II: ASPECTOS REFERENTES A CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- 2 Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?
- 3 De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, como você vê a política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?
- 4 Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?
- 5 Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Por quê?
- 6 Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?
- 7 Na sua concepção as Diretrizes Operacionais para o Campo são importantes no norteamento da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?
- 8 É possível afirmar que nos anos de 2016, 2020 e 2021 o município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horária que variam de 8h a 100h, atendendo as especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?
- 9 Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações ocorreu no município e qual o período?

- 10 Na função que exerce no município, você tem conhecimento que nos anos de 2016, 2020 e 2021, houve a implementações de políticas públicas para formação continuada específica para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?

**Obrigada por participar dessa pesquisa,
pois, suas respostas são primordiais para
esse processo de investigação.**



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Caro participante, professor(a) que desenvolvem sua função em escolas de comunidades dos Baixo Rio Branco. Esse questionário é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. A pesquisa é desenvolvida pelo Programa de Pró Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Roraima(UERR) em parceria com Instituto Federal de Roraima(IFRR). Assim sua participação no preenchimento desse instrumento é muito importante para a comprovação científica desse estudo sobre a política de formação continuada do professor no município.

Questionário de pesquisa nº02.

I: ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 1- Marque um x na alternativa que corresponde a sua formação e escreva o que se pede.
- a) Quanto a sua formação inicial:
- () Ensino Médio: _____
- () Graduação: _____
- b) Nível de pós-graduação:
- () Especialista em _____
- () Mestrado em _____
- () Doutorado em _____
- c) Sua formação (magistério, graduação ou pós-graduação) foi realizada por meio de algum programa do governo federal? Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa.
- () não
- () sim, _____
- d) Quanto a função, qual você exerce no município atualmente?
- () Gestor escolar () professor () professor responsável pela unidade escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

e) Quanto a experiência profissional, você a tem na educação do campo?

() Não, em qual área você tem e quanto tempo de experiência?

() Sim. Especifique abaixo a etapa e tempo de experiência.

I. () na educação infantil, tempo _____ ;

II. () ensino fundamental, tempo _____ ;

III. () no ensino multisseriado só com a educação infantil, tempo _____ ;

IV. () no ensino multisseriado com o ensino fundamental, tempo _____ ;

V. () no ensino multisseriado com a educação infantil e ensino fundamental,
tempo _____

f) Sempre esteve na função na qual estar lotado atualmente?

() Sim. Há quanto tempo? _____

() Não. Em qual a função anterior? _____

**II: ASPECTOS REFERENTES CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

2 Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?

3 De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, qual a sua concepção de política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

4 Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?

5 Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Porque?

6 Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?

7 Na sua concepção as diretrizes operacionais do campo são importantes no norteamento da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?

8 É possível afirmar que nos anos de 2016,2020 e 2021 município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horaria que variam de 8h a 100h. atendendo as especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

9 Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações você participou e qual o período?

10 Na função que exerce no município, durante os anos de 2016, 2020 e 2021, observou a implementações de políticas públicas para formação continuada específicas para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?

**Obrigada por participar dessa pesquisa,
pois suas respostas fazem toda a diferença
no processo de investigação.**



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR PEDAGÓGICO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Caro participante, gestor(a) e/ou coordenador(a) pedagógico(a) que desenvolvem sua função em escolas das comunidades do Baixo Rio Branco. Esse questionário é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. A pesquisa é desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com Instituto Federal de Roraima (IFRR). Assim sua participação no preenchimento desse instrumento é muito importante para a comprovação científica desse estudo sobre a política de formação continuada do professor no município.

Questionário de pesquisa nº03.

I: ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 1- Marque um x na alternativa que corresponde a sua formação e escreva o que se pede.
- a) Quanto a sua formação inicial:
- () Ensino Médio: _____
- () Graduação: _____
- b) Nível de pós-graduação:
- () Especialista em _____
- () Mestrado em _____
- () Doutorado em _____
- c) Sua formação (magistério, graduação ou pós-graduação) foi realizada por meio de algum programa do governo federal? Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa.
- () não
- () sim, _____
- d) Quanto a função, a qual você exerce no município.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

- Gestor escolar presencial coordenador pedagógico presencial
 Gestor escolar itinerante coordenador pedagógico itinerante

e) Quanto a experiência profissional, você a tem na educação do campo?

- Não, em qual área você tem e quanto tempo de experiência?

Sim. Especificar abaixo a etapa e tempo de experiência.

I. na educação infantil, tempo _____ ;

II. ensino fundamental, tempo _____ ;

III. no ensino multisseriado só com a educação infantil, tempo _____ ;

IV. no ensino multisseriado com o ensino fundamental, tempo _____ ;

V. no ensino multisseriado com a educação infantil e ensino fundamental,
tempo _____

f) Sempre esteve na função na qual estar lotado atualmente?

Sim. Há quanto tempo? _____

Não. Em qual a função de anterior? _____

**II: ASPECTOS REFERENTES CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

2 Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

3 De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, como você vê a política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?

4 Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?

5 Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Porque?

6 Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?

7 Na sua concepção as diretrizes operacionais do campo são importantes no norteamento da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

8 É possível afirmar que nos anos de 2016,2020 e 2021 município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horaria que variam de 8h a 100h. atendendo as especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?

9 Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações você participou ou município desenvolveu e qual o período?

10 Na função que exerce no município, durante os anos de 2016,2020 e 2021,observou a implementações de publicas para formação continuada específicas para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?

**Obrigada por participar dessa pesquisa,
pois suas respostas fazem toda a diferença
no processo de investigação.**



APÊNDICE D – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO - GESTOR PÚBLICO

I ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-		GRUPO 01: GESTOR PÚBLICO	
CATEGORIAS	PERGUNTAS	PARTICIPANTE	
		01	02
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Fomação nível médio(magistério)	não tem magisterio	magistério
	Fomação inicial	pedagogia, Letras e Administração	Pedagogia
	Fomação Continuada	Especialista- Gestão e Práticas Pedagógica, não sou Mestre e não tenho Doutorado	Especialista- Gestão Escolar; tem Mestrado em Educação, não possuo Doutorado
	foi realizada por meio de algum programa do governo federal?	não	sim
	Em caso afirmativo, descreva qual fomação e o programa	---	Mestrado- Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFRR
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Qual você exerce no município atualmente?	Secretaria Municipal de Educação	Supervisora Escolar
	Sempre estive na função que está lotado atualmente?	Não	não
	Caso a resposta anterior seja SIM, qual seria a FUNÇÃO e há quanto TEMPO?	---	--
	Caso a resposta seja NÃO, qual seria a função anteriormente e há quanto TEMPO?	professora, mas não acrescentou o tempo	Coordenadora Pedagógica na Escola; 02 anos
	Caso a resposta seja Sim. Especificar a etapa e tempo de experiência.	sim 08 anos, Ens. Fundamental e Educação Infantil Seriadas	sim 05 anos assessorando a Educação Infantil e Ensino Fundamental Multisseriado 09 meses como supervisora do Campo no Ensino Fundamental e Educ. Infantil 04 meses como supervisora do Fundamental
	Caso a resposta seja (Não), Especificar em qual área você a tem e quanto tempo de experiência.	--	---

1

II: ASPECTOS REFERENTES CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES GRUPO (GESTORES PÚBLICOS)

CATEGORIAS				
CONCEPÇÃO DE POLITICAS PÚBLICAS				
Part.	Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?	De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, qual a sua concepção de política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?	Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Porque?	Na sua concepção as diretrizes operacionais do campo são importantes no norteamento da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?
01	Política pública se resume em ação, programas regulamentados pela Instituição/Esfera competente que viabilize prestação de serviços e medidas para garantia de direitos.	Políticas de formação continuada para os professores do Baixo Rio Branco penso que são meios que instrumentalizem esses docentes para o desenvolvimentos de habilidades significativas à sua prática e ao contexto inserido. Formação específica que amplie a compreensão dos significados atribuídos à educação que tem sua especificidade, bem como sua homogeneidade de turmas multisseriada, modos culturais diferenciados. Essa formação específica ajuda na compreensão e interpretação dos desafios e acredito que isso os torna mais preparados.	Sim. Pela demanda da modalidade, diversidade, dificuldade de acessibilidade, de infraestrutura... No campo há necessidade de intensificar formação principalmente para reflexão e compreensão de como assegurar direitos de aprendizagem articulados à identidade da comunidade do Baixo Rio Branco. As formações específicas contribuem para tentativas de práticas mais próximas e significativas à prática docente e aprendizagem do aluno porque em todo o Brasil, o campo ainda é atendido com currículo e outras estratégias pensadas na comunidade urbana. Políticas específicas efetivas para a educação do campo no município ainda é um desafio.	Sim. Sempre que se fala em educação do campo ela é referência, tanto que é citada no nosso Plano Municipal de Educação- PME.
02	Que elas estão diretamente associadas as questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade, e é uma concepção institucionalizada para a solução de problemas públicos que afetas à coletividade	Que ainda precisamos melhorar as políticas públicas voltadas para essa comunidades, se faz necessário uma discussão sobre as potencialidades e vulnerabilidades dessa região, para que a construção seja realmente de melhorias e crescimento nesse cenário	Mesmo vivenciando realidades distintas, as políticas públicas surgiram com a necessidade de promover igualdade de oportunidade para todos , lógico que precisamos ter adaptações para cada especificidade	SIM

2

CATEGORIAS					
FORMAÇÃO CONTINUADA					
Part.	Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?	8 É possível afirmar que nos anos de 2016,2020 e 2021 município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horaria que variam de 8h a 100h. atendendo a especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações você participou e qual o periodo?	Na função que exerce no município, durante os anos de 2016, 2020 e 2021,observou a implementações de políticas públicas para formação continuada específicas para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?
01	Não tenho como informar políticas públicas do município para a Educação do Baixo Rio Branco. Temos ações específicas da SEME (Supervisão escolar) com formação continuada com os supervisores da secretaria e professores, encontros a distância (Meet) para alguns esclarecimentos, orientações. Visitas com coordenador mais próximo para planejamento, estudos, orientações para preenchimento de documentos, etc.	Sim. Concordo, porque traz esclarecimento do que é Educação do campo, quais os sujeitos desse contexto, a organização do projeto pedagógico necessário, assim como políticas de formação, acessibilidades que são relevantes para o desenvolvimento da modalidade no Brasil.	Políticas públicas não sei informar. Temos formações organizadas pela secretaria que abrangem todos os professores da rede municipal com espaços para reflexão específica com os professores do campo.	Não sei informar.	As ações da supervisão escolar da SEMED contribui com momentos de estudos, compreensão do planejamento articulado com o contexto do aluno, reflexão sobre a prática. Discussões de ferramentas que possam somar na intervenção.
02	Formação continuada promovidos pela secretaria municipal de educação	Sim, elas representam um avanço significativo em termos de educação, que orienta e organiza as escolas do campo	Sim,	2016 2020 devido a pandemia não teve formação 2021	Sim, auxilia incentivando os professores a adotarem medidas educacionais eficientes dentro do atual cenário , auxilia em sua valorização em quanto servidor , devido certificação e melhorias salariais

3

APÊNDICE E – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO - PROFESSOR

I ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-

GRUPO 2 :PROFESSOR

CATEGORIAS	PERGUNTAS	PARTICIPANTES			
		01	02	03	04
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Formação nível médio(magistério)	-	-	magistério	--
	Formação inicial	pedagogia	pedagógia e serviço social	Licenciatura plena em letras	pedagogia
	Formação Continuada	Especialista: Adm.sup. e Orientação Escolar	não tem Especialização, Mestrado ou Doutorado	Especialização Adm. Supervisão e Orientação Escolar	cursando Esp.docência da educ.inf. e anos iniciais
	foi realizada por meio de algum programa do governo federal?	não	não	sim	não
	Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa	--	não	magistério???	---
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	qual você exerce no município atualmente?	professor	professor	professor	professor
	sempre esteve na função que está lotado atualmente?	sim.	não	sim	sim
	Caso a resposta anterior seja SIM, qual seria a FUNÇÃO e há quanto TEMPO?	professor 22 anos	---	professor 26 anos	professor 4 anos
	Caso a resposta seja NÃO, qual seria a função anteriormente e há quanto TEMPO?	---	Educação social, Assistência social OBS. Não especificou o tempo trabalhado	---	--
	Caso a resposta seja Sim. Especificar a etapa e tempo de experiência.	1 ano na Edu.Inf .multisseriada 21 anos, Ensino Fundamental multisseriado.	----	16 – anos Ensino Fundamental e 5 anos -Edu. Infantil, Multisseriadas.	04 anos, Ens. Fundamental e Educação Infantil Multisseriadas
	Caso a resposta seja (Não), Especificar em qual área você a tem e quanto tempo de experiência.		não tenho experiência em educação do campo. Assistência Social????	----	---

1

CATEG.	PERGUNTAS	PARTICIPANTE			
		05	06	07	08
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Formação nível médio(magistério)	não respondeu	não respondeu	magistério	não respondeu
	Formação inicial	Licenciatura plena em letras	Pedagogia	não tem	pedagogia
	Formação Continuada	Especialista- Gestão,Sup. e Orientação Escolar	não respondeu se tem Especialização, Mestrado ou Doutorado	não Especialização, Mestrado ou Doutorado	Especialista – Linguística Aplicada e não tem ainda Mestrado ou Doutorado
	foi realizada por meio de algum programa do governo federal?	Não	sim	não	sim
	Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa	--	PARFOR, não acrescentou formação e programa	--	Magistério-Profomação
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Qual você exerce no município atualmente?	professor	professor	professor e professor responsável pela escola	monitor de aluno com deficiência não
	Sempre esteve na função que está lotado atualmente?	sim	não	sim	não
	Caso a resposta anterior seja SIM, qual seria a FUNÇÃO e há quanto TEMPO?	professor 3 anos e 6 meses	---	professor 13 anos	---
	Caso a resposta seja NÃO, qual seria a função anteriormente e há quanto TEMPO?	---	não acrescentou a função e tempo	---	professor não acrescentou a resposta
	Caso a resposta seja Sim. Especificar a etapa e tempo de experiência.	sim 6 meses- na Educ. Infantil Multisseriadas 03 anos, Ensino Fundamental e Educação Infantil Multisseriadas.	sim 03 anos- Ensino Fundamental 09 anos- Ensino Fundamental multisseriadas 02 anos Ensino Fundamental e Edu. Infantil Multisseriadas.	sim 13 – anos Ensino Fundamental e Edu. Infantil, Multisseriadas.	sim 16 anos- Educação Infantil Ens. Fundamental seriado Ens. Fundamental Multisseriadas
Caso a resposta seja (Não), Especificar em qual área você a tem e quanto tempo de experiência.	--	---	----	não especifica a área só diz Licenciatura 18 anos	

2

II: ASPECTOS REFERENTES CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES GRUPO (PROFESSOR)

CATEGORIA				
CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE POLITICAS				
Part.	Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?	De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, qual a sua concepção de política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?	Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Porque?	Na sua concepção as diretrizes operacionais do campo são importantes no norteamento da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?
01	São ações e programas que são desenvolvidos pelo p/ garantir e colocar em pratica direitos que são previstos na constituição federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem estar da população.	Não soube ou não quis responder	Sim. As políticas públicas devem ser passada de modo que venha atender a todos, tendo suas peculiaridades em atender as demandas segundo as necessidades da população.	sim
02	São ações discutidas, votados e aprovadas pelo Poder Público para entrarem em vigor na sociedade, direitos adquiridos, que visam assegurar determinado direito de cidadania para sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, correspondendo a direitos assegurados na Constituição.	Em busca de melhorias, a politica de formação continuada são oportunidades de conhecimento, debate e trocas que aprimora o profissional em qualquer ângulo, facilitando seu trabalho cotidiano, coletivo, dentre outros.	Não! As Políticas Publicas devem ser passada, de modo a atender a todos, tendo suas peculiaridades, em atender as demandas segundo as suas necessidades.	sim
03	E o resultado da atividade política, requer várias ações estratégicas, destinada a implementar os objetivos desejados e envolve mais de uma decisão política.	É muito importante, devido o difícil acesso a internet e outros cursos que no local não tem como fazer para se aperfeiçoar como gostaria.	Sim, porque a realidade das comunidades do campo é totalmente diferente das urbanas	Sim

3

04	A concepção de políticas públicas consiste no estado em que os governos democráticos transpassam suas intenções e plataformas eleitorais em projetos e ações que rendem resultado ou transformação.	Não respondeu	Sim, porque as comunidades do Baixo Rio Branco têm uma realidade totalmente diferente da zona urbana, e no meu ver deve trabalhado de acordo com suas realidade.	Sim, com toda certeza país assegura o direito educacional ribeirinha.
05	As políticas públicas em educação consistem em Programas ou ações elaborados em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na constituição Federal, um dos seus objetivos é colocar em pratica medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.	Trata-se de um esforço continuo de profissionalização que pode acontecer dentro de Faculdade ou fora dela podemos citar continuo, grupos de estudo, palestras entre outras atividades que possa ser desenvolvidas	Não, temos que ter a mesma formação sem distinção de área ou localidade	Sim, pois são normas e critérios políticos pedagógicos, administrativos e financeiro com fundamentos legais, servem para orientar e agonizar as escolas do campo.
06	Processo de etapa e regras que traça problemas público em relação a um grupo de pessoas.	Tem que ter uma organização dentro do currículo dos cursos de licenciatura.	A formação contribui de fato para o trabalho docente construção dos sabores tem a visão positiva de si mesmo e da sua profissão.	Sim, porque servem para orientar a organização das escolas do campo
07	No momento não tenho nenhuma concepção sobre a mesma	Nenhuma	Sim. Mas em todo caso não tenho nenhuma orientação sobre a mesma	Sim.
08	Algo pra melhorar o ensino aprendizagem, capacitando os professores e dando qualidade de ensino ao aluno	Infelizmente não temos formação continuada, e quando oferecem é por meios da internet que a nossa não tem capacidade pra realizar o curso.	Sim. Realidades totalmente diferentes. A comunidade é ribeirinha não se encaixa nas demais como urbanas e campo. Ribeirinha que passa 6 meses encima de água sem condições alguma se plantio ou algo semelhante.	Sim

4

CATEGORIA					
FORMAÇÃO CONTINUADA					
Part.	Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?	8 É possível afirmar que nos anos de 2016,2020 e 2021 município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horária que variam de 8h a 100h, atendendo a especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações você participou e qual o período?	Na função que exerce no município, durante os anos de 2016, 2020 e 2021,observou a implementações de políticas públicas para formação continuada específicas para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?
01	Curso de formação em nivelamento e preenchimento de lacunas	Sim. É um passo importante na educação como direito universal, porque auxilia o docente na reorganização da sua prática educativa.	Não	Não soube ou não quis responder	Nem todos os anos aconteceu, porém a formação é de suma importância no processo de ensino do professor
02	Formação continuada.	Sim! é um passo importante na Educação, como um direito universal porque auxilia o Professor a reorganizar a sua prática educativa.	Nao	Não soube ou não quis responder	Nem Todos os anos aconteceu, porém a formação é fundamental no processo de ensino.
03	Formação para professores referentes a psicopedagogia para aperfeiçoar a trabalhar com a mente das crianças e entendê-las.	mais ou menos, sim, porque foi elaborada pensando na Educação do campo.	No início de 2020, houve com a equipe pedagógica na comunidade Itaquera, mais não recebemos certificados com carga horária.	Formação educacional para professores.	Sim. A formação nos auxilia no processo de ensino.
04	Não respondeu	Sim. Algumas situações, alguns pontos que não são tão aptas zona	Nesse período houve capacitação, mais não houve certificação	Formação para professores da educação infantil e fundamental	No período que eu trabalhei participei 2020 de uma formação. I foi muito

5

		do campo		no período de 40 h	importante para nos professores pois auxiliou muito no processo de aprendizagem.
05	Formações continuada é um processo Profissionalizante do professor, tais como desenvolvimento educacional e social, informações e comunicação, gestão entre outros.	Sim, pois expressa a força dos movimentos sociais do campo. Donde a educação publica que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo.	Só pode-se afirmar que sim em 2020, pois cheguei Fazer parte do município a partir de 2019	Apenas (1) uma formação continuada informação e comunicação com palestras explicativas ao desenvolvimento educacional do professor.	Apesar de ter participado apenas de uma formação, ainda não pode ter um norte relativo esta pergunta, pois enfrentamos e passamos por momentos pandêmico, Donde todos paramos e passamos um bom tempo sem ter participação em grupo.
06	Cursos profissionalizante voltado aos aperfeiçoamentos dos seus saberes necessários. Garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes	Constituem se como referência para a política de educação do campo a medida que com base na legislação educacional.	No que eu lembre	No que eu lembre não teve	2016 eu não trabalhava no município, 2020 e 2021 período pandemico.
07	Não sei responder	Sim.Por que me ajuda muito sobre como devo atuar na sala de aula , sabendo o que devo e o que não devo exigir de mim e dos meus alunos	Sim	Em todas elas. Participei de algumas na sede e no interior no qual eu trabalho	sim
08	Estou com 2 anos trabalhando no Baixo Rio Branco e não participei de nenhuma	Sim. Em alguns aspectos confere com a realidade	Se aconteceu eu não participei por algum motivo	Não participei de nenhuma capacitação	Sim Com toda certeza

6

APÊNDICE F – TABULAÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO APLICADO – GESTOR ESCOLAR

I ASPECTOS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-		GRUPO 03: GESTOR ESCOLAR		
CAT	PERGUNTAS	01	02	03
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Formação nível médio(magistério)	não respondeu	não tem magisterio	magistério
	Formação inicial	pedagogia e Educ. Física	Pedagogia e História	Bacharel em Teologia
	Formação Continuada	Especialista- Psicopedagogia	Especialista- Metodologia em História e Geografia; Não tem Mestrado ou Doutorado	Especialista- Psicopedagogia Mestrado- Psicanálise Clínica, não tem Doutorado
	foi realizada por meio de algum programa do governo federal?	sim	não	não
	Em caso afirmativo, descreva qual formação e o programa	Graduação- Educ. Física PAFOR	---	---
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	qual você exerce no município atualmente?	Coordenador Pedagógico Itinerante	Gestor escolar e Coordenador Pedagógico presencial e itinerante	Gestor escolar presencial.
	sempre esteve na função que está lotado atualmente?	Não	não	sim
	Caso a resposta anterior seja SIM, qual seria a FUNÇÃO e há quanto TEMPO?	--	---	03 anos, mas não especifica a função. (acredito que o participante se confundiu na resposta anterior)
	Caso a resposta seja NÃO, qual seria a função anteriormente e há quanto TEMPO?	Monitor de Alunos com Deficiências, não acrescentou o tempo	Professora de sala de aula 11 anos	Professor 03 anos
	Caso a resposta seja Sim. Especificar a etapa e tempo de experiência.	sim 05 anos, Ens. Fundamental e Educação Infantil Multisseriadas	sim Educação Infantil e Ensino Fundamental seriado, 11 anos como professora e 07 meses na gestão e coordenação	02 anos – Ensino Fundamental e Edu. Infantil Multisseriadas.
	Caso a resposta seja (Não). Especificar em qual área você a tem e quanto tempo de experiência.	--	---	---

1

II: ASPECTOS REFERENTES CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES GRUPO (GESTORES ESCOLAR)

CATEGORIAS				
CONCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE POLITICAS				
Participantes	Qual a concepção que você tem sobre o que é política pública?	De acordo com sua concepção de política pública, na função que você desenvolve atualmente, qual a sua concepção de política de formação continuada para os professores que estão lotados em escolas de comunidades do Baixo Rio Branco?	Diante da sua visão, deve existir Políticas Públicas diferentes para a Formação Continuada dos Professores entre áreas urbanas e campo em comunidades do Baixo Rio Branco? Porque?	Na sua concepção as diretrizes operacionais do campo são importantes no norteamto da construção de políticas públicas de formação continuada do professor no município?
01	São conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião classe social	Não vejo políticas públicas voltados para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas ribeirinhos	Sim! Porque cada áreas tem Sua especificidade	Sim
02	Na realidade é um processo com uma série de etapas e regras que tem por objetivo de receber um problema e por ideias para que venha concluir o que precisamos.	Falta politica pública de incentivo.	Sim, A educação do Campo ou seja, na realidade do campo é diferente da cidade.	Sim, através das diretrizes que são formados os currículos e a formação
03	Acesso a todas as pessoas, suprimdo suas necessidades.	Necessidade de diminuição das desigualdades, devido a longa distância e de meios de comunicação para formação dos professores.	Sim. São realidades totalmente diferentes, devido o período de enchente.	Sim

2

CATEGORIAS					
FORMAÇÃO CONTINUADA					
Part.	Indique uma ou mais política(s) de formação continuada destinadas aos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Você conhece as diretrizes que norteiam a educação do campo? Concorda com as Diretrizes Operacionais específicas para a Educação do Campo? Por quê?	8 É possível afirmar que nos anos de 2016,2020 e 2021 município desenvolveu formação continuada em nível de capacitação com carga horária que variam de 8h a 100h. atendendo a especificidades dos professores das comunidades do Baixo Rio Branco?	Em caso afirmativo, da assertiva anterior, qual ou quais formações você participou e qual o período?	Na função que exerce no município, durante os anos de 2016, 2020 e 2021,observou a implementações de políticas públicas para formação continuada específicas para o professor das comunidades do Baixo Rio Branco? Acredita que essa formação possa auxiliar no processo de ensino?
01	O município promove, formação valorização desses profissionais (Conhecimento, prática. Engajamento)	Não tão bem. Sim, porque melhora a educação serve para orientar a organização das escolas.	não tenho lembranças	Nenhuma	Durante esses anos não houve políticas para a formação Continuada para o professores.
02	1- Preparação para os docentes, 2 - Ambiente físico.	Sim, por que elas estão direcionada para o campo.	Não, pois essas formações continuada tem que acontecer pelo menos uma vez por ano.	Não aconteceu	Sim, essa formação deve auxiliar no processo de ensino aprendizagem das comunidades do Baixo Rio Branco. Seria de suma importância.
03	Formação continuada sobre gestão de conflitos no campo e aspectos e planejamento do campo e água	Sim. A realidade do campo requer e deve ser regida por políticas conforme a sua realidade.	SIM	05 a 08 de julho 2022	SIM

APÊNDICE G – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



REGISTRO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Curso: Mestrado em Educação

Título: Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Campo de Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR

Pesquisadora: Reginete Sabino de Macedo

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. E como objetivos específicos buscaremos contextualizar o processo histórico das políticas educacionais na Educação do campo, bem como a implementação da política municipal para formação continuada de professores; analisar a política municipal de formação continuada aos professores de comunidades do Baixo Rio Branco; descrever o perfil dos profissionais do Baixo Rio Branco, em consonância com as ações desenvolvidas para garantir o ensino, a partir das políticas educacionais do município e identificar nos profissionais envolvidos no processo de ensino suas concepções sobre políticas públicas municipais de formação de continuada para professores do campo, a justificativa desta pesquisa surge a partir da inquietação da pesquisadora quando na sua prática profissional se percebe envolta de questionamentos quanto a políticas municipais de formação continuada para o profissional docente em áreas do campo e o reflexo dessa no processo de ensino nas escolas que são consideradas de difícil acesso. Então, ela ajudará numa compreensão de base científica, superando as impressões empíricas em relação a essa política pública. Todavia, demonstrará no contexto educacional, o processo de implementação da política municipal de formação continuada vivenciadas por professores. Além disso, as discussões suscitadas e a análise interpretativa possibilita verificar como essa política vem ocorrendo no município e as concepções que professores e os agentes responsáveis em implantá-la possuem sobre ela. Para tanto, faz-se necessário a coleta de dados que será por meio do instrumento (questionário) semiestruturado com dez questões (objetivas e subjetivas) e que os participantes responda-o. aplicar-se-á pelo formulário do *google forms* para os participantes das escolas em comunidades do Baixo Rio Branco e os demais serão aplicados de forma física (presencial).

() **SIM**, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz” e () **NÃO**, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. A pesquisadora compromete-se com a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa).

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de



Roraima, sob parecer nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e pela gestão municipal de educação e gestões escolares, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este REGISTRO, em duas vias é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado, assinando-o de forma online e imprimindo e/ou salvando-o para que eu tenha uma cópia do mesmo.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos mínimos emocionais que poderão me causar possíveis desconfortos ao apresentar minha sincera opinião ao responder o questionário. No entanto a pesquisa não tem a intenção de investigar questões íntimas dos profissionais, mas apenas questões ligadas à sua prática profissional. Quanto aos benefícios, serão novos elementos ao Sistema Municipal de Ensino que conduzirá os responsáveis da Educação Municipal e aos técnicos que desenvolvem a Formação de Professores; novas discussões e possíveis implementações de ações direcionadas a uma maior visibilidade e equidade quanto à política de formação de professores nas áreas do campo em comunidades do Baixo Rio Branco.

Estou ciente de que terei direito ao anonimato nos resultados da pesquisa e não terei quaisquer outros benefícios.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa, logo o questionário será aplicado de forma online, para alguns participantes e os demais receberá no seu local de trabalho diretamente da pesquisadora, não gerando ônus ao participante da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

Eu Reginete Sabino de Macedo (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Assinatura do Pesquisador Responsável: Reginete Sabino de Macedo

Data: 20 / 05 / 2020

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Nome do Pesquisador responsável: Reginete Sabino de Macedo
Endereço completo: vicinal 03,km 05, lote 22, Rorainópolis=RR
Telefone: (95) 98405-8074

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tels.: (95) 2121-0953
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

APÊNDICE H – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo Sr^a Secretaria de Municipal de Educação, Murrielly Neves Aguiar Vasconcelos

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR**, a ser realizada nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Vovó Tetinha, Amélia Batista, Duque de Caxias, Prof.^a Mariza da Gama Figueiredo, Teodorico Nascimento, Venâncio José de Sousa e Manoel Ferreira dos Santos em comunidades do Baixo do Baixo Rio Branco, pela aluna de pós-graduação Mestrado Reginete Sabino de Macedo sob orientação da Prof.^a Dra. Enia Maria Ferst, com os seguintes objetivos: Geral: Compreender a política municipal de formação continuada dos professores do campo no Baixo Rio Branco em Rorainópolis. Objetivos específicos: contextualizar o processo histórico das políticas educacionais na Educação do campo, bem como a implementação da política municipal para formação continuada de professores; analisar a política municipal de formação continuada aos professores de comunidades do Baixo Rio Branco; descrever o perfil dos profissionais do Baixo Rio Branco, em consonância com as ações desenvolvidas para garantir o ensino, a partir das políticas educacionais do município e identificar nos profissionais envolvidos no processo de ensino suas concepções sobre políticas públicas municipais de formação de continuada para professores do campo. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome destas instituições possam constarem no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Gestão, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

BOA VISTA, 20 de maio de 2022.

Reginete Sabino de Macedo

Prof^a Especialista Reginete Sabino de Macedo

Pesquisadora Responsável do Projeto



Comitê de Ética em Pesquisa -
CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201
- Caruaru



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Murielly Neves Aguiar Vasconcelos

Prof. Especialista Murielly Neves Aguiar Vasconcelos
Secretaria Municipal de Educação

Murielly N. Aguiar Vasconcelos
Secretaria Municipal de Educação
Cultura e Desportos
Decreto-P nº 008/2021



Comitê de Ética em Pesquisa -
CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201
- Canarinho

APÊNDICE I – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Curso: Mestrado em Educação

Título: Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Campo de Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR

Pesquisadora: Reginete Sabino de Macedo

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;

Boa Vista, 20 de maio de 2022.

Assinatura do Pesquisador:

Reginete Sabino de Macedo

RG: 28596794-0 SSP/MA

APÊNDICE J – DECLARAÇÃO DE ASSINATURA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



DECLARAÇÃO DE ASSINATURA

O acesso às comunidades do Baixo Rio Branco pela pesquisadora ocorrem nas viagens que a equipe da Secretaria Municipal de Educação realiza bimestralmente, pois ela é integrante dessa equipe. Porém nesse momento as viagens ainda não foram restabelecidas e os gestores das respectivas escolas se encontrarão na sede do município no início do mês de junho, dificultando assim que estes assinem a carta de anuência e este projeto seja submetido a esse Comitê em tempo hábil para essa reunião. Assim nos comprometemos a enviar posteriormente (via emenda na Plataforma Brasil) os seguintes documentos devidamente assinados.

- 1- Carta de anuência (gestores escolares das comunidades do Baixo Rio Branco local a ser pesquisado)

Boa Vista, 25 de maio de 2022.

Assinatura do Pesquisador: Reginete Sabino de Macedo
RG: 28596794-0 SSP/MA

APÊNDICE L – DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Curso: Mestrado em Educação

Título: Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Campo de Comunidades do Baixo Rio Branco em Rorainópolis/RR

Pesquisadora: Reginete Sabino de Macedo

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade da (o) Prof. (a) _____.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____.

Boa Vista, 20 de maio de 2022.

Assinatura do Pesquisador: Reginete Sabino de Macedo
RG: 28596794-0 SSP/MA

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:



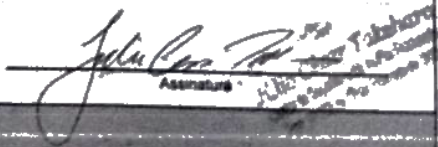
Nome do Pesquisador responsável: Reginete Sabino de Macedo. Endereço completo: vicinal 03,km 05, lote 22, Rorainópolis=RR. Telefone: (95) 98405-8074

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/CONEP/PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1 Projeto de Pesquisa POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR			
2 Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3 Área Temática			
4 Área do Conhecimento Grande Área: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5 Nome: REGINETE SABINO DE MACEDO			
6 CPF 000.000.173-00	7 Endereço (Rua, n.º) vial: 03 CENTRO km 05 RORAINÓPOLIS RORAIMA 69373000		
8 Nacionalidade: BRASILEIRO	9 Telefone 95984056074	10 Outro Telefone	11 Email regineteem@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 24 / 05 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12 Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	13 CNPJ: 08.240.895/0001-90	14 Unidade/Orgão	
15 Telefone: (95) 3224-8485	16 Outro Telefone		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Julio Cesar Takehana</u>	CPF: <u>169.773.478-21</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor de Pós-Graduação</u>			
Data: <u>24, 05, 2022</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/CONEP/PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa:
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF/Documento: 769.632.173-00	Nome: REGINETE SABINO DE MACEDO
Telefone: 95984058074	E-mail: reginetesm@gmail.com

Instituição Proponente

CNPJ: 08.240.695/0001-90	Nome da Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
--------------------------	---

É um estudo internacional? Não

Equipe de Pesquisa

CPF/Documento	Nome
626.864.610-04	ENIA MARIA FERST

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO DE COMUNIDADES DO BAIXO RIO BRANCO EM RORAINÓPOLIS/RR

Contato Público

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
769.632.173-00	REGINETE SABINO DE MACEDO	95984058074	reginetesm@gmail.com

Contato Científico: REGINETE SABINO DE MACEDO

Data de Submissão do Projeto: 27/05/2022

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1950945.pdf

Versão do Projeto: 1