O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 39 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7747271

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS/AM: AVANÇOS E RETROCESSOS

Heloisa da Silva Borges[1]

Érica de Souza e Souza[2]

Alessandra Peternella[3]

Arminda Rachel Botelho Mourão[4]

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação, que objetivou analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo do município de Parintins/AM. O percurso metodológico envolveu estudo bibliográfico, análise documental e aplicação de questionários a uma técnica da Secretária de Educação do município de Parintins (SEMED/PIN) e cinco professoras que atuam em uma escola do campo de Parintins. Os resultados da pesquisa apontaram que o referido município aderiu nos últimos anos apenas políticas e programas de formação continuada de professores/as do governo federal, desenvolvidos em convênios com universidades públicas, secretaria estadual e municipal de educação como: a Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró - Letramento, PNAIC e Escola da Terra. Entretanto, os resultados evidenciam, ainda, que tais formações eram insuficientes, algumas financiadas pelo Banco Mundial seguiam inspiração neoliberal, mostrando-se distantes da realidade e especificidades do campo, e, nem sempre, contribuíam e atendiam as necessidades dos docentes que atuam nesse contexto. Concluímos que, as políticas e programas de formação continuada de professores/as em Parintins, nem sempre são desenvolvidas na perspectiva da Educação do Campo, representando um retrocesso para o movimento da Educação do Campo nesse território.

Palavras Chave: Educação do Campo; Formação Continuada de Professores/as; Políticas Públicas Educacionais.

Abstract

In this article, we present the results of a Master's research in Education, which aimed to analyze public policies for the continuing education of teachers from rural schools in the municipality of Parintins/AM. The methodological course involved a bibliographical study,, document analysis and application of questionnaires to a technician from the Secretary of Education of the municipality of Parintins (SEMED/PIN) and five teachers who work in a school in the countryside of Parintins. The results of the research showed that the referred municipality adhered in the last years only policies and programs of continued formation of professors of the federal government, developed in agreements with public universities, state and municipal secretary of education as: the Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró - Letramento, PNAIC and Escola da Terra. However, the results also show that such training was insufficient, some financed by the World Bank followed neoliberal inspiration, proving to be far from the reality and specificities of the field, and, not always, contributed and met the needs of teachers who work in this context. We conclude that policies and programs for continuing education of teachers in Parintins are not always developed from the perspective of Rural Education, representing a setback for the Rural Education movement in that territory.

Keywords: Continuing Training of Teachers; Educational Public Policies; Field Education.

[1] Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Educação. E-mail para contato: heloborges@ufam.edu.br

[2] Graduada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: souzaoficial7@gmail.com

[3] Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação. E-mail para contato: alessandra.peternella@ufrr.br

[4] Professora Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. E-mail para contato: armindamourao@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

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

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

> [...] a formação de professores tem se tornado central no âmbito das políticas educacionais empreendidas desde a década de 1990. As reformas educativas no Brasil, desde esse período, objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. [...] Nesse contexto, diferentes propostas para a formação de professores e especialistas da educação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, colocam-se na cena e entram em disputa.

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

Quando se trata das políticas destinadas à formação dos educadores/as do campo, esses desafios são alargados, pois, por muito tempo esta formação foi construída a partir do parâmetro urbano, colocando os professores/as na invisibilidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; LEITE, 2002). Entretanto, essa realidade vem sendo modificada, desde a década de 90 com a luta social camponesa organizada por meio dos Movimentos Sociais que tem contribuído para elaborar estratégias de construção e sua efetivação, e os rumos das políticas educacionais e a materialização de alguns programas de formação de educadores/as do campo (BORGES; SOUZA, 2021).

Caldart (2012) explica que a formação dos docentes do campo, nas concepções que envolvem a participação dos movimentos no processo de educação, obriga a repensar e redefinir a relação entre o

Estado, suas instituições e os movimentos sociais, ao reconhecer a relevância política dos currículos de formação, ao preparar os/as profissionais para participar das definições e implantação de políticas educacionais, reconhecendo-os como sujeitos de políticas. Nesse sentido, a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo com a participação direta dos movimentos sociais e de educadores/as (ARROYO, 2012; MOLINA; HAGE, 2015).

Partindo desse pressuposto, este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazona (UFAM) e ao grupo de estudos e pesquisa do CNPq/ UFAM "Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia", financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cujo objetivo foi analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo do município de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.

O percurso metodológico envolveu estudo bibliográfico, análise documental, e aplicação de questionários a 1 (uma) técnica da SEMED/PIN e 5 (cinco) professoras que atuam em uma escola do campo, que se encontra localizada em área de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as quais receberam nomes fictícios.

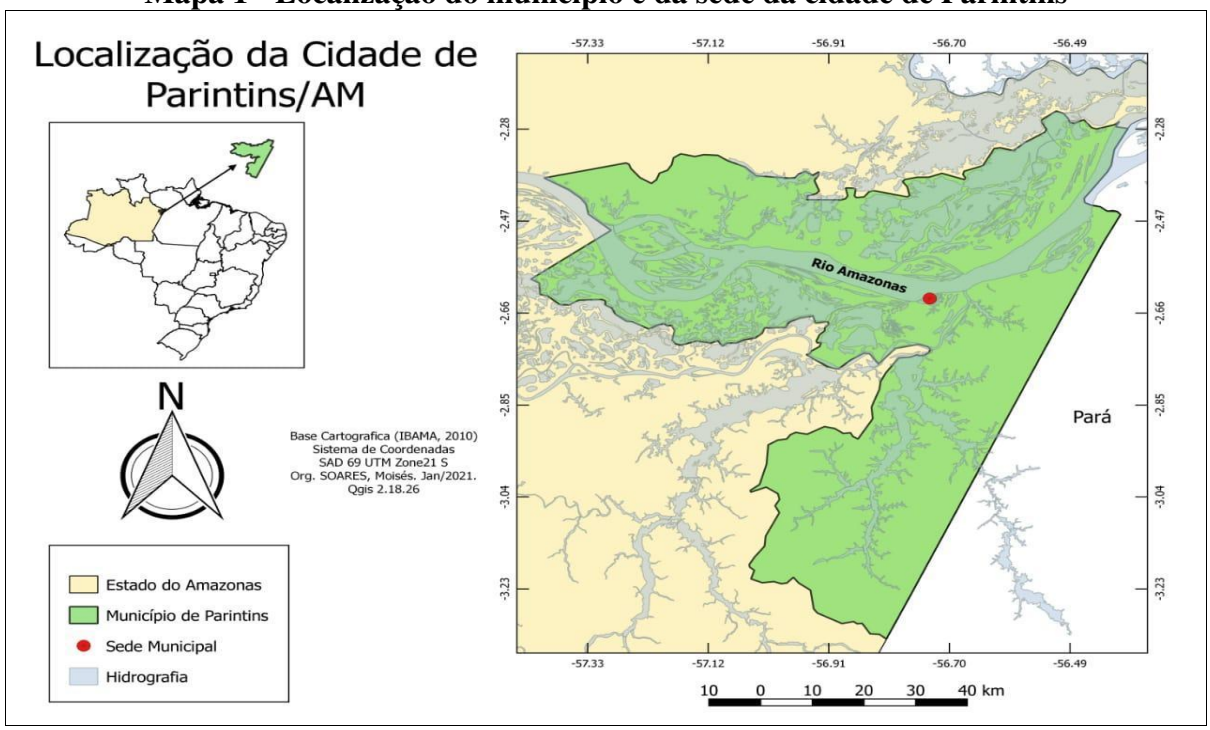
Para tanto, ressaltarmos que realizamos este estudo em tempos de pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, o que se constitui em um grande desafio na realização de pesquisas, numa conjuntura onde a classe trabalhadora tornou-se o contingente social mais vulnerável, e os direitos universais básicos à educação e a vida foram fortemente violados, revelando a face mais cruel do capitalismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada dos profissionais da Educação Básica do campo e sua contribuição para construção da escola campesina, constitui-se uma pauta dos movimentos sociais do campo do município de Parintins, e um desafio para as políticas educacionais no contexto amazônico dada a sua diversidade e complexidade territorial.

Parintins é um município do Estado do Amazonas, no limite com Pará, Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá, a 369 Km de Manaus em linha reta e 420 km por via fluvial, possui uma área territorial de 5.978 Km^2, com uma estimativa populacional na faixa de 116.439 habitantes (IBGE, 2022).

Mapa 1 - Localização do município e da sede da cidade de Parintins



Fonte: Soares (2021).

A Educação do Campo no contexto de Parintins é uma realidade que incorpora diferentes espaços geográficos, históricos, políticos, sociais. O município possui o quantitativo de 118 escolas do campo distribuídas em (26) áreas de várzea, (85) terra firme/assentamento e (7) área indígena (SEMED/PIN, 2021).

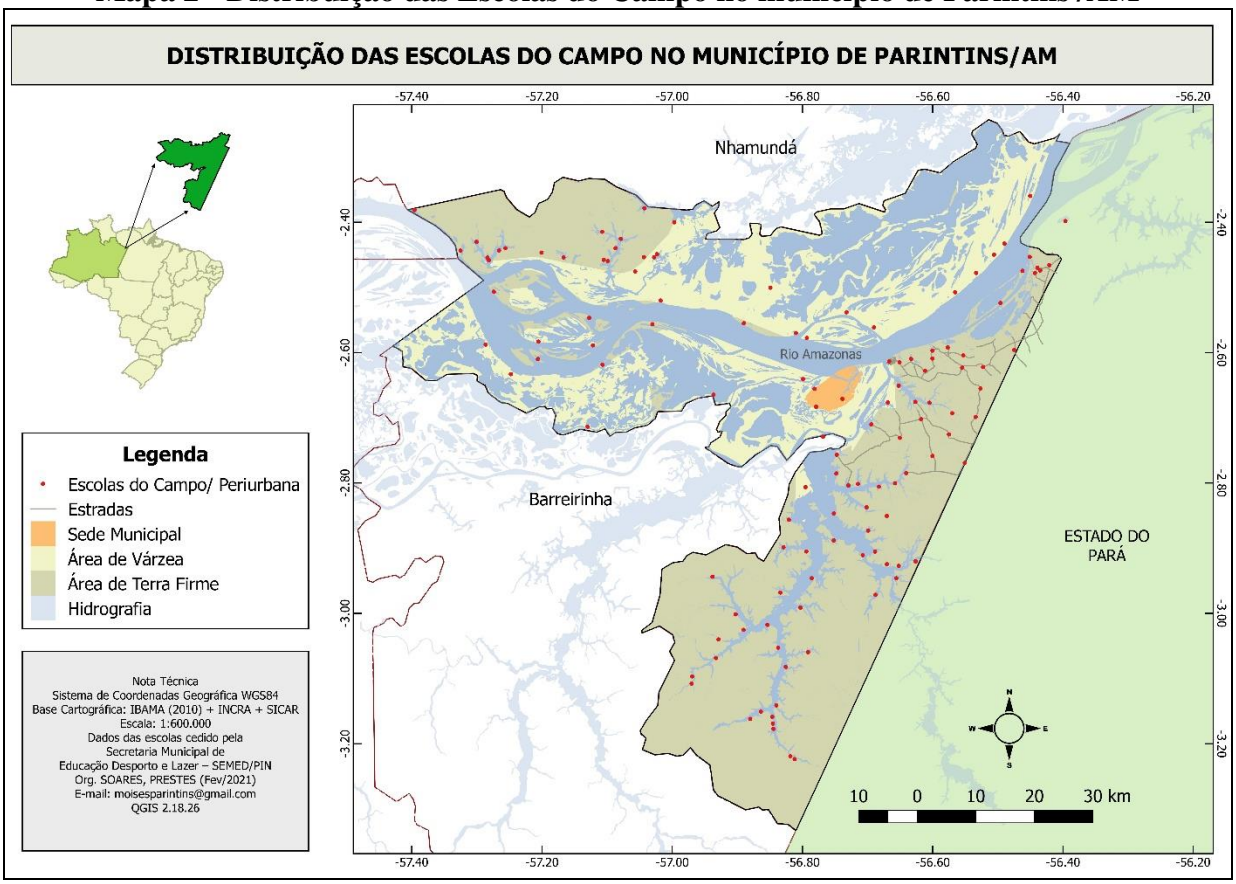
Em 2019 a exemplo do que acontece na política no âmbito nacional, a SEMED/PIN extinguiu a pasta da Coordenação de Educação do Campo, tornando mais desafiador entender a Educação do Campo nesse território, o que consideramos um retrocesso para esse município.

Ao solicitar a documentação em relação às políticas e o programa (federal, estadual, municipal) de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados pelo município da SEMED/PIN nos últimos anos, obtivemos apenas os relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (de janeiro a março de 2018) realizada no primeiro trimestre do ano de 2018, e os relatórios (de abril a junho) e outro de (junho a novembro) realizados no segundo trimestre do ano de 2018, "com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e fortalecer o diálogo entre equipe técnica e os profissionais da educação" (PARINTINS, 2018), onde apenas uma escola do campo participou desta última edição no município, as demais eram urbanas.

De acordo, relatos informais da Gerência Especial e Apoio Técnico-Pedagógico da SEMED/PIN as documentações referentes aos programas de formação continuada de professores/as aderidos pelo

município, no que concerne ao ano de adesão, números de escolas e professores/as alcançados, foram extraviados e os arquivos deletados na gestão municipal anterior, que terminou em 2016, anterior a atual.

Mapa 2 - Distribuição das Escolas do Campo no município de Parintins /AM



Fonte: Soares (2021).

Por tais motivos, inicialmente optamos por trazer o perfil da técnica de educação da Semed envolvida no estudo, e consecutivamente sua a visão enquanto representante da SEMED/PIN sobre as políticas e o programa de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotados em Parintins, para nos ajudar nesse entendimento.

De acordo com as informações obtidas por meio do questionário aplicado a técnica em educação da SEMED/PIN referentes as políticas públicas e os programas nacionais de formação continuada de professores/as das escolas do campo adotado pelo município de Parintins atualmente, a colaboradora respondeu que: “No momento não temos nenhum programa nacional, além do PAR – Plano de Ações Articuladas, os professores fazem algumas formações conforme as suas necessidades pela plataforma do MEC, encaminhamos essas possibilidades para as escolas. Uma questão para não termos os programas

nacionais é porque o Governo Federal nesses dois anos não disponibilizou nenhum programa". (Flor do Maracujá, técnica da SEMED/PIN, maio de 2021).

Quadro 1- Perfil da representante da SEMED/PIN

Profissional	Flor do Maracujá
Gênero	Feminino
Idade	36 anos
Curso	Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2008, graduação em Educação Física pela UNOPAR em 2019, possui ainda especialização em Supervisão, Coordenação e Administração Escolar pela Uniasselvi, especialização em Educação Física e Fitness pela EducaNorte e Mestrado em Educação e Ensino de ciências na Amazônia pela UEA em 2021
Função atual	Técnica em Educação e Professora formadora da SEMED da área de Educação Física de professores do campo e cidade
Tempo de atuação na atuação função	5 anos como técnica da Semed e professora formadora
Tempo de atuação como docente	21 anos
Tempo de atuação em escolas do campo	14 anos

Fonte: Elaboração própria.

A falta de formulações de programas de formação de professores/as para as escolas do campo faz parte dos desmontes que vem acontecendo na educação no âmbito nacional com o Golpe e a gestão Temer e Bolsonaro, fortemente explícitos no PARECER CNE/CP Nº 14/2020a e na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020b que aprovou e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) em meio a uma crise sanitária e política, representando um retrocesso educacional, por serem ancoradas numa visão tecnicista de educação, alinhando as políticas e ações educacionais, especialmente para as políticas de formação inicial e continuada de professores as proposições de um conjunto de competências imposta pela BNCC (2017) como parte de uma reforma educacional mundial pautada num projeto neoliberal gerencialista, que tem buscando na padronização e no trabalho produtivo, atender a demandas do capital, atacando assim diretamente a Formação Continuada assegurada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/96 nos Artigos 61 (parágrafo único) e 62 (parágrafo primeiro) do Capítulo VI, sobre a Formação dos Profissionais da Educação; na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-224).

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

Em Parintins, o processo de sua escolha dos Programas de formação continuada de professores do campo da Rede municipal de Educação de Parintins, "[...] ocorre conforme as necessidades das escolas, mediante os relatórios de acompanhamento pedagógico, buscamos visualizar as necessidades comuns dos professores da rede municipal, com isso reunimos toda a equipe e cada técnico busca planejar para o componente curricular do qual é responsável". (Flor do Maracujá, técnica da SEMED/PIN, maio de 2021).

E sobre o processo de inscrições e os critérios de participação dos professores/as nas formações desses programas, a técnica da SEMED Flor do Maracujá que nos informou: "O processo de inscrição para as formações proporcionadas pela SEMED é por adesão, não obrigamos, mas tentamos atingir a todos os professores". (Flor do Maracujá, técnica da SEMED/PIN, maio de 2021).

No que tange ao acompanhamento dos programas nacionais de formação continuada de professores/as do campo em Parintins, Flor do Maracujá, enfatizou ser de responsabilidade da gerência: "A gerência da Secretaria de Educação juntamente com a equipe técnica, faz o acompanhamento de todas as atividades educativas". (Flor do Maracujá, técnica da SEMED/PIN, maio de 2021).

Para conhecermos melhor essa realidade Parintinense realizamos a aplicação de questionário aberto as professoras que se disponibilizaram em participar da pesquisa, via uso do Whatsapp, uma vez que a pesquisa se deu durante o contexto da pandemia de Covid-19, impossibilitando o contato presencial. O questionário continha perguntas, que permitiram traçar o perfil das docentes entrevistadas e depois suas visões sobre as políticas e programas de formação continuada de professores/as do campo em Parintins.

Quadro 2 – Perfil docente das professoras

Idade	29 a 54 anos
Nível de atuação	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Curso	Magistério, Ciências biológicas, Normal Superior, Licenciatura Plena em Matemática
Ano de formação	2005 a 2009
Tempo de atuação na docência	De 9 a 16 anos
Tempo de atuação em escolas do campo	De 7 a 16 anos
Forma de ingresso no trabalho	Concurso público e processo seletivo

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito as políticas públicas e programas de formação de continuada de professores/as das escolas do campo implementadas em Parintins nos últimos dez anos, suas possíveis contribuições, limites, desafios, avanços e retrocessos, as respostas das participantes da pesquisa e algumas produções científicas nos ajudam nesse mapeamos, dada a ausência de fontes documentais e dados da SEMED/PIN.

Quadro 3- Programa de formação de professores/as implementados em Parintins

Programas de Formação	Descrição
PEA-ESCOLA ATIVA	O PEA foi programa nacional que começou a ser implemento em 1998 no Brasil. Era um destinado às classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar (BRASIL, 2010).
PRONERA	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA foi fundado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 e integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001 que emergiu com a participação direta dos movimentos sociais camponeses. O Pronera teve por finalidade fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004).
ESCOLA DA TERRA	O Escola da Terra instituída pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, consiste em uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Substitui o Programa Escola Ativa e tem como objetivos: I- promover a formação continuada de professores para que entenda as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos, que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombola. (BRASIL, 2013).
GESTAR	O Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - GESTAR, foi um programa "desenvolvido pelo FUNDESCOLA, surgiu como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas escolas com o Plano de Desenvolvimento da Escola" (BRASIL, 2002, p, 12). O GESTAR I foi instituído em 2001, este apresentava-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1a à 4a série ou do 2º ao 5º o ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil dentro das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). Teve a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica (BRASIL, 2007).
PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade -PNAIC, foi um programa do governo federal, lançado pelo MEC e instituído pela portaria 867/2012, no governo da ex-presidenta Dilma Rousself, cuja finalidade é melhorar os índices de alfabetização em todo território nacional em união com estados e municípios. As ações do PNAIC configuram-se em 4 (quatro) eixo de atuação, sendo eles: I) A formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e orientadores de estudo; II) Materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; III) Avaliação sistemática; e IV) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).
PRÓ- LETRAMENTO	O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem- PRÓ-LETRAMENTO é um programa de formação continuada instituído em 2005 e implantado pela primeira vez em 2006, é um curso de aperfeiçoamento direcionado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em exercício nas escolas públicas, com a perspectiva de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mediante a incorporação das crianças de 6 anos de idade, realizado pelo Ministério da Educação, universidades parceiras e com adesão dos estados e municípios, funcionando-se assim, de forma semipresencial, faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontada nas avaliações nacionais de larga escala (BRASIL, 2012; GATTI, ANDRÉ; BARRETO, 2011). Seu objetivo era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012).

Fonte: Elaboração própria.

Oliveira, Pontes e Serruffo (2022) aludem que essas políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) tratam-se de iniciativas que já induz sobre o papel crucial da educação e das práticas diferenciadas necessárias para o processo de ressignificação campesina.

A partir da análise do quadro 03, constatamos que os programas que de formação continuada de professores/as da Educação do Campo em Parintins vinham sendo realizados através de Programas de governo por convênios com as universidades públicas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Estadual do Amazonas, e parcerias firmadas entre o MEC e SEMED, SEDUC e SEMED.

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

Quadro 4 - Programas de formação e a Política que se vincula

Programas de Formação	Política Que Se Vincula
PEA-ESCOLA ATIVA	Programa pública nacional do MEC/SECAD e financiado pelo Banco Mundial, teve início em 1998 e finalização em 2011.
PRONERA	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária FOI instituído como política pública Decreto nº 7.352 de 4 de novembro 2010, que menciona em seu Art. 14º que este deve compreender a apoio a projetos de formação continuada de professore/as.
ESCOLA DA TERRA	Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.
GESTAR	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada em 2003.
PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do MEC, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.
PRÓ- LETRAMENTO	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltarmos que o Escola Ativa–foi finalizado em todo país em 2011, sua metodologia centrada na técnica de ensino do fazer, sua concepção fundada nos princípios liberais e escolanovista vinha recebendo várias críticas, inclusive do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) (COELHO, 2017). E o PRONERA foi extinto pelo Decreto 10 nº 10.252 de 2020 que reorganiza a

estrutura do INCRA, enfraquecendo programas importantes para desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, numa reestruturação onde o Governo Bolsonaro ataca diretamente a educação dos povos do campo (TAFFAREL, 2021).

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

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

Apesar da técnica da SEMED considerar a Escola Ativa como um dos programas as mais eficazes para a realidade das escolas em Parintins, entretanto este programa foi fortemente criticado pelos movimentos sociais do campo, que enfatizaram que seu financiamento vinha de organismos multilaterais e sua metodologia empregada não respondia aos interesses das escolas multisseriadas.

Sobre isso, Freitas (2014) sinaliza que as políticas de formação de professores/as regulamentadas em escala mundial objetivam ampliar o controle ideológico e político das instituições formadoras. Trata-se, portanto, de uma concepção hegemônica de políticas em que agências e organismos internacionais e empresariais impulsionam o desenvolvimento de políticas educacionais, dentre as quais as de formação continuada de professores/as como meio de interferir na formação da classe trabalhadora.

Na Educação do Campo Arroyo (2007) chama atenção para o fato dessas, estas agências não serem neutras, pois incorporam nos programas que financiam suas concepções de campo, de educação e do papel dos educadores e gestores, e em caráter de programa emergencial, é um dos aspectos mais negativos na política de formação de educadoras e educadores do campo.

Prosseguindo, identificamos que as colaboradoras da pesquisa da escola investigada participaram apenas do GESTAR, PRÓ-LETRAMENTO ESCOLA DA TERRA, PNAIC. De modo geral, segundo os questionários analisados, esses cursos foram desenvolvidos em Parintins com duração de mais de 6 meses, e suas metodologias consistem em aulas expositivas com aporte teórico, oficinas, rodas de conversa, encontro e trocas de experiências e outras.

No tocante desses programas de formação que priorizam a alfabetização como o Pró-Letramento e PNAIC, apesar de toda sua contribuição, ainda possuem em suas matrizes formadoras uma base

urbana que pouco dialoga com a organização das escolas do campo. Sobre isso Caldart (2010) tece algumas críticas às políticas nacionais de formação, que nem sempre estão voltadas para Educação do Campo e geralmente são construídas pelo modelo da escola urbana.

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

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

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

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

> Não. (Beija-flor, maio de 2021).
>
> Não (Angelim, maio de 2021)

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

A técnica da SEMED/PIN reitera que à implementação das políticas públicas nacionais de formação continuada para professores/as de escolas do campo no município de Parintins, é um desafio, pois alcançar uma maior abrangência de professores/as, nas formações em função do quantitativo de escolas do campo.

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

As informações fornecidas pelas docentes da escola investigada e pela técnica da SEMED/PIN, evidencia essa fragilidade para efetivação de uma política de formação de professores/as do campo no município. Apesar de Parintins não ter aderido nenhum programa de formação continuada de professores recentemente, é unanime entre as colaboradoras da pesquisa, o entendimento de que os cursos de formação propostos pelos programas já citado, contribuíram para a melhoria do seu trabalho na escola do campo do contexto investigado, sobretudo em relação às questões pedagógicas.

> Foram de grande relevância, pois os assuntos abordados me ajudaram muito em minhas aulas na escola do campo (Beija-flor, maio de 2021).
>
> Esses cursos contribuíram bastante, melhorando e aprimorando nossas metodologias, e levando mais teoria e práticas de novos conhecimentos (Angelim, maio de 2021).
>
> Uma dessas contribuições foi a inovação nas nossas práticas pedagógicas e até mesmo uma melhor organização em nossos planos de aula. Um dos programas que participei foi o PNAIC que, me ajudou na alfabetização dos educandos nas primeiras séries iniciais em que trabalhei (Seringueira, maio de 2021).
>
> Conhecimento e dinamismo na elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica atividades diversificadas (Sinos da Mata, maio de 2021).
>
> Me ajudou bastante pois aprendi metodologias diferentes para serem trabalhadas na sala de aula e uma forma mais fácil de ensinar matemática foi através da utilização de jogos. Nesse curso foram oferecidas várias oficinas muito interessantes que auxiliaram de forma inovadora para o enriquecimento da aprendizagem dos meus alunos (Vitória Régia, maio 2021).

Os resultados quanto à contribuição dessas formações**,** todas as professoras elencaram que o embasamento teóricos e pedagógicos possibilitado pelos cursos, trouxeram melhorias às práticas pedagógicas, pois possibilitou novos conhecimentos, melhor organização das aulas na escola do campo,

instigando a metodologias diferenciadas e atividades diversificadas, implicando diretamente na aprendizagem dos estudantes.

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

> Muito boa (Beija-flor, maio 2021)
>
> Se tivesse seria ótima (Angelim, maio de 2021).
>
> Precisa ter uma nova estratégia de organização desses programas (Seringueira, maio de 2021)
>
> É uma formação ainda fora da nossa realidade, pois os cursos de formação quando aconteciam eram de um modo geral ou mais específico ao conhecimento urbano (Sinos da Mata, maio de 2021).
>
> No momento não se tem muito o que dizer já que não tivemos mais esse tipo de formação e principalmente apoio técnico (Vitória Régia, maio de 2021).

No tocante se atende que há divergência ou entendimento distintos em relação à implementação desses programas em Parintins, uma vez que duas entrevistadas consideram bom, outra demonstra as fragilidades a partir da leitura da realidade educacional desse município, e a necessidade de se repensar esses programas, enfatizando a necessidade de serem adequados e vinculados à realidade camponesa.

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

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

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

> Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

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

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

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

> CONSIDERANDO a necessidade de promover ações supletivas para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada de professores que atuem na educação básica.
>
> Art. 1º- Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.
>
> §1°- Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 3º do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro 2010 quanto formação continuada de professores, destaca "a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo" (BRASIL, 2010a, p.2). Avançando na análise deste decreto, localizamos no seu Art. 4º, que a formação continuada aparece nos itens descritos a seguir:

> IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
>
> VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

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

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

> Art. 5º- "[...] observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação"
>
> § 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.
>
> § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p. 3).

Apesar da existência desses dispositivos, ainda há muito por se fazer para a transgressão do modelo hegemônico urbanocêntrico, pois os/as professores/as até participam de formações, sinalizam o distanciamento das propostas com a realidade do contexto escolar (GATTI; BARRETTO, 2009). Nesse sentido, as formações proporcionam pouca mudança, já que predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com teoria descontextualizada, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2010, 2013).

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

> Sim (Beija-flor, maio 2021)
>
> Não sei, pois até agora não tivemos nenhuma (Angelim, maio de 2021).
>
> Nem todas às vezes, pois o que percebe é que as apostilas que recebemos da SEMED ainda são adequadas à Educação do Campo (Seringueira, maio de 2021.)
>
> Na minha opinião não, pois o que ensinamos e o que conhecemos da realidade do educando e não no que se refere aos cursos de formação (Sinos da Mata, maio de 2021).
>
> Deveria atender se pudéssemos e tivéssemos a oportunidade de fazer. Deveriam haver mais formações voltadas para turmas de 6 ao 9 ano. (Vitória Régia, maio de 2021).

Percebemos, que apenas a professora Beija-flor afirmou que as políticas públicas e os Programas nacionais de formação continuada de professores/as no que se refere à Educação do Campo

implementados no município, atende aos interesses e necessidade professor das escolas do campo, especificamente da escola investigada. As professoras Angelim e Vitória Régia ressaltaram novamente a ausência no momento atual dessas políticas no município. E dentro os pontos levantados pela professora Sinos da Mata, novamente ela adverte sobre não estarem em consonância com a realidade dos educandos do campo.

Por isso, Gonçalves e Farias Filho (2022) advertem para que a educação campesina brasileira, considera que a formação dos profissionais exige nível de qualidade adequado, não apenas sendo ser necessário somente professores/as capacitados/as, formados nos diversos cursos de licenciatura, mas que realmente atenda a realidade do cotidiano dos sujeitos do campo.

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

> O avanço acontece de forma lenta, os programas não tiveram continuidade, mas com várias expectativas na melhoria do conhecimento e transformação do educador da escola do campo. (Beija-flor, maio de 2021).
>
> Não, pois nosso município merece coisas melhores, principalmente nossos educadores tinham que ser bem reconhecidos, com melhores salários e moradias, enfim, tinha que ter um olhar mais carinhoso com a educação. Na verdade, estamos precisando bastante de atenção, pois nossos alunos precisam de apoio e nós também professores, assim como precisamos de formação e melhorar a educação no campo (Angelim, maio de 2021).
>
> Acredito que pode ter avanços a partir do momento que houver essa adequação dos conteúdos voltados a Educação do Campo (Seringueira, maio de 2021).
>
> Muito pouco, é mais fala do que aplicada, está faltando ser colocada na prática. Há muito tempo não participamos mais de nenhum curso de formação e nem acompanhamento técnico da SEMED. (Sinos da Mata, 2021).
>
> Já houve avanços sim, mas acredito que atualmente se estagnou um pouco. Pois não houveram mais formações dessa natureza o que é muito bom pois se fala muito em o professor não se acomodar em suas práticas mas acredito também que a secretaria deve dar todo o apoio necessário e muito mais atenção às escolas do campo. (Vitória Régia, maio de 2021).

Fazendo uma síntese das respostas obtidas pelas professoras, percebemos que dentre os pontos levantados estão a descontinuidade dos programas de formação, que tem limitado esses avanços e reivindicam mais ações e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação de Parintins. Quando fizemos a mesma pergunta para a técnica da SEMED/PIN sobre os avanços ou conquistas no município de Parintins em relação às políticas públicas adotadas no que se refere à formação continuada para professores/as de escola campo, obtivemos a seguinte resposta:

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

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

Por isso, Silva (2011) enfatiza que apesar do debate de formação continuada para professores/as incorporar nos decretos, portarias, programas e resoluções a Educação do Campo, as "[...] políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, mas também nas agendas políticas do poder público". (IDEM, p. 177). E autora aponta para a necessidade de investimentos financeiros, assessoramento, acompanhamento e avaliação da política de formação continuada de professores/as que atuam nos territórios camponeses.

Neste contexto, a construção de um projeto contra-hegemônico de formação de professores/as do campo requer conhecimentos teóricos e práticos essenciais para atuarem nas escolas, que os permita "conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO, 2007, p. 176), pois a Educação do Campo, se contrapõe ao modelo que inferioriza o camponês, sendo um novo jeito de ver o campo que passa a ser entendido como um espaço de vida, com cultura específica (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2022).

Como podemos verificar, muitos são os desafios para garantir uma sólida e de qualidade formação de professores/as do campo. O que se compreende, a partir disso, é que os desafios das políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo perpassam pela necessidade de ampliar os espaços de discussão. Nessa perspectiva, é preciso à implementação de políticas públicas de formação continuada para docentes de escolas do campo numa perspectiva contra hegemônicas, que superem a racionalidade técnica, a política neoliberal imposta pelo modelo de Educação liberal, e que derrube a lógica da escola rural sustentada pelo capitalismo que só contribui para a manutenção do modo de produção capitalista e manutenção das relações sociais da sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação, que objetivou analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo do município de Parintins/AM.

A luta por políticas públicas permanentes de Formação Continuada de Professores/as, e por uma Educação e escola do campo laica, democrática e socialmente referenciada em Parintins necessita de financiamento, condições objetivas de trabalho, valorização e formação docente, organização pedagógica e curricular que tenha relação com o modo de produção da existência, trabalho, saberes e cultura dos povos do campo na sua diversidade. Por isso, retomamos algumas reflexões que nos permitem responder o objetivo da pesquisa, embora consideremos que essa caminhada foi densa, desafiadora, apresentando fragilidades e limitações.

No que concerne às políticas públicas de formação continuada de professores/as e de escolas do campo estão sendo implementadas no município de Parintins, o que constatamos a exemplo do que vem acontecendo no cenário nacional, houve um movimento de retrocesso na pauta da Educação do Campo. Nos últimos dez anos, o município aderiu apenas políticas e programas formação continuada de professores/as do governo federal em convênio com a secretaria estadual e municipal de educação, como é o caso: da Escola Ativa, Pronera, Gestar, Pró-Letramento, PNAIC, Escola da Terra, entretanto somente este último foi pensado e teve participação direta dos movimentos sociais do campo.

Em 2019 a secretaria municipal de educação de Parintins desativou a sua Coordenação de Educação do Campo e não aderiu nenhuma política ou programa nacional de formação continuada de professores/as.

Quanto aos posicionamentos das professoras da escola investigada envolvidas no estudo, os resultados evidenciaram que apesar de essas formações contribuírem de alguma forma para sua atuação profissional, as políticas públicas de formação continuada de professores/as de escolas do campo implementadas nos últimos anos no município de Parintins ainda são insuficientes e distantes da realidade do campo, nem sempre contribuem e atendem as necessidades dos professores/as que atuam nas escolas do campo.

A pesquisa aponta para a necessidade de políticas como o Pronacampo por meio das ações do programa Escola da Terra voltarem para o município de Parintins, pois compreendemos que as formações da Escola da Terra ofertada pelo convênio UFAM/FNDE/MEC/SEDUC/SEMED a construção de pensamento crítico, contra-hegemônico e emancipador, capaz de subsidiar transformações no campo em Parintins.

Entretanto, pensar e executar políticas educacionais da Educação do Campo pressupõe também pensar as políticas e formação dos educadores/as compreendendo como sujeitos políticos no processo de formação humana e profissional. Para isso é fundamental que as instituições de ensino superior públicas num processo dialógico entre as comunidades, os movimentos sociais e as universidades locais atentem, possam pensar e implementar cursos de formação inicial e continuada de professores/as que atendam as

particularidades da educação do campo da região, haja vista que predominantemente no município as escolas estão localizadas no campo.

Nessa perspectiva não basta ter apenas escolas no campo, mas que essas escolas sejam do campo, cujo projeto de Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico, seja vinculado com um projeto político-pedagógico que atenda a produção da vida, o trabalho, as necessidades, os desafios, a história, memória e cultura do povo do campo. Portanto, é preciso olhar a escola como um lugar de formação humana, e isso implica pensar dos professores no âmbito da Política de Formação dos Professores no Brasil e na região amazônica na perspectiva crítica emancipadora, construída com a participação direta dos/as trabalhadores/as em ação nas escolas do campo.

O estudo, indica e recomenda a necessidade de novas pesquisas que possam aprofundar a temática no contexto investigado, já que devido a envergadura, tempo de execução e advento da pandemia, existem limites que não puderam ser cruzados, como ouvir uma amostra maior de sujeitos sobre o tema investigado. E, as lacunas deixadas pelo nosso trabalho nos levam a outras indagações que merecem ser entendidas na sua profundidade em outras pesquisas.

Assim, o estudo ora apresentado pode ser o ponto de partida para outras pesquisas realizadas para impulsionar as políticas educacionais da Educação do Campo, no âmbito da formação contínua de professores/as. De maneira que os processos formativos docentes são importantíssimos, mas por si só ainda não conseguem dar conta de construir uma nova mentalidade, uma nova lógica no campo.

Concluímos as políticas e programas de formação continuada de professores/as em Parintins, nem sempre são desenvolvidas na perspectiva da Educação do Campo, representando um retrocesso para o movimento da Educação do Campo nesse território.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. “Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências”. **Revista de Educação Pública**, vol. 1, n. 29, 2020.

ARROYO, M. G. “Formação de Educadores do Campo”. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. “Políticas de formação de educadores (as) do campo”. **Cadernos do CEDES**, vol. 27, n. 72**,** 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BORGES, H. S.; SOUZA, É. S. E. "Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo". **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, vol. 30, n. 61, 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010** Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1, de 01 de fevereiro de 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22, de 08 de dezembro de 2020b**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Portaria n. 86, de 01 de fevereiro de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Programa Escola Ativa- Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadora**s. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília, INCRA, 2004. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020b**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL. **Resolução n. 14, de 07 de outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2023.

CALDART, R. S. "Educação do Campo". *In*: CALDART, R. S. *et al*. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. "Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?" *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

FREITAS, L. C. “Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 6, n. 1. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. “A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores”. **Formação em Movimento**, vol. 2, n. 4, 2020.

GONÇALVES, V. A. L.; FARIA FILHO, F. L. M. “Desafios da docência em escolas rurais nos municípios de Carmo do Rio Verde e de Itapuranga”. (GO). *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **Educação do Campo**: Pedagogia, Currículo e Formação Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Parintins: IBGE, 2022. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29/04/2023.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. “Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior”. **Revista Educação em Questão**, vol. 51, n. 37, 2015.

OLIVEIRA, R. M.; PONTES, P. A. I.; SERUFFO, M. C. R. “A educação do campo e os saberes interculturais: ressignificando práticas docentes”. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **Educação do Campo**: Pedagogia, Currículo e Formação Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

OLIVEIRA, S. S.; NASCIMENTO, F. L. “Educação do campo em RORAINÓPOLIS (RR): propostas e desafios no ensino da língua portuguesa”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 11, n. 33, 2022.

PARINTINS. **Plano Municipal de Educação.** Parintins: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

PARINTINS. **Relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas pela Coordenação do Ensino Fundamental e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Parintins: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

SILVA, H. S. A. **Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula (**Dissertação de Mestrado em Educação). Belém: UEPA, 2011.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 39| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima