



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL RODRIGUES CORRÊA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: UM ESTUDO
SOBRE O PNAIC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS**

**BELÉM-PA
2019**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL RODRIGUES CORRÊA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: UM ESTUDO
SOBRE O PNAIC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

**BELÉM-PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696f RODRIGUES CORRÊA, DANIEL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA
BRAGANTIÑA: UM ESTUDO SOBRE O PNAIC E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS / DANIEL
RODRIGUES CORRÊA. — 2019.

121 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2019.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO 2. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES 3. CLASSES MULTISSERIADAS 4. PNAIC
5. PRÁTICA PEDAGÓGICA. I. Título.

CDD 371.1

TERMO DE APROVAÇÃO

**AUTOR:
DANIEL RODRIGUES CORRÊA**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: UM ESTUDO SOBRE O PNAIC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação/Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 28/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Presidente (UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
(Membro Interno/UFPA)

Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças da Silva
(Membro Externo/UEPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo, em especial pela minha família, pelo amor, pela saúde e pela força de superar os desafios da vida. Não foi nada fácil concluir esta etapa. Mas em Deus somos vitoriosos.

Aos meus pais, Lucival e Maria José, pelo amor incondicional, carinho e apoio.

Aos meus irmãos Benedito, Maria do Socorro, Madalena, Jonas e Elizama, por todo amor, apoio e momentos de renovação que me proporcionaram nesta caminhada profissional e pessoal. Louvo a Deus pela existência, amizade, amor, carinho e cumplicidade de todos.

Aos meus amados sobrinhos Breno, Willis, Samille, Neto e Ana Caroliny pelo amor e cuidado.

Ao meu amado sobrinho neto Arthur e sua mãe Nelma, obrigado pelo amor e carinho.

À minha amada tia Ruth Helena, pelo amor, carinho e incentivo à vida acadêmica e pessoal.

Aos demais familiares e amigos, pelo incentivo, nos momentos de alegria e companheirismo.

Ao ilustre professor e orientador Dr. Waldir Abreu, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por todo incentivo, presença e rigor indispensáveis à minha formação profissional, acadêmica e pessoal. Seus ensinamentos me acompanharão.

À querida Nilce Pantoja, minha irmã amiga, por todo incentivo, conhecimento, disponibilidade, apoio e amizade indispensáveis para a elaboração desta dissertação. Deus te abençoe sempre.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFGA), pelos momentos que subsidiaram meu processo de consolidação profissional e compartilhamento de experiências acadêmicas e pessoais.

Aos colegas de turma, pela amizade construída e construção coletiva de conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram ao meu desenvolvimento profissional e humano.

Aos professores participantes desta pesquisa, que cordial e humildemente dividiram comigo os relatos de suas vivências pessoais e profissionais.

Aos professores Damião e Maria das Graças que integram a Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para este texto dissertativo. Gratidão a vcs de coração.

A todos/as meu muito obrigado

 Daniel Rodrigues Cordeiro

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.** Dissertação de Mestrado, 121 fls., Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, 2019¹.

RESUMO

O texto em tela, insere-se no campo da Educação do Campo e da Formação de Professores e apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas” que intenciona analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma revisão bibliográfica nas literaturas e nos bancos de dados dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED) das Universidades Federal e Estadual do Pará que tratam da temática e análise documental, as quais vem permeando todo o trabalho. A metodologia utilizada traz como abordagem a pesquisa qualitativa, por isso nos delimitamos na análise bibliográfica, documental, e na pesquisa de campo, tendo como *lócus* as vivências formativas e profissionais de 09 professores de escolas do campo de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, municípios que integram a Amazônia Bragantina. Na busca de uma proximidade com a realidade realizou-se entrevistas a fim de estreitar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam os conhecimentos nas escolas/classes multisseriadas desse território. Para análise e interpretação dos dados produzidos, utilizou-se procedimentos da análise do discurso. A pesquisa mostrou que os professores aprovam a qualidade e a metodologia aplicada nesta Formação Continuada ofertada pelo MEC, considerando-a como positiva e satisfatória. Além disso, mostra que todos eles teriam interesse em dar continuidade a estes estudos, caso fossem ofertados e que ressaltam como aspectos mais relevantes, desta modalidade de formação, a possibilidade de compartilhamento de experiências, a aplicabilidade prática dos assuntos abordados e a produção de materiais para utilização em sala de aula. Os resultados permitem inferir que o PNAIC teve impacto direto no trabalho destes professores em sala de aula e revelam que no período de 2008 a 2018 observou-se a existência de esforços do governo federal e das secretarias de educação dos municípios *lócus* da pesquisa na criação de políticas públicas ações voltadas à formação de professores, especialmente àqueles atuantes nas escolas do campo. Entretanto, são políticas educacionais que em sua grande maioria, foram e/ou são permeadas pelo pragmatismo, tecnicismo e pela responsabilização dos resultados educacionais, o que talvez não venha oportunizando aos professores do campo a vivência de uma formação que possa articular formação inicial, formação continuada e profissionalização numa perspectiva de consolidação de sua autonomia docente nesses espaços-tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Formação de professores. Classes multisseriadas. PNAIC. Prática pedagógica.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Teacher Training in the Amazon Bragantina: a study on the PNAIC and the pedagogical practice in multi-series classes.** Master's Dissertation, 121 fls., Graduate Program in Education (PPGED), Institute of Educational Sciences (ICED), Federal University of Pará (UFPA), Belém-PA, 2019².

ABSTRACT

The text on screen is part of the Field Education and Teacher Training field and presents the results of the research entitled "Teacher Training in the Amazonian Bragantina: a study on the PNAIC and the pedagogical practice in multi-serialized classes" that intends to analyze the training provided by the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) to the teachers of the Bragantina Amazon and its impact on the pedagogical practice of teachers of multi-grade classes. In order to reach the proposed objectives, a literature review was carried out in the literature and databases of the Post-Graduate Programs in Education (PPGED) of the Federal and State Universities of Pará that deal with thematic and documentary analysis, which have permeated all the work. The methodology used brings qualitative research as an approach, so we delimit ourselves in the bibliographic, documentary, and field research, having as a locus the formative and professional experiences of 09 teachers from schools in Bragança, Tracuateua and Augusto Corrêa, municipalities that integrate the Bragantina Amazon. In the search for a closeness to reality, interviews were conducted in order to strengthen the contact with the subjects that dynamize and recreate the knowledge in the schools/multi-series classes of this territory. The research showed that the teachers approve the quality and the methodology applied in this Continuing Education offered by the MEC, considering it as positive and satisfactory. In addition, it shows that all of them would be interested in continuing these studies, if they were offered and highlighted as more relevant aspects of this training modality, the possibility of sharing experiences, the practical applicability of the subjects addressed and the production of materials for use in the classroom. The results allow to infer that the PNAIC had a direct impact on the work of these teachers in the classroom and reveal that in the period from 2008 to 2018 it has been observed the existence of efforts of the federal government and the education secretariats of the municipalities locus of the research in the creation of public policies aimed at training teachers, especially those working in rural schools. However, they are educational policies that, for the most part, have been and/or are permeated by pragmatism, technicism and accountability of educational outcomes, which may not provide the teachers of the field with a formation that can articulate initial formation, formation continuation and professionalization in a perspective of consolidating their teaching autonomy in these spaces-times.

KEYWORDS: Field education. Teacher training. Multiseries classes. PNAIC. Pedagogical practice.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFGA	27
Quadro 2: Dissertações do Banco de dados do PPGED/CCSE/UEPA	33
Quadro 3: Programas de Formação Continuada para professores do campo (1997/2017)	53

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fotografia do município de Bragança.....	79
Imagem 2: Fotografia do município de Tracuateua.....	80
Imagem 3: Fotografia do município de Augusto Corrêa	81

RELAÇÃO DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAEA** – Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE** – Câmara de Educação Básica
- CCSE** – Centro de Ciências Sociais e Educação
- CECAF** – Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas
- CES** – Câmara de Ensino Superior
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOEBEC** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- EAD** – Educação a Distância
- EB** – Educação Básica
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola
- ICED** – Instituto de Ciências da Educação
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEDOC** – Curso de Licenciatura em Educação do Campo
- LPEC** – Licenciatura Plena em Educação do Campo
- MEC** – Ministério da Educação
- MEC** – Movimento da Educação do Campo
- MEG** – Museu Emílio Goeldi
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
- NECAPS** – Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais
- NET** – Núcleo de Tecnologia Municipal
- NTIC's** – Novas tecnologias da Informação e Comunicação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PA – Pará

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Decenal de Educação

PEA – Programa Escola Ativa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

RME – Rede Municipal de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado Executiva de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCALE – Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa	14
1.2 Especificidades da problemática de pesquisa	15
1.3 Metodologia de pesquisa	17
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA	20
2.1 Aspectos histórico-conceituais da formação de professores	20
2.2 Políticas e pesquisa sobre formação de professores na Amazônia Paraense	27
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
3.1 Contextualizando a formação de professores do campo	42
3.2 Formação de professores do campo: o que revelam as pesquisas científicas?	49
3.3 Políticas e programas de formação continuada de professores do Campo	52
3.3.1 Programa Escola Ativa – PEA	54
3.3.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	54
3.3.3 Projovem Campo – Saberes da Terra	55
3.3.4 Programa EDUCAmazônia	56
3.3.5 Programa PRÓ-LETRAMENTO	57
3.3.6 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	58
3.3.7 Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	59
3.3.8 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	59
3.3.9 Programa Escola da Terra	60
3.4 Realidade e desafios na educação do campo	61
3.5 Educação DO/NO/PARA o campo	63
3.5.1 Ciclo da Afirmação (1997 a 2002)	66
3.5.2 Ciclo de Avanços Significativos (2003 a 2008)	67
3.5.3 Ciclo do Recuo ou Refluxo (2009 a 2012)	68
4 O PNAIC NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: SUA ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO NA AMAZÔNIA BRAGANTINA	70
4.1 O PNAIC como política de formação continuada: fundamentos legais, eixos/objetivos estruturantes e princípios	72
4.1.1 A implementação do PNAIC na Amazônia Bragantina	77
4.2 Realidade histórica e educacional dos municípios <i>lócus</i> da investigação	79
4.2.1 O município de Bragança	79
4.2.2 O município de Tracuateua	80
4.2.3 O município de Augusto Corrêa	81
5 OS IMPACTOS FORMATIVOS DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS	83
5.1 Apropriação e motivação professores quanto à formação continuada do PNAIC	86
5.2 O processo de aprendizagem e as mudanças que a formação do PNAIC promoveu	88
5.3 Valorização dos professores e da carreira profissional em relação ao PNAIC	97
5.4 Condições de trabalho decorrentes da sua participação na formação do PNAIC	100
5.5 Os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica	102
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito se tem discutido a respeito da formação de professores no Brasil. As políticas de formação inicial e continuada implementadas nas últimas décadas têm se desdobrado para assegurar melhorias na qualidade da educação, principalmente nos anos iniciais de escolarização, mesmo sendo influenciadas fortemente pela “descontinuidade das políticas públicas educacionais³” que vem determinando expressivamente a gestão do ensino público brasileiro e a relação com o processo formativo de professores (GUIMARÃES, 2011).

Segundo Tanuri (2000), a discussão sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas últimas décadas ancorada na vasta literatura sobre o tema, nos movimentos reivindicatórios dos educadores, na reformulação dos currículos das escolas normais, nos cursos de Pedagogia etc., e “acentua-se com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior” (2000, p.60).

As políticas de formação docente precisam garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Conforme Tardiff (2010), na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais estão relacionados, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente. “Trata-se, portanto, de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada” (PIMENTA, 2008, p.30). Isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente (GARCIA, 1997).

Desse modo é preciso destacar, que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Nesta perspectiva, temos observado a existência de esforços do governo federal e das secretarias estaduais e municipais de educação para incluir nas suas propostas de políticas públicas ações voltadas à formação continuada de professores, especialmente àqueles atuantes nas escolas do campo. Uma dessas iniciativas, por parte do governo federal, foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um compromisso formal

³ A descontinuidade das políticas públicas educacionais relaciona-se à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação.

assumido em 2013 pelos governos: federal, do distrito federal, dos estados e municípios brasileiros para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até aos oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Para dar conta do compromisso firmado, um conjunto de ações integradas foi organizado, a exemplo: a oferta de formação aos professores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ciclo da alfabetização, inclusive com uma política de formação teórico-metodológica voltada às escolas camponesas e às classes multisseriadas.

Considerando o exposto, propusemos a realização desta pesquisa intitulada Formação de Professores na Amazônia Bragantina⁴: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas que tem como objeto de estudo a formação continuada de professores do campo que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa é vinculada à Linha de Pesquisa Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e foi realizada de 2017 a 2019.

A presente seção introdutória apresenta o percurso da pesquisa com os seguintes destaques: motivações profissionais pelo objeto de pesquisa, as especificidades da problemática de pesquisa e a metodologia adotada durante o percurso investigativo.

1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa

A iniciativa desta pesquisa surge por muitos motivos: inicialmente, em função de minha atuação profissional, pelo fato de atuar há mais de dez anos como pedagogo nas redes de ensino de Augusto Corrêa e Bragança-PA, desenvolvendo atividades de assessoria pedagógica e de formação continuada como “professor-formador” junto a professores de classes multisseriadas.

As vivências experienciais e profissionais provocaram meu interesse e a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a política de formação de professores do campo desenvolvidas no Estado do Pará, especificamente na região, pelo Ministério da Educação (MEC), através das secretarias municipais de educação, haja vista que a quantidade de escolas/classes multisseriadas existentes e de professores inseridos no contexto dessas políticas formativas é muito expressiva e, o PNAIC caracteriza-se como uma “política de governo e não

⁴ Expressão que identifica a região histórica e geográfica onde se inserem os municípios *locus* desta investigação. Além disso, utiliza-se a expressão “Amazônia Bragantina” para enfatizar hábitos alimentares, linguagens, crenças, costumes de seus habitantes que ao longo da história tecem formas de vida para superar a dicotomia campo/cidade.

de Estado”⁵ que se apresenta no sentido de melhorar o desempenho de escolares em processo de alfabetização e conseqüentemente dos professores, dando acesso à formação continuada a esses profissionais.

A aproximação com a temática, parte do pressuposto que, no período de 2013 a 2015 atuei como orientador de estudos do PNAIC na rede de ensino do município de Bragança-PA junto a um coletivo de 28 (vinte e oito) professores/as de escolas/classes multisseriadas. Por isso, a pesquisa emerge do entendimento que o PNAIC, desde sua implementação em 2013, vem permeando cotidianamente a prática pedagógica de professores da Amazônia Bragantina, sendo necessária a investigação sobre os saberes e fazeres docentes estimulados por essa política formativa no escopo de entender seus desdobramentos no cotidiano das escolas, especialmente de escolas camponesas, onde classes multisseriadas são preponderantes.

Sendo assim, destacamos que a relevância científico-acadêmica desta pesquisa está fundamentada na possibilidade de contribuir com os estudos sobre a formação continuada de professores/as do campo na Amazônia Bragantina. Na relevância institucional intencionamos oportunizar esclarecimentos acerca do processo formativo dos professores/as de classes multisseriadas, de modo que haja esclarecimentos acerca das políticas públicas que subsidiam o trabalho desses profissionais. Como relevância prático-pessoal entendemos que a pesquisa sobre as políticas de formação continuada de professores/as de escolas do campo e de classe multisseriadas se tornam aliados na minha profissionalização como pesquisador e formador.

1.2 Especificidades da problemática de pesquisa

Ao discutir a educação do campo, Caldart (2002, p. 25) defende que se trata da educação voltada “ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. Uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

⁵ *Políticas de governo* são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. *Políticas de Estado*, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado, envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários considerando a trajetória da política que se pretende implementar.

No que diz respeito à formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, em especial aqueles de classes multisseriadas, corroboramos com Guimarães (2011) ao afirmar que:

Os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa especificidade. Um dos principais entraves ao melhor desenvolvimento da educação do campo diz respeito, entre outros fatores, à formação dos professores (GUIMARÃES, 2011, p. 66).

Temos observado emergentes e significativas mudanças na proposição de políticas públicas que subsidiem a vivência de um processo educativo delineado para atender às suas demandas de formação continuada de educadores do campo através de programas de formação continuada em escala nacional, dentre as propostas mais recentes destaca-se o Programa PNAIC seja pela abrangência ou pelos objetivos propostos.

Na Amazônia Bragantina, o PNAIC foi iniciado em 2013 tendo como foco a Alfabetização em Linguagens. Em 2014, o programa desenvolveu a formação em Alfabetização Matemática com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. Em 2015-2016, o programa objetivou assegurar a formação dos professores alfabetizadores numa perspectiva interdisciplinar abordando as ciências humanas, da natureza e da linguagem. Desde 2017, se desenvolve em uma nova perspectiva organizacional e de gestão, pois alcança também professores da educação infantil.

Ao analisar a formação oferecida pelo PNAIC aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas⁶ objetivamos: verificar se o PNAIC atende às diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas; compreender as influências do PNAIC na formação continuada e na prática pedagógica de professores de classes multisseriadas; investigar se o PNAIC contribuiu para a melhoria da prática pedagógica de professores de classes multisseriadas, da Amazônia Bragantina.

⁶ Definidas nos cadernos do PNAIC como uma forma de agrupamento dos estudantes empregada na zona rural, para atender a necessidades formais de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades e etapas de escolaridade. É uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 12).

A questão direcionadora da pesquisa assume caráter descrito, analítico e interpretativo ao investigar: Quais os impactos da formação oferecida pelo PNAIC na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas da Amazônia Bragantina?

Diante dessa problematização, a investigação objetiva responder as seguintes questões norteadoras: **1.** A formação do PNAIC dialoga com às diretrizes da educação do campo e atende a realidade das escolas/classes multisseriadas? **2.** Qual a influência do PNAIC na formação continuada de professores/as de classes multisseriadas? **3.** Que contribuições o PNAIC trouxe à melhoria da prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas, da Amazônia Bragantina?

1.3 Metodologia de pesquisa

A pesquisa aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo. Considerando esse contexto como ponto de partida para interpretar a realidade dos sujeitos investigados.

Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] e privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (1994, p.16).

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2008), também pode ser caracterizada como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 60). E a opção por essa abordagem de pesquisa deve ter como fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito.

Na abordagem qualitativa o pesquisador é parte do processo. Conforme Chizzotti (2009), ele deve manter uma conduta participante, em processo de formação e ação, levando os pesquisados a uma tomada de consciência de seus problemas e condições que o determinam, para assim organizarem os meios de defender e promover seus interesses sociais.

Esta pesquisa também é descritiva; pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, já que a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Conforme Oliveira (2008), uma pesquisa descritiva exige um planejamento quanto à definição de métodos e técnicas para coleta e análise de dados e, por ser um estudo bastante amplo, permite o desenvolvimento de uma análise para identificação de fenômenos e explicação das relações de causa e efeito desses fenômenos. Para ampliar as possibilidades de conseguir os objetivos traçados, e melhor construir e elaborar esta pesquisa, selecionamos como *locus* desta pesquisa os municípios de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua-PA.

Em relação aos pesquisados, Chizzotti (2009) enfatiza que todos os que participam da pesquisa são autores de conhecimentos adquiridos e que eles devem ser elevados pela reflexão ao conhecimento crítico. Sujeitos da pesquisa identificam problemas, analisam esses problemas, discriminam as prioridades e propõem ações para sua solução. Por isso, os sujeitos da pesquisa são 09 (nove) professores das redes municipais que exercem a docência em escolas campesinas e que atuam em classes multisseriadas, sendo 03 (três) professores de cada rede. Dentre os critérios de escolha destaca-se a participação no PNAIC desde a sua implantação em 2013 e tenham experiências docentes de 05 (cinco) anos em escolas/classes multisseriadas.

A amostragem foi por conveniência, pois de acordo Gonçalves (2009) amostras por conveniência têm a vantagem de permitir que a escolha de amostras e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis em termos de sua representatividade da população.

As informações foram obtidas da seguinte forma: a priori realizou-se a pesquisa bibliográfica, considerando os enfoques teóricos de diversos autores que fundamentam o estudo, possibilitando reflexões sobre conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema. O estudo utilizou-se também como coleta de dados a pesquisa documental através da leitura de documentos institucionais do PNAIC, uma vez que a documentação, no dizer de Chizzotti (2009), é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação. Além da análise de documentos, para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas pois, estas se constituem em “um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. Visam colher informações sobre o fenômeno a ser pesquisado, constituindo-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar” (CHIZZOTTI, 2009, p.55-57). As entrevistas aconteceram a partir de um roteiro de perguntas pré-definido, com o uso de um gravador e com a posterior transcrição das respostas dos entrevistados sem perder sua veracidade.

Considerando o referencial teórico-metodológico deste estudo, procedeu-se a análise dos dados coletados, utilizando-se a técnica de análise de discurso, já que segundo Orlandi (2013) *apud* Pereira (2015, p. 28) “epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aceita o uso da Análise de Discurso, pois analisa a materialização na ideologia e a manifestação na linguagem

da teoria da Análise de Discurso”. Para a autora, o discurso é um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. Assim, a análise do discurso dos professores justifica-se por privilegiar o ser humano e suas condições sociais, históricas e materiais de sua existência.

A formação continuada é apresentada como categoria central de análise, devido ao entendimento da necessidade de uma política de formação de professores na perspectiva de institucionalização de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais da educação, em que a formação e a valorização sejam indissociáveis.

Nessa direção, aponta-se também para a necessidade de se reafirmar a importância de uma política que promova uma formação continuada que mobilize o professor a participar do processo de elaboração da sua proposta de formação para que sejam consideradas suas especificidades e que viabilize a fundamentação teórica para torná-lo um profissional capaz de pensar sobre sua atuação e sobre a realidade social em que está inserido seu *lócus* de trabalho.

O texto está assim estruturado: além da seção um que apresenta os dados introdutórios, a organização e sistematização do resultado desta pesquisa encontram-se estruturadas em mais quatro seções. Na seção dois Formação de Professores na Amazônia serão apresentados aspectos da formação de professores na Amazônia Brasileira e Paraense no escopo de possibilitar o entendimento do percurso sociohistórico e de aprofundamentos conceituais através da literatura acadêmica e da apresentação do estado do conhecimento sobre a temática.

Na seção três Formação de Professores para a Educação do Campo serão apresentadas informações acerca da formação de professores camponeses, intencionando descrever a caracterização teórica e metodológica dos programas de formação de professores em comunidades do campo e destacar a realidade e desafios na educação do campo; as relações e singularidades existentes entre educação do/no/para o campo na Amazônia Paraense.

A seção quatro O PNAIC no campo das políticas públicas educacionais: sua estrutura e implementação na Amazônia Bragantina, apresentará a política de formação do PNAIC a partir de seus elementos estruturantes, concepções e princípios; a contextualização histórica e educacional dos municípios *lócus* da investigação.

Na seção cinco Os impactos formativos do PNAIC na prática pedagógica em classes multisseriadas será apresentada a caracterização dos sujeitos da pesquisa e os resultados das entrevistas com os mesmos sobre os impactos da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica em classes multisseriadas considerando os relatos do coletivo participante.

Por fim, apresenta-se considerações conclusivas em relação aos objetivos da pesquisa.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

Esta seção tem como objetivo apresentar elementos sobre a formação de professores na Amazônia no escopo de possibilitar o entendimento do percurso sociohistórico e de aprofundamentos conceituais através da literatura acadêmica e da apresentação do estado do conhecimento de produções científicas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA) no período de 2008 a 2018. Antes faz algumas considerações sobre formação de professores no Brasil.

2.1 Aspectos históricos e conceituais da formação de professores

A formação de professores é atualmente objeto de preocupação de educadores, pesquisadores, instituições de ensino e também dos movimentos sociais, assumindo contornos e intencionalidades nas diferentes etapas da educação básica (TANURI, 2000). No Brasil, as políticas educacionais engendradas a partir da década de 90 do século XX têm enfatizado, veementemente, a necessidade de garantir formação adequada aos professores como condição para melhoria da qualificação profissional dos docentes e também à elevação do padrão da qualidade do Ensino.

Dentre as diversas iniciativas empreendidas no escopo de instituir uma política nacional de formação de professores destacam-se: o Plano Decenal de Educação (PDE-1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's-1997) e os Planos Nacionais de Educação (PNE's-2001/2014).

O Plano Decenal de Educação (PDE-1993) serviu para traçar metas à educação brasileira com adequação às normas mundiais. E em relação a formação docente, analisa que assim como a deficiência do sistema educacional é precária em virtude das insuficientes condições de formação inicial e continuada, da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos, a prática docente é considerada uma das grandes responsáveis pela deficiência educacional. Com isso, o sistema educacional estabelece como desafio na formação de professores a justa remuneração, a melhoria das condições de trabalho e a/de profissionalização.

Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, a formação de professores, tanto inicial e quanto continuada, ganha destaque no meio social e educacional, uma vez que seu artigo 67 versa sobre a valorização dos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público e o inciso II do mesmo artigo refere-se ao

aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A publicização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's-1997) ao propor uma reforma no currículo da Educação Básica (EB), acabou por definir também um determinado conteúdo para a formação continuada, visando qualificar os professores para desenvolverem habilidades e competências previstas para os níveis e modalidades da Educação Básica.

A Portaria Ministerial nº 1.403/2003 no seu artigo 1º dispõe sobre o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da EB, que compreende:

(I) o Exame Nacional de Certificação de professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (II) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (III) a Rede Nacional de Centros e Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003, p. 1).

Já os Planos Nacionais de Educação (PNE's, Lei 10.172/01; Lei 13.005/14) no que se refere à formação de professores, apontaram metas e estratégias para assegurar o desenvolvimento e a valorização do professor enquanto cidadão e profissional de direitos, inclusive com referência à necessidade de proporcionar-lhe formação inicial e continuada, constituindo essa perspectiva de valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Dentre as estratégias governamentais implementadas para viabilizar a efetividade do projeto de formação de professores, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Em 2006, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esses fundos representaram “[...] pela primeira na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” (GATTI, 2008 *apud* FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 36).

Notadamente, as reformas educativas ocorridas no Brasil desde os anos de 1990 têm reflexos dentro de um contexto político, econômico e social, compromissado com a

produtividade do sistema capitalista, em que o professor reconheça sua dignidade profissional através de ganhos salariais reais. Em nível mundial, nas últimas décadas, a educação vem se caracterizando como um investimento prioritário da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e para elevação do nível educacional do país. Segundo Nóvoa (2011) essa nova perspectiva de pensar a formação do professor configura-se como resposta às exigências impostas pelo novo modelo produtivo e pelas inovações científicas e tecnológicas que requerem trabalhadores tecnicamente qualificados.

Não se pode negar a importância das reformas implementadas para a configuração de um projeto educacional, mas com relação às políticas de formação continuada de professores, nota-se ainda uma visão hierárquica das propostas de formação, o que nem sempre contempla as necessidades e interesses dos professores diante das demandas de seu cotidiano laboral.

Por isso, se faz necessário a reflexão acerca das intencionalidades das políticas que vem norteando a formação de professores, principalmente a formação continuada, como elemento fundamental desse projeto educacional. Sobre esta questão, enfatiza-se que:

É necessário que se compreenda que a definição de uma política de formação continuada de professores interage com outros elementos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais quando são discutidas as propostas apresentadas para viabilizar a formação continuada de professores presentes no âmbito das ações da política educacional ou da literatura especializada, que trata sobre a temática, depara-se com uma série de proposições, nem sempre convergentes, em termos de conceitos, modelos e enfoques metodológicos (BERTOLO, 2004, p. 50).

É sabido que, durante vários períodos a formação de professores vem se modificando. A partir do final do século XX, vários estudos foram realizados tendo como enfoque os déficits na aprendizagem escolar, onde o foco principal é o professor e seu processo formativo.

Como o coroamento de um amplo processo de produção de políticas curriculares ao longo de mais de três décadas, a formação de professores assume centralidade como a reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica. [...] o foco no professor visa também a induzi-los na aceitação das políticas não apenas as dirigidas para o currículo de seus alunos como também às proposições curriculares para a sua formação (DIAS, 2013, p. 464).

Geralmente, a tendência tem sido responsabilizar o “professorado”⁷ (NÓVOA, 2011) pelo fracasso ou sucesso escolar dos alunos, mas poucos incentivos têm favorecido a autonomia

⁷ Segundo o dicionário Aurélio trata-se da "Classe dos professores". Expressão utilizada para designar a categoria desses profissionais. A expressão **professorado** foi muito utilizada durante o século XIX e início do século XX.

desses profissionais em sua prática, com vista a diagnosticar, planejar e avaliar as suas reais necessidades para um profícuo e qualitativo desenvolvimento profissional.

Para que se tenha uma melhor compreensão sobre a formação de professores faz-se necessário um breve olhar histórico a respeito do assunto, uma vez que a necessidade de formação dos docentes já se mostrava emergente antes mesmo da Revolução Francesa, porém após a Revolução se exigiu uma maior resposta ao problema da instrução popular do período, principalmente com os ideários de “liberdade, igualdade e fraternidade”, assim o acesso à escola passa a ser um direito de todo cidadão, como tal um dever do estado.

Com o problema da instrução popular, se teve a necessidade de criar mecanismos de ensino que atendesse a preparação dos professores, diante desta necessidade se iniciou o processo de criação das Escolas Normais. A primeira instituição chamada de Escola Normal foi proposta na convenção de 1794, e instalada em Paris na data de 1795. A partir desta data se teve uma distinção de Escola Normal Superior, que visava formar professores de nível secundário; e Escola Normal Primária, que visava preparar os professores do ensino primário. Em 1802, Napoleão instituiu a Escola Normal de Pisa, seguindo os moldes da Escola Normal de Paris, porém se transformou em uma instituição de altos estudos, não se preocupando com o preparo didático-pedagógico. Assim como a França outros países europeus também instituíram Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

No Brasil, o preparo dos professores se exigiu após a independência, onde se fazia necessário à organização da instrução popular. Durante a reforma paulista da Escola Normal se pode estabelecer um padrão de ensino expandindo para todas as Escolas Normais, visando à preparação de docentes para as escolas primárias. Essas escolas preconizavam uma formação específica e que deveriam guiar-se pelas coordenadas didático-pedagógicas, exigidas à época.

Durante dois séculos de transformação da sociedade brasileira, podemos distinguir os seguintes períodos na história de formação dos professores:

1-Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) 2-Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) 3-Organização dos Institutos de Educação (1932-1939) 4-Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971) 5-Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996) 6-Advento dos Institutos superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Cada um desses períodos representa as concepções para a formação dos professores de acordo com o contexto da época, sofrendo transformações ano após ano, contudo é possível perceber que a maioria dos professores formados tiveram um aligeiramento durante sua

formação, pois precisavam atender as demandas, muitas vezes do mercado capitalista. Para Saviani (2009, p. 148), a fim e ao cabo, o que se revela permanentemente no decorrer dos seis períodos citados é “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Durante vários períodos a formação de professores vem se modificando. A partir do final do século XX, vários estudos foram realizados tendo como enfoque os déficits na aprendizagem escolar, onde o foco principal é o professor e seu processo formativo, porém:

Os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2011, p.17).

Para o autor o professor em nenhum momento foi consultado a respeito de sua formação, apenas lhe é direcionada uma formação que muitas vezes é ministrada por outros profissionais que não estão qualificados para tal formação. Como diz Nóvoa (2011, p. 18): Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. A respeito da má formação dos professores o autor afirma ainda que

Devido à expansão dos sistemas de ensino, tornou-se inevitável proceder ao recrutamento, num tempo curto, de muitos professores. Nem sempre foram selecionados, formados e integrados nas escolas com o rigor e o cuidado que seria desejável (NÓVOA, 2011, p. 13).

Pelo contrário, procurou-se compensar esta “menor preparação” recorrendo à vários especialistas que, de algum modo, serviam para controlar os professores ou para corrigir as suas insuficiências ou incompetências. As chamadas indústrias da educação foram as que mais recrutaram professores para atividades docentes, onde muitos tiveram que se qualificar após sua formação inicial, pois o aligeiramento da formação acaba prejudicando seu desenvolvimento profissional.

Quanto mais se fala em autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão (NÓVOA, 2011, p. 20).

Ainda segundo o autor, é imperioso devolver a formação de professores aos professores, que eles tenham mais participação nas decisões de escolha dos currículos, que façam anotações de suas atividades pessoais para que possam compartilhar suas dificuldades. Assim é fundamental que os professores tenham o domínio e o conhecimento dos aportes teóricos das concepções pedagógicas, podendo assim sustentar seu trabalho prático, dando condições para modificar suas concepções e ações.

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. [...]. A formação dos professores deve ser pensada por professores, para professores e com os professores, para que assim se tenha uma formação mais acentuada a sua profissão (NÓVOA, 2012, p. 52).

Assim, a formação de professores deve ser assumida a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Não deve ser pensada no vazio, mas construída com base em um processo coletivo e colegiado no interior da própria escola. Afinal, não se pode separar a formação do contexto social para o qual é direcionada. Não podem as práticas pedagógicas dos professores serem desvinculadas das perspectivas e necessidades da escola e de seus sujeitos.

As concepções que permeiam os projetos e/ou programas de formação de professores precisam exprimir as estruturas culturais (o modo de ser e fazer a escola), sociais (a realidade dos sujeitos) e políticas (a função social da escola) onde está a escola. É fato que o conhecimento profissional é construído ao longo de toda a trajetória docente, mas quando se fala em formação de professores, remete-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos.

Para Nóvoa (1995) a formação do professor não é um conceito unívoco que leve a uma única compreensão do termo. A literatura com foco na temática diverge sobre alguns conceitos e concepções levando em consideração os fatores históricos, sociais e políticos, através de estudos empíricos e epistemológicos sobre o assunto. No entanto, converge no sentido de encontrar caminhos às dificuldades apresentadas pelos sistemas e subsistemas de ensino e pelos próprios professores na ativação do seu trabalho.

A perspectiva de formação, principalmente a de formação continuada, fomenta nos professores a possibilidade de suprir algumas necessidades em sua prática e, com isso procuram participar de cursos de pós-graduação, programas de atualização, aperfeiçoamentos, simpósios, congressos, dentre outros visando o desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que há diversas nomenclaturas utilizadas para conceituar a formação continuada, a seguir citamos as

mais usualmente empregadas para designar os sentidos atribuídos à formação de professores definidas por Prada (1997) *apud* Costa (2004, p. 4):

Capacitação: proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
 Qualificação: não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
 Aperfeiçoamento: implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
 Reciclagem: termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
 Atualização: ação similar à do jornalismo; informar aos professores para mantê-los atualizados nos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
 Especialização: é a realização de um curso superior sobre um tema específico.
 Aprofundamento: tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já possuem.
 Treinamento: adquirir habilidade por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
 Re-treinamento: voltar a treinar o que já havia sido treinado e aprendido.
 Aprimoramento: melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
 Superação: subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
 Compensação: suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
 Formação Permanente: realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
 Formação Continuada: alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

Dessa forma, compreende-se a existência de muitos conceitos que estão ligados à perspectiva tecnicista na atuação do professor, o que acaba por negar-lhe o caráter de sujeito pensante e dinâmico, que interage conforme as necessidades educativas a ele apresentadas, despertando a busca para sua melhor atuação profissional. Mas, diante da diversidade de concepções

[...] parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores - treinamento, capacitação, aperfeiçoamento - dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva e menos maniqueísta ou polarizada (MARIN, 1995, p.19).

Talvez a definição de um conceito de formação continuada seja o menos importante, quando entendemos que a perspectiva de formação “[...] ultrapassa o caráter pragmático (e passivo) buscando uma consciência crítica e uma mobilização social que questione o próprio sistema” (DESTRO, 1995, p.27).

Para a autora, a formação dos professores precisa contribuir para que os professores possam desenvolver hábitos de reflexão e autorreflexão. As políticas públicas de formação de professores, no quadro atual brasileiro tem se concretizado como um tópico propício para reflexão. De um lado se discute a base inicial de formação, de outro as propostas de formação continuada, contudo precisamos acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente.

2.2 Pesquisas sobre formação de professores na Amazônia Paraense

Em relação à produção científica sobre Formação de Professores na Amazônia, realizamos a pesquisa das produções acadêmicas publicadas no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do estado do Pará (UEPA).

O estado do conhecimento em relação às produções acadêmicas dos bancos de dados dos PPGED's da UFPA e UEPA se justifica pela necessidade de conhecer o campo de pesquisa educacional, especificamente, as discussões sobre as políticas de formação de professores na Amazônia, nosso objeto de estudo, e pelo fato dos sítios eletrônicos disponibilizarem para conhecimento público as dissertações e teses produzidas assegurando direito ao acesso com maior agilidade. Para delimitar nosso universo de pesquisa utilizamos, prioritariamente, como palavra-chave “Formação de Professores”. No entanto, esclarecemos que não realizamos a leitura dos textos na íntegra, mas procedemos a leitura exaustiva dos resumos e das seções introdutórias de todos.

No portal do PPGED do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará identificamos um total de 16 (dezesseis) pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia. Dentre elas temos 15 (quinze) dissertações de mestrado e somente 01 (uma) tese de doutorado no período de 2008 a 2018. Todas as pesquisas foram realizadas em municípios do Estado do Pará e tiveram como objetos de estudo políticas, programas e projetos de formação inicial e continuada de professores. A seguir apresentamos o estado conhecimento evidenciado.

Quadro 1: Dissertações e Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
-------	--------	-------	-----

AQUINO, Edward Martins de.	As políticas para a Formação Continuada de Professores em Tempo de Neoliberalismo.	D	2008
COSTA, Rafaela Paiva.	A formação de professores da primeira república no Pará (1900 - 1904).	D	2011
VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud.	Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva.	D	2011
MALHEIROS, Rogério Guimarães.	Formação de Professores na Província do Grão-Pará: os discursos de seus administradores acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838 – 1871).	D	2012
LUZ, Iza Cristina Prado da.	Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas.	D	2012
GALÚCIO, Euricléia do Rosário.	O que dizem os autores sobre formação docente no Estado do Pará.	D	2014
SILVA, Solange Pereira da.	Formação inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó.	D	2014
COSTA, Deyse Danielle Souza da.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014.	D	2014
PEREIRA, Mary Jose Almeida.	A política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o projeto expertise sob o olhar dos professores.	D	2015
SILVA, Michelle Castro.	A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.	D	2017
NASCIMENTO, F. C. do	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada.	D	2017
NASCIMENTO, Damásia Sulina.	FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada.	D	2017
SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.	Política de formação de educadores do campo e a construção da contra hegemonia via epistemologia da <i>práxis</i> : análise da experiência da LEDOC-UFPA-CAMETÁ.	T	2017
FREIRES, Amanda Caroline Soares.	A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR.	D	2017
SOUZA, José da Cruz.	A formação docente para o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação: o papel do Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM da SEMED – Marabá.	D	2017
OLIVEIRA, Márcia de Fátima de.	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará	D	2017

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.

Aquino (2008) em sua pesquisa abordou a formação docente, através da modalidade continuada voltada aos professores da educação básica, no Ensino Médio, no Estado do Pará, estabelecida pela política governamental, durante o período cognominado de “Novo Pará” (1995-2006). Seu objetivo foi compreender as tipologias de formação continuada de

professores no Brasil, convergindo para as suas especificidades no Estado do Pará em face das medidas adotadas por seus governantes, no período histórico de 1995-2006, identificando as características assumidas pela política de formação continuada dirigida aos professores da Educação Básica do Pará, bem como os seus efeitos na atividade docente. A concepção advogada no estudo volta-se para um projeto mais articulado com o universo escolar em vista de uma prática educacional crítica, autônoma e implicada com a transformação, posto que a educação é um território permanente de disputa de projetos e interesses.

Costa (2011) em seu estudo tem por temática a Educação na Primeira República (1889-1930) e por objeto o modelo oficial de Formação de Professores no início do século XX no Pará, especificamente, entre 1900 e 1904. O estudo apontou que esta formação foi encaminhada pela compreensão do trabalho docente como “sacerdócio”; que as discussões pautadas pela elite pensante internacional e nacional tiveram reflexo no campo educacional local; e que esta formação dos “mestres” visava, em última instância, a consolidação da República, por meio da instrução de um conteúdo moral e cívico.

Vieira (2011) buscou analisar se a formação continuada de professores, desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, trouxe contribuições para a prática pedagógica docente no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará além de identificar como os professores articulam o vivenciado no processo da formação com sua ação docente; avaliar que aspectos da formação podem ter favorecido (ou não) sua ação docente na perspectiva da inclusão e investigar se processo formativo gerou mudanças atitudinais nos professores.

Malheiros (2012) objetivou analisar os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se implantar, na capital da Província, cidade de Belém, uma Escola Normal destinada ao preparo específico de professores, de forma que fosse possível depreender os objetivos destes para a implantação de uma Escola Normal, assim como as influências externas e internas, e, mais detidamente, a ambiência política e social em que foi constituído estes discursos em favor do “modelo” normalista de formação de professores. Procurou-se delinear ainda a ambiência política, econômica e social da Província do Grão-Pará, de forma a situar o objeto de investigação no contexto histórico específico da Província, uma vez que, assim como em outras Províncias do Império, a Escola Normal emerge de uma ambiência política e econômica favoráveis a sua implantação situando-a nas nuances políticas

e sociais que se configuraram nas disputas entre liberais e conservadores que contrastavam seus projetos de sociedade e de instrução pública, gerando grande disputa política e ideológica.

Luz (2012) investigou a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores que participaram e atuam em escolas públicas estaduais. A autora considera que o programa Pró-Letramento apresenta uma contribuição limitada para atuação das professoras cursistas, pois “[...] não vem acompanhado de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teórica densa que transpasse as ‘paredes das salas de aula’” (p. 131), além de reforçar a intensificação do trabalho docente e manter a ênfase da formação no conhecimento prático que por sua natureza não provoca mudanças significativas no contexto educacional dos professores.

Galúcio (2014) objetivou examinar o que é dito, na literatura relevante, sobre Formação Docente no estado do Pará, com ênfase no processo de identidade e profissionalização do professor. O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa foi composto por fontes documentais (livros, artigos, legislação), teses e dissertações registradas no Banco de Dados da CAPES e periódicos e outras produções bibliográficas do grupo de trabalho sobre formação de professores (GT 08) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED. Verificou-se que os cursos de formação de professores no estado do Pará cresceram significativamente a partir dos anos 2.000 e esta expansão legitimou o aumento de professores formados, mas não garantiu a eficiência na qualidade dos cursos de formação, haja vista a primazia do caráter pragmático estabelecida nos espaços formativos.

Silva (2014) investigou se a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência. Partiu da perspectiva de que a análise sobre a formação de professores pressupõe considerarmos a conjuntura e estrutura social vigente. Assim sendo, fundamentou-se nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético para relacionar o singular com a totalidade social, buscando compreender o objeto de pesquisa em questão, em suas determinações históricas contraditórias.

Costa (2014) analisou, a partir do olhar de egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental (CAEA), contribuições e limitações de processos de formação continuada para docentes, que se caracterizam como implementação da Política Nacional de Educação Ambiental. Nesse sentido, a análise dos dados coletados, apontou para uma avaliação positiva pelos egressos e mostrou que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados na materialização do curso, os cursistas elencaram diversos pontos contributivos, tais como: a

ênfase dada a questão das problemáticas ambientais vivenciadas em Moju, a modalidade Educação a Distância (EAD) em que o curso foi ofertado, a qual atendeu a necessidade do público alvo, a relevância do material de apoio pedagógico e valorização do campo EAD para os profissionais da Educação do município de Moju, que dela participaram.

Pereira (2015) objetivou analisar as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém ao perceber a lógica de resultados de desempenho e as exigências do cumprimento de metas pelos professores. Verificou ainda a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas, visto que os resultados evidenciaram que o Projeto Expertise em Alfabetização teve grande influência na atuação profissional e no controle do trabalho docente materializa-se pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

A pesquisa de Silva (2017) insere-se nos debates sobre profissionalização docente. Apresenta como objeto de estudo a formação continuada à luz do PNAIC. A pesquisa consistiu em analisar a proposta de formação continuada do programa PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro e registrar os impactos da Reforma do Estado brasileiro, sobretudo as reformas educacionais, na configuração histórico-social da profissionalização docente; identificar as perspectivas de formação continuada consolidadas no interior das reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC; analisar a perspectiva de profissionalização do PNAIC e as repercussões dessa formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém.

Nascimento (2017) teve por objetivo identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil, a nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças a nível de concepções e práticas dos/as professores/as participantes. A pesquisa foi realizada com professores/as cursistas do município de Castanhal-PA. Seguindo a orientação metodológica da teoria histórico-cultural de que é necessário compreender a gênese do problema analisado.

Nascimento (2017) pretendeu compreender como a formação inicial e continuada contribuiu para a formação cultural de professores da educação básica a partir do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR os quais também foram cursistas do PNAIC. Seu objetivo geral foi analisar como a formação cultural de professores da educação básica tem

se constituído nos processos de formação inicial e continuada. A partir de tal análise, buscou-se identificar nas pesquisas acadêmicas e na legislação brasileira as concepções existentes referentes à formação cultural de professores, inventariar práticas culturais mais recorrentes nos cursos de formação inicial e continuada e o seu papel na elevação cultural dos professores, além de investigar que práticas culturais na formação inicial e continuada, sob a perspectiva dos professores, mais contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Silva (2017) versa sobre a política de formação dos educadores do campo, a partir da experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins em Cametá-PA. Os resultados revelaram que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como uma política de formação de educadores em processo de consolidação, em meio às tensões e contradições pela aprovação do Projeto Pedagógico, encontra-se vinculado aos princípios originários da Educação do Campo, entre aos quais destacamos: a prática interdisciplinar, formação por área de conhecimento, resistência/afirmação da identidade docente, ingresso dos estudantes, alternância pedagógica e a transformação da escola do campo; os quais em sua essência sinalizam uma formação contra-hegemônica na educação superior referenciada pela epistemologia da *práxis*.

Freires (2017) refletiu sobre a conjuntura política, econômica e social que marca as políticas para formação de professores no Brasil e teve por objetivo analisar as contribuições do PARFOR para a prática pedagógica dos professores-alunos do Curso de Pedagogia/UFPA. Além disso, intencionamos analisar as percepções dos sujeitos sobre o processo formativo recebido; investigar como os professores-alunos percebem sua própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação, e, por último, analisar se o curso possibilita aos professores em formação no PARFOR reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Na investigação, foi analisada a percepção dos professores que participam desse processo formativo, considerando a prática pedagógica destes.

Souza (2017) teve como objeto de investigação a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Marabá ofertada pelo Núcleo de Tecnologia Municipal (NTE). Tratou-se, portanto, de compreender em que medida essa formação tem contribuído para o processo de socialização e produção de conhecimentos sistematizados, a partir da apropriação das Novas tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) como meios articulados aos fins da educação que tem como pressuposto fundamental o processo de humanização do indivíduo. Assim, busca-se analisar em que perspectiva tem ocorrido a formação de professores para o uso pedagógico das NTIC's, bem como o processo de inserção dessas tecnologias na

educação escolar em sua totalidade. A investigação permitiu compreender as contradições do discurso hegemônico sobre a importância do uso das NTIC's na educação escolar.

Oliveira (2017) investigou o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/às professoras/as de educação infantil pela rede municipal de ensino de Belém, com vistas à inclusão de crianças com deficiência. O objetivo geral do estudo foi investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém – PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência. Os resultados apontaram que as formações continuadas se configuravam como ações pontuais, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. O estudo sugeriu ainda que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir, de fato, para a formação docente.

No portal do PPGED do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará identificamos 21 (vinte e um) textos dissertativos sobre Formação de Professores no Pará. Dentre os textos analisados evidencia-se significativa diversificação de abordagens e objetos de investigação que ao longo da última década tem orientado a proposição de políticas públicas para o campo de estudo e que vem influenciando os saberes-fazer do coletivo de professores da Amazônia, especificamente, da Amazônia Paraense. Ressalta-se que, o PPGED até o ano de 2018 não possuía turmas de pós-graduação em nível de doutorado, o que justifica a totalidade do quantitativo de pesquisas científicas, em nível de mestrado, encontradas.

Quadro 2: Dissertações do Banco de dados do PPGED/CCSE/UEPA

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ANO
SILVA, Maria de Jesus Lopes da.	A Formação Continuada e a Prática Educativa dos Professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Colares – PA.	D	2008
CABRAL, Maria do Socorro Monteiro.	Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).	D	2008
SILVA, Marcos Antônio.	O discurso dos professores sobre a formação continuada: significados e sentidos na prática docente.	D	2009
CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima.	A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense.	D	2010
MOTA, Joselene Ferreira.	A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.	D	2010

CARMO, Leno Márcio Barros.	Formação de Professores em Segurança Pública: realidade, limites e desafios do processo formativo continuado.	D	2010
SILVA JUNIOR, Carlos Alberto Saldanha da.	(Re) Significando a Formação Inicial a partir de novos territórios de formação: um estudo sobre o Necaps/Ccse/Uepa.	D	2011
SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.	Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.	D	2011
GUIMARÃES, Waldenira Santos.	PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA.	D	2011
COSTA, Eliane Miranda.	A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo.	D	2012
DIAS, Fabiano de Cristo Nogueira.	Possibilidades do empreendedorismo na formação dos profissionais da educação.	D	2012
BARBOSA, Francy Taissa Nunes.	A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).	D	2012
GOMES. Maria Rosilene Maués.	Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba.	D	2012
SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos.	Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado.	D	2013
BASTOS, Robson dos Santos.	A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico.	D	2013
GONÇALVES, Heden Clazyo Dias.	Formação continuada de professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA.	D	2014
SOUSA, Léiva Rodrigues de.	A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.	D	2014
COSTA, Ruth Souza da.	Formação do Professor de Matemática na Modalidade EAD para atender as atuais demandas educacionais.	D	2014
BEZERRA, Giselle Cristiane Pinto Moreira.	Formação continuada docente na escola para o uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo sobre a escola Amazônica-Ananindeua/PA	D	2015
SILVA JÚNIOR, Manoel do Espírito Santo.	Formação e Competência para Atuação do professor de Educação Física em Políticas Públicas de Saúde.	D	2016
CARNEIRO. Mônica Amélia de Oliveira.	Formação Inicial de Professores de Ciências em Serviço	D	2017
Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.			

Silva (2008) tencionou analisar a formação continuada e a prática educativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sentido de compreender como a formação continuada realizada para os (as) professores(as), no município de Colares- PA, havia

contribuído à prática educativa. Entre outras constatações, destacou-se que as professoras, mesmo enfrentando dificuldades de ordem estrutural e pedagógica, procuravam ser sensíveis aos problemas dos(as) educandos(as) e reconhecê-los(as) como possuidores de saberes; procuravam trabalhar as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar. Assim, a prática pedagógica fora caracterizada como inovadora, apresentando, entretanto, alguns traços da pedagogia tradicional. Em relação a concepção de educação que orientava a formação definia-se por uma base freireana, porém identificou-se ser inconsistente, com ausência de fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia libertadora, embora tenha contribuído, sobretudo, na organização prática do trabalho docente apoiado na cultura local dos educandos.

Cabral (2008) em seu estudo apresentou a contribuição do Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Belém no período de 2005 a 2007 na formação de professoras dos ciclos iniciais. A intenção foi analisar a concepção do referido programa, revelar as avaliações e contribuições da metodologia com base em análise de documentos oficiais e depoimentos de professoras de uma escola da rede municipal, de uma formadora e da coordenadora do programa. Como resultado, verificou-se que a formação continuada em estudo, apesar da tentativa para efetivar uma formação capaz de romper com as práticas tradicionais, apresentava aspectos do modelo tradicional. Por outro lado, percebeu-se que, ao implementar a metodologia da pesquisa e elaboração na formação do professor, esta se caracterizava como fundamental para o investigar da ação pedagógica na busca de soluções a fim de assegurar o direito à educação e para que os alunos aprendessem.

Silva (2009) investigou por meio dos discursos dos professores o sentido e significado da prática pedagógica a partir da formação continuada implementada numa escola pública do município de Belém no escopo de identificar em que momento a formação continuada se aproximava ou se distanciava da prática pedagógica e analisar a relevância da formação continuada para o fazer pedagógico em sala de aula. Os resultados apontaram que os professores percebiam a necessidade de uma base teórica para entender o que é discutido na Formação Continuada. Além do mais o desejo de compreensão deflagrada na necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica. Entretanto, os professores não se percebiam sujeitos e demonstraram nos discursos a angústia, por não conseguirem estabelecer a relação entre a prática e a teoria, evidenciando significativo descompasso entre o que falavam seus formadores e a realidade da sala de aula.

Conceição (2010) objetivou compreender a formação continuada dinamizada pelo Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e suas repercussões no trabalho dos docentes do campo. Os resultados revelaram que a formação continuada de professores desenvolvida

pelo Programa, caracterizava-se por assumir um papel estratégico na implementação de uma proposta educacional diferenciada pautada em um paradigma contra hegemônico, cuja essência era o fortalecimento do desenvolvimento sustentável; a formação continuada em serviço, a inovação pedagógica pautada na contextualização educacional, elementos que contribuíram para enriquecer o processo formativo dos professores e um significado positivo para suas práticas pedagógicas.

Mota (2010) analisou as relações presentes entre o processo de formação inicial e atuação do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém e sua organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Identificou-se que a concepção dos professores sobre o que é ser criança, parte da compreensão de um sujeito que está a vir a ser, e que no processo de ensino-aprendizagem possui autonomia e liberdade para sua autoeducação. A respeito da organização do trabalho pedagógico, identificou-se que os professores possuíam muitas limitações ao definir os pares dialéticos dessa organização: objetivos/avaliação e conteúdo/método prevalecendo conhecimentos privilegiados da concepção da aptidão física, evidenciando que existia o esvaziamento do trabalho, que implica diretamente na formação do homem.

Carmo (2010) analisou se a formação de professores realizada por intermédio do Curso de Formação de Docentes em Segurança Pública, desenvolvida no Instituto de Ensino de Segurança do Pará, nos anos de 2008 a 2009, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores que trabalham na educação em Segurança Pública no Pará; avaliou os avanços e limites do Curso; bem como compreendeu as dificuldades vivenciadas em relação ao trabalho educativo no Instituto. Os resultados da análise registraram que houve contribuições para a prática pedagógica dos professores participantes; mas, apresentavam indicadores que exigiam iniciativas para que o curso pudesse se desenvolver de forma qualitativa afim de integrar uma política de formação continuada com valorização do magistério em Segurança Pública e atendimento das condições de trabalho adequadas para a realização da atividade docente no Instituto.

Silva Junior (2011) focalizou a discussão de espaços diferenciados de formação e aprendizagem, que se constituem em Núcleos de ensino-pesquisa-extensão, sobre os quais localizou o Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps, que por desenvolver uma prática interdisciplinar torna-se, um novo Território de Formação, no âmbito da Universidade do Estado do Pará. O estudo revelou que os processos educativos vivenciados contribuem para uma formação cultural dos estudantes de graduação, que se dão por meio de uma ação pedagógica da iniciação científica, dos quais mapeou-se quatro grandes

tipos de processos educativos presentes nas práticas sociais do Núcleo, a saber: processos de gestão acadêmica, de apropriação, produção e socialização de conhecimento, de difusão do conhecimento e de fundamentação epistemo-metodológica, credenciando o Necaps como um novo território de formação no CCSE/UEPA.

Silva (2011) estudou as concepções de formação e de educação do campo que foram apresentadas pela política do Programa Escola Ativa (PEA) implementada no período de 2007 a 2011 no município de Concórdia do Pará. Os resultados enfatizaram que a concepção de formação continuada estava em descompasso com a demanda de formação esperada pelos professores atuantes em escolas multisseriadas, visto que uma parcela significativa de docentes necessitava de formação inicial sendo que o poder público local oferecia somente formação continuada que eram repassadas por técnicos multiplicadores.

Guimarães (2011) analisou as contribuições desse programa no planalto santareno. De acordo com os resultados existe a necessidade de uma política de formação continuada voltada aos professores do campo, em especial, os das turmas multisseriadas, uma vez que, o Pró-Letramento não foi proposto para atender as especificidades da multissérie, pouco contribuindo para mudanças na prática pedagógica desses profissionais. A pesquisa revelou, também, a importância de estudos voltados para a Educação do Campo, e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores das escolas multisseriadas, principalmente dessa região. Além disso, há a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas que garantam a valorização do professor e, condições adequadas de formação e de trabalho a esse profissional.

Costa (2012) teve como objeto de estudo o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no município de Portel-PA, analisando se o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) atendia as necessidades formativas educadores do campo. Os resultados apontaram que a formação inicial em desenvolvimento representava à educação do campo naquele município a possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos, representando uma importante ação afirmativa para a educação do campo na Amazônia Paraense e marajoara, visto que configurou-se uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito tempo permeia a educação dos povos que habitam a área rural, a fim de tornar-se uma educação do e no campo.

Dias (2012) verificou as possibilidades do empreendedorismo ser incluído na formação dos profissionais da educação, do Curso de Pedagogia da UEPA tendo em vista a melhoria dos novos profissionais da educação. Para o autor, os desafios atuais demandam por um sujeito empreendedor que atue reflexivamente diante da realidade, procurando assumir seu papel

transformador e crítico. Os resultados indicaram que o empreendedorismo, no processo formativo dos estudantes, é a alternativa mais adequada à mudança de mentalidade para o espírito empreendedor e para pensar na possibilidade da criação do próprio emprego.

Barbosa (2012) analisou como é trabalhada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial dos graduandos de Pedagogia. Os resultados revelaram a necessidade de novamente reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, pois apesar de não se caracterizar como uma temática recente, verificou-se que ainda há carência de trabalhos no que tange a formação inicial voltada a EJA, exigindo das instituições de ensino superior uma formação inicial de qualidade, que consiga proporcionar ao futuro professor bases teóricas e práticas consistentes a fim de fomentar a formação profissional contínua.

Gomes (2012) apresentou resultados de uma investigação realizada com professores, coordenadores e alunos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na Escola Tecnológica de Abaetetuba – Pará, com o intuito de investigar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a influência da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. As conclusões evidenciaram que a formação continuada específica aos professores, com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores e à qualidade do ensino, era uma prática tímida, tanto no que diz respeito aos incentivos do Estado, quanto aos encontros de formação continuada em serviço.

Santos Junior (2013) discutiu as contradições presentes nas concepções sobre a Licenciatura e o Bacharelado evidenciadas nos discursos dos estudantes e professores do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) contribuindo assim com o desenvolvimento teórico da área. Constatou que existe contradição nos discursos dos sujeitos em relação às concepções de Licenciatura e Bacharelado com as existentes nos PPP dos Cursos em questão e com as determinações das DCN. Concluiu ainda que, a Resolução CNE/CES 07/2004 representou a disputa entre os setores, onde o setor reacionário/conservador ao definir nas normativas, a divisão da formação, a pedagogia das competências e o objeto de estudo conseguiu impor sua hegemonia.

Bastos (2013) analisou a formação do professor de Educação Física no PARFOR e suas implicações na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física, em escolas públicas do Estado do Pará. A pesquisa, concluiu que as implicações na OTP dos professores/cursistas se constituem através de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica e com conhecimentos fragmentados e superficiais; na

dificuldade da relação teoria/prática; e, na desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado. Revelou ainda que, o PARFOR/PA tem sérias dificuldades de gestão, por não atender, em sua plenitude, aos professores sem formação que estejam atuando em escolas públicas.

Gonçalves (2014) investigou como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na proposta formativa do PARFOR da UEPA. Os resultados da pesquisa informaram que havia necessidade de uma readequação da proposta de formação continuada de professores-formadores que atuam em AVA. A proposta formativa desenvolvida naquele momento possuía caráter emergencial, pois buscava garantir de forma rápida o acesso de professores-formadores e professores-alunos às ferramentas da Plataforma Moodle; porém, pouco se preocupou com o processo pedagógico e de comunicação entre os participantes do AVA, o que acabava por gerar conflitos diversos.

Sousa (2014) teve como interesse e foco de investigação a formação continuada de professores centrada na escola, articulada e mediada pelo coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. O referido estudo teve como cenário algumas escolas do Ensino Fundamental de Marabá-PA e investigou possibilidades e efeitos da formação continuada de professores. Os resultados apontaram que a formação centrada nas escolas campo da pesquisa é uma realidade, (re) afirmando-se a significância e fertilidade da formação continuada de professores centrada na escola articulada pelo coordenador pedagógico quanto ao potencial de favorecer mudanças à prática pedagógica em seu cotidiano, e evidenciamos a urgência desta integrar a agenda da política educacional local quanto à apreensão do seu profícuo valor para a permanente (re)construção do processo pedagógico no interior da escola.

Costa (2014) investigou se a formação dos professores de Matemática na modalidade EAD, no âmbito da UEPA, em Igarapé-Miri-PA, possibilitou que o futuro professor tivesse um perfil que atendesse as atuais demandas educacionais. Os resultados indicaram a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do referido curso para uma articulação entre o planejar e o agir, entre a teoria e a prática, pois se configuram como os grandes desafios para a questão da formação de professores, visto que o curso de Matemática na modalidade EAD, no âmbito da UEPA, precisa garantir aos futuros professores conhecimentos para atender as atuais demandas educacionais.

Bezerra (2015) intencionou compreender os significados atribuídos por professores de educação básica de escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Pará aos cursos de formação continuada ofertados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) acerca do uso

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo ensino-aprendizagem; Os resultados mostraram que os docentes encontram muitas dificuldades no uso das TDIC relacionadas às condições de trabalho e, em sua maioria, ao domínio das mesmas; que os processos de formação continuada vem contribuindo para diminuir barreiras nesse uso, à medida que verificam melhorias no processo ensino-aprendizagem e na relação com os estudantes; assim como vêm percebendo o desenvolvimento profissional e pessoal.

Carneiro (2017) analisou como os professores concluintes do Curso de Ciências, ofertado pelo Consórcio Interinstitucional Secretaria Executiva de Educação (SEDUC)/UEPA, avaliam a formação recebida, no período de 2002 a 2006, para a formação de professores e desvelar as expectativas e contribuições para o processo de formação. Também discutiu a formação de professores em nível superior no Brasil e as políticas de formação de professores no Estado do Pará, bem como algumas reflexões sobre os saberes docentes e suas representações. Os resultados revelaram que os egressos do curso de Ciências atualmente encontram-se, em sua maioria, em atividade e os demais foram aposentados logo, em seguida ao término do Curso. Mas, avaliam de forma positiva o curso e os impactos causados na vida profissional e pessoal para a carreira docente e as contribuições da instituição formadora do Consórcio.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, os estudos mostram que o ordenamento das políticas de formação continuada e a sua materialização por meio de programas de formação inicial e continuada são pensados e instituídos distanciados dos contextos escolares, e têm como suporte pedagógico uma gama de materiais didático-instrucionais fundamentos em teorias da aprendizagem desconsideram as particularidades dos contextos escolares e dos sujeitos sociais que vivenciam o ato educativo e cotidiano escolar.

Ao identificarmos nas pesquisas as perspectivas de formação continuada, consolidadas em meio às reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada voltada aos professores, principalmente aos professores do campo, percebemos que no interior das reformas educacionais, as políticas de formação continuada foram (são) materializadas por meio de programas de formação que focalizam a certificação, a atualização e o treinamento profissional e dá coro à perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional.

Contudo, a profissionalização, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional dos professores são atravessados pela desvalorização sociohistórica e socioeconômica da profissão, pela desconstrução da identidade docente e pela inércia do poder público em garantir educação pública de qualidade, bem como torna difícil a efetivação de políticas formativas de natureza

democrática e participativa. Logo, os processos de formação de professores ficam condicionados à responsabilização dos mesmos pelos resultados educacionais, limitando sua participação e análise crítica no planejamento das políticas de formação a eles direcionadas.

As pesquisas, em sua grande maioria, evidenciam que os programas e/ou projetos de formação implementados no período de 2008 a 2018, representam claramente essa perspectiva de formação continuada consolidada na política educacional brasileira, fortemente marcada pelo afastamento dos professores do eixo das decisões em torno de sua formação, de sua profissionalização, além de perdas significativas referentes a autonomia do exercício docente.

Com esta pesquisa objetivamos contribuir com o campo de pesquisa em Educação do Campo na região amazônica pois ao definirmos a política de formação continuada do PNAIC e sua influência na formação de professores do campo como nosso objeto de estudo, possibilitaremos estudos mais aprofundados sobre essa política educacional implementada nacionalmente em escolas/classes multisseriadas e sua relação com as diretrizes da Educação do Campo na Amazônia Bragantina.

Destaque ao debate a respeito da formação de professores, um dos campos da pesquisa, pois o PNAIC se configura como uma das políticas nacionais que chegam às escolas localizadas em diversas regiões, espaços e territórios. A crítica comum é a de que há um desconhecimento ou indiferença do poder público com as especificidades das localidades, que as políticas são muito gerais, deixam de lado as identidades culturais, tendo, por isso, a sua adequação questionada. A especificidade aqui seria a escola do campo, da Amazônia. Um professor que atua nesse contexto tem especificidades a serem respeitadas. Os professores reconhecem ou não tais especificidades? Se não, é em razão de algum tipo de alienação? O reconhecimento das identidades e especificidades da escola do campo, no que diz respeito, inclusive, à formação de professores, pode levar à melhoria da educação? De que modo?

Por mais que o objeto de preocupação seja a formação de professores, e mesmo reconhecendo a sua relevância para a qualidade da educação e do ensino, não se pode deixar de chamar enfaticamente a atenção na complexidade que o problema da qualidade implica. Não se pode entender as possibilidades da formação, sem enfatizar os seus limites no interior da totalidade social, histórico e cultural em que se dá a educação.

Entendemos que a formação adequada do professor é uma das condições, mas não a condição. Por isso, não queremos dar ênfase unilateral a esse aspecto, pois intencionamos discutir os demais aspectos que interferem e compõe a realidade na sua complexidade. São aspectos explorados em pesquisas documentais, particularmente com dispositivos legais a partir da contextualização dos documentos e apontar as mediações até a sua adoção efetiva ou não.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção, serão apresentadas informações acerca da formação de professores para a Educação do Campo, intencionando descrever a caracterização teórica e metodológica de políticas e programas de formação de professores em comunidades do campo, dos retratos da realidade das escolas/classes multisseriadas no estado do Pará evidenciados por pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA; da realidade e desafios na educação do campo; as relações e singularidades existentes entre Educação do/no/para o campo na Amazônia Paraense.

3.1 Contextualizando a formação de professores do campo

No contexto das reformas educacionais implementadas nos últimos anos nos países da América Latina, dentre eles o Brasil, evidencia-se expressiva preocupação e atenção com a formação dos professores de modo singular. Os desafios que emergem deste cenário impõem à escola, à formação e aos docentes a construção de novos paradigmas que possam superar a tradição academicista e racionalista do conhecimento, se contrapondo às novas identidades profissionais coerentes com a educação no século XXI (RAMALHO e NUÑEZ, 2014).

A educação e a escola do campo encontram-se inseridas em um contexto global e local, que se estruturam com base em elementos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que constantemente se articulam e se contradizem em uma rede de relações. A Educação do Campo, vem se constituindo enquanto categoria dialética e paradigmática à medida que a discussão coletiva de seus princípios e intencionalidades tem conquistado espaço e destaque por lutar pelo fortalecimento do espaço campestre, de seus sujeitos e do processo de escolarização vivenciado nesse espaço-tempo (COSTA, 2012), pois:

[...] no paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (HAGE, 2010, p. 08).

Nesse contexto, a educação torna-se imprescindível, colocando na agenda nacional, estadual e local o espaço-tempo campestre em suas diferentes conjecturas e aspectos, com

enfoque na discussão sobre a educação e sociedade, evidenciando as precariedades que circunscrevem as escolas do campo e o processo de formação de professores (HAGE, 2008).

Segundo Arroyo (2011), coexistem dois ideários na configuração de políticas públicas para o coletivo de educadores do campo: o primeiro centrado na urgência da formulação das políticas para a formação docente, o segundo focalizado no acúmulo experiencial dos movimentos sociais do campo no que diz respeito à formação de professores, contribuindo significativamente à efetivação dessas políticas.

Para o autor, dois grandes desafios estão lançados ao projeto de formação de professores com fulcro na valorização das singularidades do espaço campesino, dentre eles:

1. Inserir os educadores do campo nas políticas e programas de formação de profissionais de educação, que já estão em processo no MEC, nas Secretarias Estaduais e Municipais, resguardando o fortalecimento de sua identidade; 2. Consolidar a formulação de políticas de Estado que garantam o estilo, afirmem estratégias e mecanismos capazes de (re) valorizar a identidade dos sujeitos que vivem no e do campo (ARROYO, 2011, p. 53).

De fato, como afirmado na citação acima, um conjunto ampliado de políticas e práticas de formação e de profissionalização de professores do campo vem sendo idealizado e construído e os princípios da Educação do Campo vem alimentando novos olhares e práticas educacionais, intencionando inserir processos de socialização de conhecimentos culturais e locais vinculados às diversas dimensões humanas, tais como: artísticas, expressivas e corporais na perspectiva de que sejam reconhecidos enquanto conhecimentos científicos e curriculares.

No que diz respeito a essa educação, reiteramos ainda que, a mesma deve levar em consideração os saberes das populações para que sejam desenvolvidas práticas coerentes com a realidade do “campesinato” (FERNANDES *apud* ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 23). Embora, hodiernamente, a educação do campo ainda seja muito desvalorizada, para assegurar a qualidade necessária e possibilitar o aprendizado significativo, é imperioso que os sujeitos do campo se tornem os verdadeiros protagonistas dos projetos que serão desenvolvidos nesses espaços-tempo. A construção da organização curricular, pedagógica e financeira precisa ser direcionada para a realidade do e no campo (FERNANDES *apud* ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Para atender a essas necessidades, é preciso pensar em políticas de formação de professores que objetivem não apenas discussões em torno de questões curriculares e/ou pedagógicas, mas que também consigam formar profissionais ativos e reflexivos e que valorizem as especificidades dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores e sua consequente profissionalização não podem se desvincular dos princípios, interesses e necessidades das comunidades camponesas, uma vez que na constituição da identidade docente estão imbricados aspectos pessoais e profissionais;

[...] é urgente que os processos de formação reencontrem os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando ao docente assumir-se enquanto ser inacabado e em constante construção, apropriando-se assim dos processos de constituição/construção de suas identidades e permitindo uma reflexão sobre suas histórias, seus sonhos, desejos, anseios e possibilidades de realização pessoal e profissional, considerando o contexto cultural onde os saberes e fazeres da docência se materializam de maneira que estejam comprometidos com uma cultura escolar que tome como ponto de partida os espaços da vivência comunitária (CORRÊA e ABREU, 2014, p.15).

É necessário pensar, na amplitude e nas possibilidades que a escola do campo enquanto *lócus* de formação continuada pode proporcionar à construção de saberes e desenvolvimento profissional considerando que, o coletivo de professores pode elucidar reflexões sobre sua *práxis*, tendo a colegialidade⁸ como impulsionadoras de uma efetiva qualificação do trabalho docente e da educação do campo. Desta forma,

[...] a escola é o espaço onde os indivíduos se apropriam dos instrumentos culturais, inclusive para promover as mudanças necessárias, mas entre tantos fatores que podem contribuir para essas transformações, há que se considerar na formação/profissionalização de professores que, a prática docente assume papel importante na produção de saberes que vão se tornando referência para a experiência pessoal e profissional (NÓVOA, 1995, p.32).

Entendida como processo de apropriação sistemática da cultura docente, a formação continuada orienta os projetos de profissionalização e constituição de identidade. De acordo com Ramalho e Nuñez (2014) a formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, "[...] pois inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional [...]" (RAMALHO E NUÑEZ, 2014, p. 27).

A formação continuada associada ao desenvolvimento profissional não é só uma possibilidade, mas necessidade e objetividade dos projetos de formação continuada de professores do campo constituindo-se em um espaço-tempo de representação e construção de saberes, de profissionalização e identidade docente.

⁸ Colegialidade é, em sentido abrangente, a reunião de pares para tomada de decisões, com igual peso dos votantes.

Segundo Ramalho e Nuñez (2014, p. 203) “a profissionalização da docência, enquanto processo de construção de saberes e identidade, é um processo complexo que não pode acontecer por decreto ou pela exclusão dos docentes [...]”. Assim, faz-se necessário incorporar os professores na busca e construção de uma nova identidade docente como luta desejável de seus projetos pessoais e coletivos de desenvolvimento profissional, questão que passa, dentre outros elementos, pela participação coletiva dos professores nos debates sobre a formação continuada. Para os autores:

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa nas “novas representações” do ensino e do *saber do professor* no interior do sistema educativo. Mas é também político e econômico. Induzem, no plano das práticas e das organizações, novos modos de gestão do trabalho docente e relações de poder entre os grupos no seio da instituição escolar [...]" (RAMALHO e NUNEZ, 2014, p. 209).

De acordo Tardiff (2010) é possível destacar os diferentes saberes docentes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural, herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Nesse sentido, a relação dos professores com os saberes é plural. Entende-se que o saber do professor é plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. O saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da escola e de outros atores educacionais (TARDIFF, 2010).

Tardiff (2010) enfatiza ainda que, os saberes dos professores possuem uma certa coerência que é pragmática e biográfica. Nesse sentido, grande parte do que os docentes sabem, advém da biografia pessoal, da experiência enquanto aluno e da socialização que ele viveu durante o itinerário formativo, o que acaba gerando um "pluralismo de saberes". Assim,

[...] esta pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio; mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo logo e consciente; por outro lado, o que chamamos de intuição intelectual nos parece ser o resultado de processos de raciocínio que se tornaram rotineiros e implícitos de tanto se repetirem (TARDIFF, 2010, p. 210).

Para o autor, a constituição dessa pluralidade de saberes depende intimamente das condições sociais e históricas nas quais os professores exercem seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Logo não são saberes universais ou atemporais, muito menos de processos cognitivos e psicológicos, pois

[...] além das influências recebidas no meio profissional, cada professor traz consigo uma história de vida, repleta de experiências e tomadas de decisões que o levaram a sucessos e insucessos e que forjam diariamente a identidade docente e proporcionam a formação continuada. Assim, toda essa complexidade que influencia a formação do docente não é linear e não se pode afirmar que toda a atividade de formação continuada se reverta em um aprimoramento profissional. Entretanto, a disposição do professor em buscar essa formação continuada pode ser considerada um indicador de seu investimento na carreira, possibilitando uma análise a partir das fases e ciclos da vida profissional no escopo de compreender melhor o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de suas histórias de vida (HUBERMAN, 1992, p. 37).

O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. A experiência do trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, ou seja, "[...] reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional[...]" (TARFIFF, 2010, p. 21).

É sabido que os professores que atuam nos espaços-tempos campesinos vivenciam cotidianamente em sua grande maioria a "unidocência" (ARROYO, 2006 *apud* HAGE, 2008, p.5), sendo considerada "[...] uma lacuna que merece ser trabalhada, pois é muito diferente de uma cultura docente que se possa criar com uma escola com 20, 30 ou 50 professores, que se encontram ao menos no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula [...]".

Essa situação acaba por influenciar a construção dos saberes profissionais, uma vez que se desenvolvem na interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Tardiff (2010) argumenta que, para os professores os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que "[...] os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas escolares" (TARDIFF, 2010, p. 48).

Cortella (2014) nos instiga a refletir que professor é a autoridade competente para direcionar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, a formação continuada não deve se restringir à busca por resoluções de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para

que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os conhecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Para uma profícua formação continuada, torna-se necessário elaborar projetos e/ou programas que se originem dos diálogos sobre o dia-a-dia do professor, métodos que o auxiliem a refletir e enfrentar suas dificuldades, e não estratégias para controlá-lo. Sobre o assunto, ao autor afirma ainda que,

Hoje as formações continuadas são pensadas apenas como um objeto de desempenho do sistema de ensino, instrumentalizando o professor apenas da parte técnica, de competências básicas para o exercício da docência, ao invés de se investir em uma formação inicial mais do ponto de vista teórico-prática, se investe na prática em detrimento de uma melhor qualificação do professor, pois, assim se tem um maior controle de suas ações, o que os leva à não poder desenvolver projetos, tomar decisões e ser crítico e reflexivo (CORTELLA, 2014, p.38).

Nesse sentido, Nóvoa ressalta que,

[...] a formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. [...]. A formação dos professores deve ser pensada por professores, para professores e com os professores, para que assim se tenha uma formação mais acentuada a sua profissão (NÓVOA, 2013, p. 52).

O autor acredita ser necessário devolver a formação de professores aos professores, que eles tenham mais participação nas decisões de escolha dos currículos, que façam anotações de suas atividades pessoais para que possam compartilhar suas dificuldades. Assim é fundamental que os professores tenham o domínio e o conhecimento dos aportes teóricos das concepções pedagógicas, podendo assim sustentar seu trabalho prático, dando condições para modificar suas concepções e ações.

No entanto, Soares (2008) destaca as evidências em relação aos eixos que vem influenciando significativamente a planificação das políticas para a formação de professores no Brasil: 1. O empobrecimento da noção de conhecimento e o recuo da teoria na área educacional (relativismo e tecnicismo) 2. O aligeiramento da formação continuada e sua relação com o tecnicismo e a manutenção do sistema capitalista 3. A sobreposição da epistemologia da prática sobre a epistemologia da *práxis*.

Para a autora, os três eixos se articulam intimamente se:

[...] nos deparamos com o empobrecimento da noção de conhecimento, com a valorização da epistemologia da prática, e o enaltecimento das competências, nos parece que a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir

ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito”.

[...] “a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira”.

[...] “A ideia de profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista” (SOARES, 2008, p. 127).

Nesse sentido, os termos “formação”, “profissionalização” e “trabalho docente” estão relacionados hoje a um entendimento de uma “profissionalização” articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer, o que tem favorecido o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente (SOARES, 2008).

Entretanto, vislumbramos que a formação continuada deve ser adotada como um instrumento de desenvolvimento profissional e não como uma substituição de sua formação inicial, para que não ocorra a desqualificação do docente. Discutir a formação de professores demanda pensar a prática como possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão e como eixo que deve nortear esse processo, requerendo programas de formação com saberes específicos ao ato educativo, fortalecendo-os nos aspectos teóricos e metodológicos (SOARES, 2008).

O processo da formação de professores se constitui de um novo paradigma norteado pelas transformações comuns e pertinentes às sociedades dinâmicas e cheias de flexibilidades motivadas pelas relações complexas da teia social em que todos estamos sujeitos e associados, uma vez que

[...] se pauta e segue os processos de internacionalização ainda fortemente marcada pela onda de globalização que varreu nosso século e dinamizou os meios de produção econômica e social, assim como as novas relações de trabalho em que todos estão inseridos (LIBÂNIO *apud* SILVA, 2015, p. 17).

Dessa forma, compreende-se que a demanda na busca por espaços, projetos e/ou programas de formação, na qual os professores tenham participação ativa, exige como ponto de partida a própria prática. É necessário considerar o professor como produtor de conhecimento e não como mero receptor que assuma a condição de sujeito da sua própria formação, sendo formador e formando ao mesmo tempo (NÓVOA, 1995).

3.2 Formação de Professores do Campo: o que revelam as pesquisas científicas?

A percepção dos professores, em relação às suas necessidades e às mudanças que os obrigam a refletir sobre a sua prática, faz parte das discussões atuais sobre a formação docente. Conforme Pimenta (2008), as recentes pesquisas sobre a formação de professores têm colocado em pauta a formação inicial e continuada dos professores e têm demonstrado que essa formação inicial e a formação continuada realizada pelos cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino é desenvolvida com um currículo formal e distanciado da realidade das escolas, não levando em conta as práticas docentes e as organizações escolares.

Gatti (2008), ao estudar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década, enfatiza que 10 anos é pouco tempo para fazer essa análise; mas, a preocupação do legislador está centrada nos aspectos básicos relativos a alguns meios formativos mais utilizados em propostas de formação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e à especialização.

A autora também traz para o debate a questão dos financiamentos públicos destinados à formação continuada nas três esferas de poder. Segundo ela, de maneira geral, dá para supor que foram carreados “mais recursos nessa direção do que para formação de professores em cursos regulares de graduação (licenciaturas) em instituições públicas” (GATTI, 2008, p.68).

Em relação às políticas públicas de educação e à formação de professores, Freitas (2002), ao estudar a Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação centrado na análise das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica em Nível Superior, identifica que a temática da avaliação se encontra vinculada à questão da formação de professores, principalmente em virtude das políticas para a formação de professores e da adoção do modelo de competências na definição dessas diretrizes.

No caso da Educação do Campo, Souza (2008) ressalta que algumas experiências vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais, governos e universidades com o objetivo de formar professores para as escolas do campo. O Curso de Pedagogia, e o lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, destinado às parcerias de educação na reforma agrária, “demonstra o fortalecimento da educação do campo na política nacional e a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área” (1998, p.1090-1091). Destacamos ainda os Programas Saberes da Terra, Escola Ativa, Escola da Terra e o PNAIC. Este último é também direcionado aos professores das escolas multisseriadas.

No Pará, atualmente, a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas (CECAF), desenvolve os

Programas Saberes da Terra e Escola da Terra em parceria com a Universidade Federal do Pará. Na Amazônia Bragantina, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implantado pelas Secretarias Municipais de Educação, no segundo semestre de 2010, o Programa Saberes da Terra, segundo informações da CECAF/SEDUC, foi implantado no 2º semestre de 2011, o PNAIC no segundo semestre de 2013 e o Programa Escola da Terra, em sua primeira versão, em meados de 2014.

No período de 2008 a 2018, temos observado publicações de muitos estudos acerca dos programas direcionados à Educação do Campo. Neste contexto destacamos os estudos de Oliveira e Santos (2008); Arroyo e Caldart (2009) e Hage (2010), pois analisam a implementação de tais programas de formação continuada e ressaltam que os mesmos ainda não atendem às necessidades formativas dessa população e de seus educadores. Gomes (2010), no artigo sobre as Jornadas de Formação de Educadores no Campo Paraense, aponta para a importância dos princípios da Educação do Campo no processo formativo, traduzidos como política pública, e para isso destacam a necessidade de um trabalho articulado entre as diferentes políticas estatais e os movimentos sociais e populares.

No Brasil, as produções no âmbito da formação de educadores do campo vêm se ampliando por força das pressões dos movimentos sociais. Essas pesquisas têm colocado em foco a Educação do Campo e traduzido os anseios e aspirações dos professores em relação à sua formação.

Dentre esses estudos temos o de Azevedo (2010), sobre a Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para as Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas em Jardim do Seridó. Nesse estudo, o autor resalta que algumas particularidades da Escola Ativa em Jardim do Seridó, como um programa governamental, reforçam a necessidade de as políticas públicas serem avaliadas, a fim de confrontar crítica e operacionalmente o planejamento com a prática, revisando as ações quando necessário.

Outro importante estudo foi o realizado por Gonçalves (2009) sobre o Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Essa pesquisa analisou as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais. O trabalho teve três frentes de análise: uma análise macro, relativa ao contexto histórico da formulação do Programa Escola Ativa e início de sua implantação no Brasil; uma análise meso, relativa aos processos de apropriação e resistência de diferentes grupos de interesse, e uma análise micro, que está relacionada às mudanças no trabalho docente a partir da implementação do programa.

A partir dessas frentes de análises, o autor conclui que o Programa Escola Ativa possui um forte traço de verticalismo na forma como foi implementado, nas esferas macro, meso e

micro, que envolve todo o processo de formulação, implementação, avaliação e universalização, refletindo na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.

Em âmbito nacional, os estudos sobre a Educação do Campo estão se ampliando; mas, no estado do Pará, esses estudos sobre a formação de professores e a educação dos povos que vivem no campo ainda podem ser considerados tímidos. Entretanto, nos últimos anos temos observado que a iniciativa de alguns pesquisadores e grupos de pesquisa começa a mudar essa realidade, nos mostrando como estão ocorrendo os processos formativos e educacionais dessa população em nosso estado.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 2008 vem desenvolvendo diversas pesquisas no âmbito da formação de professores na Amazônia, especificamente no Estado do Pará, e referentes à formação dos professores do campo. Dentre esses, Guimarães (2011); Silva (2011; 2017); Costa (2012); entre outros, já apresentados ao longo da seção 2.

Em 2006, o Programa EDUCAmazônia realizou e coordenou uma importante pesquisa direcionada à Educação do Campo em 11 municípios paraenses. Essa pesquisa, que foi financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), teve como título: O Inventário de Experiências Educativas no Campo Paraense. Nesse estudo, 18 experiências educativas na educação do campo paraense foram mapeadas e analisadas por pesquisadores da UEPA, da UFPA, do Museu Emílio Goeldi (MEG) e da SEDUC.

No relatório final desse estudo, os pesquisadores sinalizam que qualquer iniciativa de escolarização para a população do campo deve considerar como questão pedagógica as histórias de vida das populações, suas necessidades, seus desejos e a condição socioeconômica e cultural que as produziu. “Trata-se, portanto, de uma educação com as populações do campo da Amazônia e não de mais uma educação para as populações do campo da Amazônia” (UEPA, 2006, p.22).

Um recorte dessa pesquisa foi realizado por Oliveira e Santos (2008) e intitulou-se: Educação do campo na Amazônia: Um olhar Freireano para práticas educacionais. O estudo teve como foco três experiências educativas com crianças e quatro com jovens e adultos em seis municípios do Pará (Alenquer, Belterra, Bujarú, Breves, Santarém, São Domingos do Capim). Na conclusão, as pesquisadoras constataram que as práticas de educação pesquisadas indicam pequenos avanços em termos metodológicos, quando os educadores se mostram preocupados com o contexto local.

3.3 Políticas e programas de formação continuada de professores do Campo

Como já apontado as políticas educacionais para o campo brasileiro vem convergindo à necessidade de reconhecerem a expressividade do fenômeno de saberes-fazeres docentes camponeses, no sentido de oferecer possibilidades de intervenção na prática cotidiana concreta dos professores, no sentido de que

[...] a profissionalização da atividade docente se constitui na mais evidente proposição para tratar do desenvolvimento profissional sistemático da profissão docente, considerando que essa categoria se desenvolve nas dimensões interna e externa nas quais são mobilizadas atitudes, individuais e coletivas. Tais dimensões são desenvolvidas pela *profissionalidade* (dimensão interna) e pelo *profissionalismo* (dimensão externa). Assim, a importância da profissionalização docente consiste em oferecer subsídios para se compreender a constituição da identidade docente de professores que lidam com as turmas multisseriadas; suas reflexões e intervenções no processo de aprender e ensinar, regido por conhecimentos sobre a profissão docente, consciência de si mesmo, competências e atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações do ensino (GARCIA, 1999 *apud* MEDEIROS e RAMALHO, 2017, p. 9).

O professor por meio da profissionalidade busca adquirir os conhecimentos fundantes de sua ação educativa e os saberes de sua profissão. Em seu cotidiano vai construindo as relações desses saberes com habilidades e competências que o instrumentalizem profissionalmente, vai definindo sua própria identidade profissional, pois

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos. Esse processo complexo está mediado por diversos processos de socialização, de construção de saberes no espaço-tempo da formação e do exercício da profissão. Como processo, a profissionalização se expressa em diferentes identidades, características dos contextos sociais, políticos, econômicos, etc (RAMALHO e NUÑEZ, 2014, p. 214).

Em relação aos professores do campo nos últimos vinte anos o governo federal vem buscando assegurar a implementação de políticas de estado, através de programas de formação continuada alinhadas às reais necessidades e interesses do campesinato. Alguns programas implementados resultam de intensivas reivindicações dos movimentos sociais por criação de políticas públicas para assegurar o direito das populações do campo à educação, tendo o apoio de universidades públicas e a participação dos movimentos sociais no controle de sua execução. Outros, simplesmente foram criados para atender às necessidades apresentadas pelos resultados estatísticos das avaliações em larga escala, influenciadas fortemente por organismos internacionais e/ou acordos transnacionais.

Apresentamos a seguir uma breve caracterização dos programas de formação para professores do campo, implementados no Brasil e Pará, no período de 1997 a 2017. Após a apresentação na tabela abaixo, serão evidenciadas outras informações acerca de cada programa de formação de modo a permitir uma melhor caracterização dos mesmos.

Quadro 3: Programas de Formação Continuada para professores do campo (1997/2017)

ANO	PROGRAMA	OBJETIVO
1997	Programa Escola Ativa – PEA	Auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas no escopo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA	Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, no sentido de assegurar o direito à educação e ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados da reforma agrária.
2005	Projovem Campo – Saberes da Terra	Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo.
2005	Programa EDUCAmazônia	Contribuir para com a elaboração e implementação de políticas públicas sociais e educacionais que assumam como princípios fundamentais a inclusão social e educacional das crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às populações do campo, a qualidade social das ações e dos serviços públicos oferecidos a essas populações, e a afirmação e valorização da diversidade sociocultural presente na região.
2005	Programa PRÓ-LETRAMENTO	Oferecer formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
2007	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
2011	Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios 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 quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

2013 a 2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem e desenvolverem as ações desse Pacto.
2014 a 2017	Programa Escola da Terra	Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.
Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.		

3.3.1 Programa Escola Ativa – PEA

O programa Escola Ativa foi criado em 1997 com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar nas classes multisseriadas do campo, através de recursos pedagógicos que contribuam e estimulem a aprendizagem dos alunos.

O Programa Escola Ativa teve como proposta apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino no que diz respeito a melhoria da educação disponibilizando recursos adequados para a atuação e gestão das escolas do campo. Assim como, realizando formação continuada condizente com as características das escolas camponesas para as classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos para a gestão escolar.

O programa preparou professores e gestores para atuarem na realidade do campo. Inicialmente foi instituído para atender a Região Nordeste do País, exceto os estados de Sergipe e Alagoas, e posteriormente a Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) definida pelo FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola).

3.3.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

O PRONERA nasceu em 1998 da luta das representações dos Movimentos Sociais do campo. É uma parceria do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e

trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais.

O PRONERA capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. O programa apoia projetos em todos os níveis de ensino, conforme descrito a seguir:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Desenvolve-se por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares no ensino fundamental e médio. O programa contém três ações básicas:

- Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental;
- Formar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária;
- Formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Ensino Médio e Técnico Profissional – Destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de técnicos jovens e adultos nas áreas de reforma agrária. Objetivam formar nos assentamentos profissionais capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades e a promoção do desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Ensino Superior – Destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante oferta de cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Promovem o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

O programa se consolidou como um espaço de resistência e que também subsidia a elaboração de outros programas e novas políticas, bem como contribui para ampliar os sujeitos envolvidos em um processo educativo para além da escolarização. Faz isso porque envolve sujeitos diversos: movimentos sociais e organizações sindicais, mas também professores de instituições de ensino superior, técnicos, dentre tantos outros trabalhadores que lutam por um campo com educação.

3.3.3 Projovem Campo – Saberes da Terra

O Projovem Campo – Saberes da Terra é um programa que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, considerando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possuía outras três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano. O curso, com duração de dois anos, foi oferecido em sistema de alternância intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa ficou sob a responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

O programa Projovem Campo – Saberes da Terra no Estado do Pará teve importante repercussão ao focalizar a formação de jovens agricultores que vivem no campo como: ribeirinhos, quilombolas, índios, assentados e pequenos agricultores. Portanto, o programa se caracterizou como estratégia político-pedagógica, garantindo o direito à educação das pessoas que residem no campo, criando políticas públicas que estimulam a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável, melhorando a qualidade de vida no campo.

3.3.4 Programa EDUCAmazônia

O “Programa EDUCAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo” foi criado em 2005, após a realização do II Seminário Paraense de Educação do Campo, no âmbito do Fórum Paraense de Educação do Campo, numa articulação que envolveu a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), com o apoio do o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O programa objetivava contribuir para com a elaboração e implementação de políticas públicas sociais e educacionais que assumam como princípios fundamentais a inclusão social e educacional das crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às populações do campo, a qualidade social das ações e dos serviços públicos oferecidos a essas populações, e a afirmação e valorização da diversidade sociocultural presente na região.

O EDUCAmazônia investiu no fortalecimento do protagonismo dos sujeitos do campo, nos espaços locais em que eles se manifestam, contribuindo com a formação dos formadores

locais que davam continuidade ao trabalho desenvolvido. Partia do pressuposto e do princípio de que a região amazônica é constituída, historicamente, por uma ampla diversidade sociocultural e ambiental. Para qualquer política de desenvolvimento e de educação na Amazônia que se queira justa, sustentável e includente, é preciso partir dessa compreensão e do reconhecimento das diversas populações (indígenas, negras, caboclas, ribeirinhas, camponesas etc.) como sujeitos e dos seus territórios. Caso contrário, corre-se o risco de se reproduzir uma política de (neo)colonização, que nega e exclui a cultura e o saber do 'outro', o seu modo de existir.

As ações do Programa EDUCAmazônia foram motivadas por um conjunto de intenções e de razões. Dentre essas, destacava-se duas fundamentais: a primeira tratava-se da problemática da exclusão e do quadro dramático da educação rural que as classes populares desse espaço amazônico enfrentam, como o analfabetismo, a evasão, a repetência, a distorção idade-série, a baixa média de anos de escolaridade, além de crianças e adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas estarem excluídas do sistema educacional. A segunda, que se constitui como um enfrentamento à situação anterior, e consiste em contribuir para que sejam criadas as condições reais e viáveis de formulação e efetivação de políticas públicas para garantir e afirmar os direitos das populações do campo e sua dignidade.

3.3.5 Programa PRÓ-LETRAMENTO

No escopo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática, o Programa PRÓ-LETRAMENTO, implementado em 2005, foi apresentado no cenário das políticas educacionais, como estratégia de formação continuada à distância e em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuavam na rede pública de ensino.

O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentando indícios da focalização da formação na aprendizagem de conteúdos escolares e no processo de formação direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional, assim como indícios de atitude normativa e prescritiva dos sistemas educacionais diante dos professores.

Com base no pressuposto de que o PRÓ-LETRAMENTO se constituiu integrante da política de educação implementada nos últimos anos, constatou-se que o MEC, ao elencar os objetivos do Pró Letramento, demonstrou a preocupação em elevar a qualidade do ensino, no sentido de buscar o atendimento dos parâmetros estabelecidos pelos organismos internacionais de financiamento, de modo particular da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), medidos por meio da avaliação nacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, IDEB) e da avaliação Internacional (PISA).

Além disso, é relevante destacar o caráter emergencial do programa, iniciado em 2005 e com previsão de dois anos de duração, o que caracterizou a descontinuidade da formação continuada ofertada por meio do programa Pró-Letramento e, a conseqüente pouca possibilidade de efetivação dos objetivos elencados para sua implementação.

3.3.6 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO

O PROCAMPO foi criado em 2007 com o objetivo de apoiar a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior do país, voltado para a formação de educadores que irão atuar nas Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; em consonância com a realidade social e cultural específica da habilitação; em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

O programa teve início em 2007. Em 2008 e 2009 o programa expandiu e atualmente está sendo implementado em 31 instituições públicas de ensino superior, sendo destinado aos educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio.

Atualmente, o PROCAMPO é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate

às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

3.3.7 Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

O objetivo do PRONACAMPO é apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios 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 quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O programa é uma política educacional implementada pelo Governo Federal em 2011, que surgiu como resultado da luta iniciada no final da década de 1990 pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com suas ações que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo.

Suas ações estão voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Infraestrutura Física e Tecnológica.

No Estado do Pará, o PRONACAMPO, tem alcançado resultados importantes, pois, suas ações se comprometem com uma educação contextualizada promovendo a interação entre o saber científico e os saberes das comunidades, proporcionando outra perspectiva às próximas gerações do meio rural no Pará.

3.3.8 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Implementado em 2013, o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos estados e municípios em parceria com o Governo Federal para cumprir metas e estratégias do PNE - Lei nº 13.005/14, com a finalidade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

As Ações do programa apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais

didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e mobilização social.

A formação continuada contempla os professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, com o objetivo de garantir que toda criança seja alfabetizada e letrada ao final do primeiro ciclo. Parte-se da ideia de que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Considerado como uma das maiores políticas públicas educacionais implementadas no Brasil e por ser nosso objeto de estudo, o PNAIC será abordado especificamente na seção 4.

3.3.9 Programa Escola da Terra

Criado em 2014, pelo MEC, o Programa Escola da Terra integra o PRONACAMPO, e tinha como objetivo promover a formação continuada de professores que atuam nas escolas multisseriadas que estejam situadas em comunidades do campo e quilombolas. Através do programa, também foram oferecidos recursos didáticos e pedagógicos para atender às especificidades formativas das populações em questão.

Além disso, o programa buscou promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

O programa Escola da Terra se desenvolveu a partir da formação continuada dos professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, oferta de material didático e pedagógico, monitoramento e avaliação. A qualificação dos docentes esteve sob a responsabilidade das instituições públicas de educação superior que aderiram ao mesmo.

No Estado do Pará o referido programa foi organizado pela Universidade Federal do Pará que disponibilizou cursos de formação continuada com o objetivo de qualificar o desenvolvimento profissional de educadores, gestores e assessores pedagógicos para atuarem no meio rural paraense.

No entanto, a precariedade das escolas e da formação dos professores ainda são constantes na realidade da Educação do Campo, mesmo com a existência de programas importantes como estes que acabamos de apresentar. É necessário ainda estimular e dar condições para que os educadores do campo possam ingressar nos programas.

Há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo. Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autorreconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de diretrizes curriculares e didáticas e políticas educacionais compensatórias.

Nesse sentido, a luta por um projeto de educação e escola que seja capaz de romper com processos homogeneizadores é um desafio posto aos educadores que atuam no espaço-tempo campesino. O Movimento pela Educação do Campo vem reiterando, hodiernamente, que é necessário a articulação efetiva de políticas públicas que estimulem o repensar político e o saber-fazer docente nas diversas realidades educacionais.

3.4 Realidade e desafios na Educação do Campo

A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que busca construir um espaço, no qual possamos viver com dignidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161 *apud* NETO, 2010, p.162).

No entanto, vem “sendo tratada como política compensatória, pois suas demandas e especificidades não vem sendo consideradas na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (SOUZA; REIS, 2009, p. 35). Sendo assim, a cultura, os saberes, as experiências, as vivências e a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomadas como referência para a organização da escola e do trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, as propostas de formação de professores e a produção de materiais didáticos.

A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos, na transformação da sociedade; resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade, é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais no que diz respeito à educação e escola do campo e das singularidades que circunscrevem essa nova perspectiva do direito à educação (NETO, 2010, p. 162).

Nesse sentido, a formação de professores precisa articular-se em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para suas escolas, ou seja, produzir uma proposta de Educação Básica do Campo, a partir de práticas e estudos científicos aprofundando uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, valorização do trabalho, entre outros (ARROYO, 2011).

Segundo Arroyo (2011), por esse caminho, frisa-se que a escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. Envolver as comunidades neste processo, pois a Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Dessa forma, acreditar na capacidade de construir o novo e dar uma nova formatação à Educação do Campo, exige dos educadores conhecimento em relação aos povos do campo, uma vez que o educador não pode se descolar da realidade nem perder a utopia (MOLINA, 2011). A escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação dos sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto, sem se desvincular de sua identidade.

Por isso, destaca-se que a educação do campo, deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertencimento à terra. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente (MOLINA, 2011).

Sendo assim, observa-se que o currículo precisa incorporar essa diversidade, mas também o cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz, é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo, que se pretenda emancipatório.

Por esse entendimento, esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado à realidade dos sujeitos do campo (SOUZA; REIS, 2009, p. 42).

É necessário frisar que para a educação que se quer construir, um procedimento essencial é a escuta: escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula; escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal; por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (MOLINA, 2011).

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país. Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo - No, porque "o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive"; Do, pois "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, 35).

Tal necessidade estimula o educador a rever o contexto educacional por ele vivenciado que é refletir a educação do campo e no campo, para, só assim, desenvolver sua prática educacional de forma clara, partindo do contexto social encontrado.

Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida e uma educação outra do/no/ para os povos camponeses.

3.5 Educação DO/NO/PARA o campo

Historicamente, no Brasil, a educação dos povos no espaço camponês, denominada *Educação Rural*, foi tratada de forma negligente evidenciando expressivo abandono e descaso do poder público em diferentes esferas governamentais sendo marginalizada no contexto da construção das políticas públicas, pois;

o abandono, o silenciamento, a ausência de políticas que dessem conta da escolarização dos sujeitos dos territórios rurais foram uma marca em nossa história da educação durante a Colônia, o Império e a Primeira República, influenciada pelo sistema escravista e latifundiário que sempre predominou e que sustentou a máxima de que para lidar com a enxada e a terra não era preciso estudo, "isso era coisa de gente da cidade" (CUNHA, 2014 *apud* SOUZA e SANTOS, 2014, p. 317).

De acordo com Taffarel; Santos Junior e Escobar (2010) *apud* Druzian e Meurer (2013, p.131) “historicamente, a educação do campo nasceu como oposição a projetos de educação que buscavam uma visão instrumentalizadora, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento econômico do campo”. No entanto, desde os anos de 1990, como resultado da mobilização impulsionada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e do Movimento da Educação do Campo (MEC) constata-se o emergir de uma nova concepção político-ideológica à educação vivenciada por esses sujeitos denominada de Educação do Campo⁹ configurando-se contraposição ao modelo de educação rural materializada no chamado Ruralismo Pedagógico¹⁰ que vigorou no Brasil nas décadas de 1920 a 1945.

Além disso, é relevante ressaltar que em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico. O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania.

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a LDB nº 9.394/96, houve o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continua precária, como bem afirma os autores abaixo:

Torna-se injustificável a existência de escolas públicas no campo que se apresentam sem as condições adequadas de infraestrutura e didático-pedagógicas, ainda que

⁹ Concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais do campo, principalmente o MST, que desde 1980 reivindicavam escola pública em cada novo acampamento e/ou assentamento da Reforma Agrária.

¹⁰ Corrente de pensamento, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo.

possamos identificar esforços do poder público para oferecer a educação escolar nas pequenas comunidades rurais, em especial, naquelas que se encontram mais distantes das sedes dos municípios (BARROS et al, *in* ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010, p. 26).

O reconhecimento das características e especificidades do campo, com respeito à diversidade sociocultural, implica aos sistemas de ensino fazerem adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação. Assim, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo. Consta-se, portanto, que no período que antecede a Constituição Federal (CF) 88 não houve, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo (BARROS et al, *in* ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010).

Nessa perspectiva, há uma mudança de paradigma que, além de alterar a denominação da educação rural para educação do campo, altera a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo.

A diferença de concepção que marca os termos rural e campo demarca também uma mudança na concepção de educação. A educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio.

Enquanto a educação do campo surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo. Ela apreende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, escolas com valores e características dos povos do campo, a valorização do sentimento de pertença do povo do campo ao campo e uma reflexão sobre o contexto social enfocando as relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção (ARROYO, *in* ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A diferença entre os conceitos de educação do campo e educação rural dá-se a partir dos espaços e protagonistas:

[...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo

que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p.45).

A mudança de concepção em torno do rural interfere, de forma direta, na concepção de educação para a área rural e também para uma concepção de formação de professores que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação do campo.

Costa (2012) destaca que no período de 1997 até 2012, ao longo da constituição da Educação do Campo, enquanto política pública, vivenciou três ciclos de articulação, a saber: o primeiro denominado de Ciclo da Afirmação (1997 a 2002), o segundo foi o Ciclo de Avanços Significativos (2003 a 2008) e o terceiro chamado de Ciclo do Recuo ou Refluxo (2009 a 2012).

3.5.1. Ciclo da Afirmação (1997 a 2002)

No que se refere ao Ciclo da Afirmação aponta-se a afirmação de direitos e a legitimação de direitos através das promulgações de diferentes dispositivos legislativos, uma vez que,

[...] a partir de diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), o Movimento da Educação do Campo acumulou um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e validam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação pública com qualidade seja exercida, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo; [...] Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA (MOLINA e FREITAS, 2012 *apud* DRUZIAN e MEURER, 2013, p.131).

Dentre os dispositivos legais, destaca-se o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo que definiu os princípios da Educação do Campo considerando as necessidades de articulação político-democrática nesse espaço-tempo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais pelo direito à educação básica, alfabetização, ensino fundamental, médio e superior com qualidade social, para jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, objetivando fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética, constituindo-se como forte instrumento de democratização do conhecimento no campo e do acesso a terra.

No entanto, algumas reflexões são importantes para entender os princípios e concepções que fundamentam a Educação do Campo, como, por exemplo, destacar uma educação

específica para os povos que vivem no campo levando em consideração suas histórias, seus valores, cultura e o modo como vivem, assim, é preciso que se direcione uma educação voltada para essas pessoas sem perder a qualidade e a essência das diferentes culturas que perfilam as diversas ruralidades que caracterizam os povos do campo.

Dente os princípios da Educação do Campo destacam-se aqueles

[...] estabelecidos no Art. 2º, o Decreto reafirma “o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (V). E mais, em seu Art. 9º, estabelece que os Estados e o Distrito Federal, “no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo” (II), assim como, “deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo”; ambas estabelecidas como requisito para apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo (III) (HAGE, 2010, p.6).

A homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), traz em seu bojo uma representatividade significativa em relação ao silenciamento e a invisibilidade observados, historicamente, em relação à Educação do Campo. Molina e Freitas (2012) destacam que a coletividade que circunscreve a elaboração de tais diretrizes “revela que as mesmas não surgem descontextualizadas de um projeto político-ideológico de educação e de escola, pelo contrário tencionam contribuir com avanços em relação a esse campo de conhecimento” (MOLINA e FREITAS, 2012 *apud* DRUZIAN e MEURER, 2013, p.131).

De certo modo as DOEBEC embora não consigam desmistificar em sua totalidade, as concepções que por vezes inferiorizam os povos do campo e seu processo de escolarização, materializam os resultados do processo histórico de lutas de movimentos sociais e da sociedade civil organizada em prol de uma escola pública verdadeiramente campesina e que esta se concretize como “[...] atuante e como instrumento de cidadania a serviço de um projeto de desenvolvimento sustentável” (SILVA, 2002, p. 33 *apud* SOUZA e SANTOS, p. 320).

3.5.2 Ciclo de Avanços Significativos (2003 a 2008)

É importante ressaltar ainda que, após a aprovação das DOEBEC foram formuladas e implementadas outras ações de caráter afirmativo no Ciclo de avanços significativos que

contribuíram à compreensão e ao fortalecimento da Educação do Campo e da Formação Continuada de Professores enquanto política pública.

Esses marcos constituem-se em avanços significativos para afirmação da educação do campo no cenário brasileiro e, por conseguinte, no Estado do Pará, lugar de onde parte essa investigação. Imprescindível refutar que no Pará, o Movimento de Educação do Campo, de acordo com os marcos em destaques, construiu nesse período uma forte articulação dentro da universidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Sendo assim, compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

Diante do exposto podemos considerar que a educação do campo vive nesse contexto o 3º ciclo iniciado em 2009, que pode ser compreendido de acordo com que manifestam Arroyo, Caldart e Molina (2011) como ciclo do recuo ou estágio de refluxo.

3.5.3 Ciclo do Recuo ou Refluxo (2009 a 2018)

Segundo Costa (2012) analisamos que até o momento as conquistas obtidas pelo Movimento de Educação do Campo foram importantes para afirmação da identidade dessa educação, mas não o suficiente para superar o quadro de precariedade em que vive os povos do campo, tendo em vista a falta de condições de toda ordem em decorrência dos insuficientes investimentos no campo, até porque as políticas implementadas ainda não ultrapassaram o status de programas, o que demonstra a habilidade do Estado como instrumento de regulação do capital.

Para Arroyo (2011) o professor exerce papel essencial na construção de um outro projeto de campo e sociedade. Isso demanda um profissional formado a partir de uma concepção emancipatória, que compreenda a importância do campo, como lugar que tem saberes, valores e identidade e os sujeitos como seres histórico-sociais. Um profissional que contribua para materializar uma pedagogia da resistência.

Frente a tais determinações, discutir a Educação do Campo no âmbito das políticas educacionais é colocá-la na sua relação mediata com as características de inserção social a ela associadas. Compreender as determinações históricas como vínculos socioeconômicos marcantes nos processos de modernização da sociedade que atenda às prerrogativas político-

econômicas que se associa de alguma forma com a educação e com seus processos específicos a cada momento histórico na sociedade brasileira.

Esse processo, da história de formação de nossa sociedade, também pode revelar como a escola do campo foi relegada a um papel secundário na formação da sociedade brasileira, também pode manifestar um caráter redentor acerca de sua relação com os problemas da realidade social.

A Educação do Campo está envolvida nesse processo, onde alguns elementos das novas determinações são diferentes da história da educação. Sua relação com o processo de desenvolvimento parece ser possível por outros parâmetros, porque a classe trabalhadora também é incluída de forma diferenciada nesse processo de formação.

Esses pressupostos, sobre as interferências das agências multilaterais no país, foram interiorizados pelo debate sobre a educação pública, apontando que as linhas de política, em sua grande parte, deviam-se ao resultado da adaptação local das diretrizes elaboradas por tais agências. A política educacional é tomada como um componente importante das diretrizes assumidas por parte dos governos para a reforma da educação, provida pelo sistema educacional público. As questões enfatizadas por essa tendência representaram aspectos do que se impõe como crise da qualidade educacional e do próprio sistema social.

Essa necessidade por educação que os movimentos sociais populares do campo demonstram, podem ser tomadas como uma preocupação histórica, pois as lutas sociais por educação colocadas pelos movimentos sociais populares do campo, apontam contribuições recíprocas de transformação social. É uma conquista justificada a partir das próprias características e das propostas de mudanças sociais pelas quais os movimentos demonstram suas preocupações com a educação.

A educação que vem das pautas dos movimentos sociais, tendencialmente é aquela determinada para ser controlada pelos sujeitos, mesmo quando provida pelo Estado, logo o sentido democrático do direito à educação recebe uma direção definida, pela qual os recursos materiais são oriundos do Estado, mas a organização pedagógica deve ser de responsabilidade da classe trabalhadora que poderá sugerir suas prioridades e necessidade relacionada ao cotidiano que os mesmos vivenciam.

Essa compreensão fez da formação docente bandeira de luta do Movimento em Educação do Campo, bem como das universidades na conquista de políticas públicas educacionais que respondam de forma satisfatória às necessidades e especificidades inerentes aos povos do campo e das escolas e/ou classes multisseriadas no Brasil e no estado do Pará.

4 O PNAIC NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: SUA ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Esta seção tratará da política de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destacando sua implementação nos municípios que compõem a Amazônia Bragantina. Com o objetivo de compreender não somente a implementação do PNAIC, mas a concepção e proposta do programa enquanto elemento importante desta pesquisa, procurou-se acessar a documentação legal disponível. Assim, a investigação se propõe a estimular a curiosidade no leitor: como que tal política de formação vem à tona? Que vínculos ela mantém com políticas mais amplas e internacionais? Até que ponto atende ou não aos interesses de movimentos sociais que lutam pela educação, particularmente no que concerne à alfabetização?

Desta forma, realizou-se uma análise objetiva a partir da leitura das legislações que sustentam e aprovam a implementação do PNAIC como política pública educacional de formação continuada partindo da expectativa de conhecer os aportes teórico-metodológicos que orientam as concepções de educação e formação continuada presentes em sua configuração estrutural. A legislação analisada incluiu a Portaria nº 867/2012 que institui o PNAIC e define suas diretrizes gerais e a Portaria nº 1.094/2016 que altera as Portarias nº 867/2012, nº 1.458/2012. Os cadernos submetidos à análise foram: 1) Formação do professor alfabetizador; 2) Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

De acordo com Amaral; Caldas e Lopes (2008, p. 05) é consenso entre autores como Kadt (1991), Montejano (1999), Hall (2001), Lickorish e Jenkins (1997), Beni (2006), Rabahy (2003), entre outros, que “as políticas são determinadas pelo setor público e devem estar condicionadas por características econômicas, sociais e culturais da sociedade local, bem como pelas estruturas formais do governo e do sistema político”.

Para os autores “Política pública é um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...], Dito de outra maneira, são a totalidade de ações, metas e planos que governos [...] traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”.

Nesta esfera, a partir da leitura de necessidades existentes, desiguais e contraditórias, numa leitura feita por um olhar mais que técnico, porque ideológico, constroem-se as políticas públicas, expressão da priorização ideológica das necessidades. Entendemos que a qualificação de uma política como pública ocorre com o objetivo de sinalizar, com clareza, sua contraposição à instância do “privativo” tendo o público duplo significado. Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.; não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os

setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público (COLLARES, 1996, p. 67).

Verifica-se desta forma, que os autores concordam entre si no que diz respeito a políticas públicas serem um conjunto de ações voltadas para o bem-estar de uma determinada sociedade ou interesse público. E que o estado é que está à frente de tais decisões, devendo levar em consideração, o interesse público, e a necessidade de um determinado lugar ou sociedade.

Corroborando com isto, Amaral; Caldas e Lopes (2008, p. 05) afirmam que “Política pública é um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. Nesse sentido, “o principal objetivo de uma política é levar o bem-estar de seus cidadãos [...] a entrada de divisas deve estar entre os objetivos secundários”. Assim, “o objetivo das políticas públicas não deve ser a maximização do resultado quantitativo, mas sim oferecer oportunidades para que os indivíduos alcancem o bem-estar” (AMARAL; CALDAS E LOPES, 2008, p. 05).

Continuando, para Grimm et al. (2013, p. 98) “sendo as políticas públicas um produto para a sociedade, sua finalidade deve ser sempre o desígnio social, encontrando respaldo e legitimidade nos serviços que presta à coletividade”. Nesse sentido Nioche (1994, *apud* Grimm et al, 2013, p. 98) afirma que “para a garantia desta finalidade, é necessária a participação do cidadão na elaboração, na aplicação e no controle das diversas políticas públicas, propondo ações que visam melhorar a qualidade de vida da população”.

Desta forma, observa-se que tanto, Amaral; Caldas e Lopes (2008, p. 05) concordam entre si que as políticas públicas são um produto para a sociedade, e que devem ser empregadas sempre para o bem desta. Desta forma, sendo imprescindível o envolvimento de diversos atores desta sociedade, tanto na elaboração de tais políticas públicas, quanto na aplicação e no controle das mesmas, propondo assim, ações que contemplem suas necessidades e que possam lhe dar uma melhor qualidade de vida.

Outros autores também, se dedicam a conceituar políticas públicas, na perspectiva de atenderem as necessidades de um coletivo e/ou de uma população, com o objetivo, no entanto de solucionar ou amenizar conflitos gerados diante de diferenças que se apresentam em uma determinada sociedade.

Nesse sentido, Dias e Matos (2012 *apud* Silva; Costa; Carvalho, 2013, p. 03) sobre a Política Pública afirmam que:

[...] está inserida no campo de estudo da Ciência Política, e diz respeito às decisões do governo com vistas ao atendimento das necessidades coletivas. Além de buscar atender às necessidades das populações, as políticas públicas surgem, também, com o objetivo de solucionar, ou amenizar os conflitos gerados em virtude das inúmeras diferenças existentes na sociedade.

Complementando, Amaral; Caldas e Lopes (2008, p. 05) asseguram que “a política pública é parte do processo de planejamento governamental e envolve tudo aquilo que um governo decide fazer ou não relativamente a um dado setor da vida social”. Observando assim, e a partir das afirmações dos estudiosos apresentados até aqui, verifica-se desta forma, que todos ressaltam que as políticas públicas são implementadas a partir do objetivo de solucionar ou minimizar uma problemática, com o fim de beneficiar e ocasionar bem-estar a sociedade em seus diversos campos.

Dias (2003, p. 121 *apud* SILVA; COSTA; CARVALHO, 2013, p. 03) afirma ainda que as políticas públicas se constituem de “[...] um conjunto de ações executadas pelo Estado, dirigidas a atender às necessidades de toda a sociedade. São formadas por linhas de ação que buscam satisfazer ao interesse público e têm que estar direcionadas ao bem comum”.

Sendo assim, verifica-se a necessidade e importância dos grupos de governança pública definirem agendas de prioridades nas diversas áreas da sociedade, uma vez que esta apresenta um grande número de demandas coletivas, para um número limitado de recursos advindos das esferas governamentais.

4.1 O PNAIC como política de formação continuada: fundamentos legais, eixos/objetivos estruturantes e princípios

Segundo Castro (2017, p.78), a instituição do PNAIC como política de formação continuada faz parte de um conjunto de estratégias e ações inseridas no contexto de reestruturação política e pedagógica do ensino fundamental. A ênfase no ensino fundamental se define por dois fatores: primeiro, a obrigatoriedade se estendia apenas a este nível de ensino; segundo, pelos dados estatísticos que refletiam um diagnóstico crítico com altas taxas de distorção idade-série, repetência, evasão e analfabetismo.

Como ação estratégica para superação desses índices negativos o objetivo/meta 2 do PNE/2001 sinalizava a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso do aluno aos seis anos de idade (BRASIL, 2001). Esse objetivo/meta associado à proposição curricular dos PCN's sugeriu uma reestruturação do ensino fundamental que requereu ampla mobilização

dos sistemas de ensino brasileiros, pois trouxe consigo as perspectivas de organizar o ensino fundamental em ciclos e adotar a progressão continuada.

No cerne dessas especificidades observam-se como prioridades do ensino fundamental de nove anos a implantação do ciclo de alfabetização e a redefinição das perspectivas de currículo, ao colocar ênfase nas áreas de alfabetização e de letramento. O regime de ciclos e a progressão continuada não são práticas recentes, porém, aconteceram de forma muito pontuais.

É importante chamar a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos nos sistemas de ensino brasileiro, de modo a reconhecer que a complexidade de tal proposta não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às perspectivas de currículo, avaliação, metodologia, formação continuada, gestão escolar, condições físicas e materiais de trabalho e outros aspectos que vão depender, principalmente, do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada (MAINARDES, 2012 *apud* CASTRO, 2017, p.78).

O PNAIC enquanto política de formação continuada focaliza professores que trabalham com os três anos iniciais do ensino fundamental; orientadores de estudos, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores; coordenadores pedagógicos; coordenadores estaduais, regionais, locais e da UNDIME. Ressalta-se que, os coordenadores pedagógicos se tornaram participantes da formação continuada somente a partir da publicação da Portaria nº 1.094/2016.

O PNAIC no seu primeiro ano de implementação instituiu duas linhas de ação: organizar o ciclo de alfabetização e apresentar o projeto de formação continuada (BRASIL, 2012a). A organização do ciclo de alfabetização parte do pressuposto de que estar alfabetizado e letrado é condição para o exercício da cidadania. Diante desse pressuposto, a alfabetização torna-se prioridade nacional na formulação da proposta de formação continuada do PNAIC.

Por constituir-se em política pública educacional há todo um aparato legislativo que institui, fundamenta e consolida o PNAIC. Nesse aparato destacamos a Portaria nº 867/2012; a Portaria nº 1.458/; a Portaria nº 1.094/2016 e os cadernos de estudos entregues aos professores que participaram da formação continuada.

A Portaria nº 867/2012 apresenta toda sistemática de implantação do PNAIC como programa de formação continuada de professores. As ações do PNAIC articulam gestão (gerenciamento e compartilhamento das ações do programa entre união, estados, distrito federal e municípios); currículo (referenciais pedagógicos e curriculares voltados para alfabetização e letramento em português e matemática); avaliação (aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aos alunos concluintes do 3º ano) e financiamento (adesão de estados e

municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR), como condição para o recebimento de apoio técnico e financeiro) (BRASIL, 2012a).

A articulação entre gestão, currículo, avaliação e financiamento tem como objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); **IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores**; V - construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

A Portaria nº 1.458/2012 define as categorias e parâmetros para a concessão de pagamento de bolsas de estudos e pesquisa. As categorias contempladas com o suporte financeiro dessas bolsas são: os coordenadores (geral e adjunto) e os supervisores junto às IES, os coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito e municípios, os formadores representantes das IES, os orientadores de estudos e os professores que atuam no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Os dispositivos das Portarias de nº 867/2012 e nº 1.458/ 2012 formalizaram a primeira etapa do programa realizada entre os anos 2013 a 2015. Em 2016 foi publicada a Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016, que altera os dispositivos das Portarias supracitadas e dá início ao que se pode considerar como segunda etapa do PNAIC.

Os objetivos do PNAIC encontram-se sistematizados no Caderno Formação do professor alfabetizador. Assim, para a consecução dos objetivos as ações do PNAIC estruturaram-se em quatro eixos: 1) formação continuada – busca desenvolver e ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento; 2) suporte pedagógico – consiste na disponibilização às escolas e aos professores de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) aplicação de avaliações sistemáticas – avaliação a ser aplicada aos alunos do 3º ano com a finalidade de verificar o nível de alfabetização dos alunos e a partir de seus resultados implementar políticas corretivas; 4) gestão, controle social e mobilização – arranjo institucional que tem como objetivo gerenciar as ações do PNAIC, por meio de um Comitê Gestor Nacional, do Comitê Gestor Estadual (para alfabetização e letramento) e das coordenações estaduais e municipais (BRASIL, 2012a; 2012c; 2012d).

O eixo Formação Continuada é apresentado como principal, sendo sua articulação com os outros eixos de extrema relevância para o alcance dos objetivos do PNAIC. Essa relevância

dada à formação continuada reafirma a operacionalidade das reformas educacionais sinalizada por Castro (2017).

Pode-se observar essa operacionalidade das reformas educacionais na organização dos eixos das ações do PNAIC, pois apesar de ser anunciada como eixo principal, a formação continuada foi secundarizada em meio aos debates que envolvem a qualidade da educação básica, haja vista que já existe uma perspectiva pedagógico-curricular bem delimitado através do eixo suporte pedagógico, sendo que essa perspectiva pedagógico-curricular orienta-se a partir das prospecções constantes no eixo avaliação, o qual enfatiza duas áreas de conhecimento, no caso linguagens e raciocínio-lógico matemático, assim como existe todo um conglomerado de sujeitos sociais que caracteriza o eixo gestão, controle e mobilização, no qual a participação dos professores é extremamente limitada (CASTRO, 2017, p.102-103).

Segundo Araújo (2004) as reformas organizam-se em torno da noção de competências, ou seja, da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo que os conhecimentos práticos se sobrepõem aos conhecimentos teóricos e reforçam o dilema teoria *versus* prática. Segundo o autor, as competências se articulam em três dimensões

[...] envolvendo *saberes* (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia, etc.), *experiência* (envolvendo habilidades e saber tácito), e *saber-ser* (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas, etc.) (ARAÚJO, 2004, p.499).

No caderno Formação do professor alfabetizador há uma lista com 12 objetivos, ou melhor, competências a serem adquiridas e desenvolvidas pelos professores que participam da formação continuada do PNAIC. No mesmo caderno encontram-se as orientações acerca das concepções da alfabetização na perspectiva do letramento, é um dos princípios básicos do trabalho docente.

No eixo Suporte Pedagógico foram instituídos os programas de apoio à leitura, dentre eles o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por finalidade distribuir às escolas públicas livros didáticos e acervos com obras complementares, obras literárias e dicionários. Os jogos pedagógicos destinados à alfabetização foram suportes criados exclusivamente para atender as especificidades do programa PNAIC e as tecnologias educacionais constituem ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

No eixo Avaliação, a mesma tem como objetivo aferir os níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático dos alunos. Além da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano, houve a implantação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a ser aplicada aos alunos do 3º ano. O eixo está registrado no Artigo 9º da Portaria nº 867/2012 e compreende:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental; II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a, p. 23).

De certo modo, mesmo que os resultados dessas avaliações não componham os dados do IDEB, a sua aplicação força o currículo a dar ênfase às áreas que contemplam tais avaliações. A própria organização dos conhecimentos a serem trabalhados durante a formação continuada, apesar de apresentar como grande área de estudo a alfabetização e o letramento, o direcionamento do trabalho de alfabetizar e letrar priorizam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

No eixo Gestão, Controle e Mobilização Social caracteriza um arranjo institucional que envolve vários membros de secretarias do MEC e de entidades sindicais responsáveis em coordenar as ações do PNAIC. Esse arranjo é composto por dois comitês e uma coordenação, quais sejam: a) Comitê Gestor Nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído pela Portaria nº 1.094/2016 e fruto da fusão das coordenações estaduais e municipais; c) Coordenação Institucional. Para o controle das ações do PNAIC existe um sistema informatizado, o SISPACTO. Quanto à mobilização social, a orientação é que sejam fortalecidos os conselhos de educação e os conselhos escolares, assim como envolver a comunidade escolar nas ações do PNAIC, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho dos professores (BRASIL, 2012c, p. 15).

No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são apresentados os princípios que orientam a proposta de formação continuada, a saber: a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012d). Nos parágrafos seguintes apresentamos a síntese desses princípios e a forma como são trabalhados no âmbito da formação continuada do PNAIC.

No PNAIC a Prática da reflexividade deve ultrapassar o empírico, por meio da alternância entre prática-teoria-prática, de modo a favorecer aos professores as tomadas de decisões em sala de aula e antecipar atos cognitivos dos alunos (BRASIL, 2012d). No entanto, o caderno onde são apresentados esses princípios, incluindo a reflexividade, não apresenta os fundamentos teóricos que balizam essa prática reflexiva. Constam no caderno apenas indicações acerca da concretização desta prática, a qual deverá ser realizada a partir da análise

de práticas de sala de aula, permitindo aos professores deparar-se com diferentes situações vivenciadas no cotidiano, de modo a compreenderem que as teorias não são estáticas, modificam-se e complementam-se.

No que diz respeito a Mobilização dos Saberes Docente consiste em despertar nos professores a consciência de que existem diferentes saberes/conhecimentos na constituição da prática docente – o conhecimento científico, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos transversais e outros – que podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, refeitos ou abandonados (BRASIL, 2012d).

Frente a essa perspectiva, uma das preocupações do programa foi disponibilizar aos professores materiais de estudo que pudessem direcionar-lhes quanto aos fundamentos teórico-metodológicos da proposta de formação continuada. Ou seja, além dos materiais pertencentes ao PNBE, existe um material específico a ser utilizado por professores e orientadores de estudos durante os encontros de formação, são os cadernos de estudos.

Na perspectiva do PNAIC a Constituição da Identidade Profissional requer a plena consciência de que a docência carrega a desvalorização social no seu fazer cotidiano. Nesse sentido a formação deve favorecer a construção de representações positivas sobre a atividade profissional, revelando a importância e a responsabilidade que circunda essa atividade, de modo a desconstruir as representações negativas (BRASIL, 2012d).

A proposta para trabalhar a constituição da identidade docente consiste em utilizar as experiências dos professores como forma de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico, pois “[...] o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática” (Ibidem, p. 16).

O princípio da socialização requer que o professor desenvolva múltiplas formas de comunicação, de modo a se sentir estimulado para o trabalho, para se comunicar e realizar trocas com os pares, desenvolvendo a argumentação e a intervenção tanto com os colegas quanto com os alunos. O engajamento consiste em provocar o professor, despertá-lo para a aprendizagem, para a curiosidade de descobrir coisas novas, pois somente desenvolvendo o gosto em continuar aprendendo o professor poderá engajar-se com entusiasmo nas formações e na prática profissional. A colaboração, por sua vez, visa romper com o individualismo, prima por um aprendizado coletivo, “[...] através do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012d, p. 19).

4.1.1 A implementação do PNAIC na Amazônia Bragantina

O PNAIC é um compromisso formal assumido, desde 2013, pelos municípios de Bragança, Augusto Corrêa e Tracuateua em parceria com o Governo Federal para cumprir metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/15) com a finalidade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

Nesses municípios, o PNAIC teve início em 2013 e atendeu prioritariamente professores que atuavam no ciclo de alfabetização em escolas públicas urbanas e campesinas, inclusive em classes multisseriadas. Na primeira etapa da formação discutiu-se o ensino da linguagem em seus aspectos linguísticos, sintáticos, semânticos, semióticos, entre outros, a intencionalidade didático-pedagógica, materializada na discussão de temas acerca do currículo, planejamento, avaliação, gênero textuais, valorização da cultura do campo, educação especial, entre outros.

Na segunda etapa, que ocorreu em 2014, o foco da formação foi no âmbito da Alfabetização Matemática, discutindo-se temáticas de como aprender a matemática de maneira agradável e lúdica voltada para a realidade do educando. Nessa etapa, formadores e formandos receberam 08 (oito) cadernos que discutiram aspectos específicos dessa área: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos, construção no sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação e estatística; saberes matemáticos e outros campos de saber. Além de cadernos referentes à Educação matemática inclusiva, jogos na alfabetização matemática e encartes de jogos e Educação matemática no campo.

A terceira etapa da formação, nos anos de 2015 e 2016, voltou-se a discussão de um currículo integrado numa perspectiva da inclusão e da diversidade no currículo nacional.

Nos anos de 2017 e 2018 foi implementada uma proposta específica do PNAIC para os estados e municípios da região Norte, o PNAIC NORTE, que atuará em eixos específicos para o fortalecimento da educação na região. Entre os eixos se destacam o fortalecimento da gestão, estadual e municipal, do pacto; formação de professores e valorização dos professores alfabetizadores.

Em cada uma dessas etapas, foi proposto aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores estudarem e discutirem as orientações que se encontram nos cadernos do PNAIC, distribuídos pelo MEC por meio do FNDE. Para a formação de 2015, por exemplo, eles receberam um kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades (BRASIL, 2015).

4.2 Contextualização histórica e educacional dos municípios *lócus* da investigação

Para ampliar as possibilidades de conseguir os objetivos traçados, e melhor construir e elaborar esta pesquisa, selecionamos como *lócus* desta pesquisa os municípios de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua-PA afim de apresentar a sistematização da contextualização sociohistórica e educacional de cada município.

4.2.1 O município de Bragança



IMAGEM 1. (fonte: [www. google.com.br](http://www.google.com.br), 2019).

Bragança com 401 anos de história é uma das cidades mais importantes do Nordeste do Pará, destacada por sua população hospitaleira, pelo comércio, por sua agricultura, seu pescadeiro, sua diversidade cultural, por sua sustentabilidade e cidadania, e pela posição geográfica entre o Pará e Maranhão, que chamou atenção desde o século XVII, na tentativa de ocupação do território amazônico. Conhecida como Pérola do Caeté, está localizada à margem esquerda do Rio Caeté, banhada pelo Oceano Atlântico onde se encontra a Praia de Ajuruteua, a 200 km da capital do Estado do Pará (cidade de Belém). Os primeiros habitantes desta área foram a grande nação Tupi, os índios Tupinambás, que na língua indígena Tupi, “Caeté” quer dizer “mato grande”.

O município é atraente pela beleza de seus prédios e casarões centenários, a exemplo, a Igreja de São Benedito e a Igreja Nossa Senhora do Rosário, do Século XVIII, o Instituto Santa Terezinha, o Forte do Caeté, construído em 1614 pelos portugueses. Atualmente, toda essa riqueza cultural é a força da cultura bragantina, o valor da história e da cultura do município, somados às privilegiadas características naturais, como a praia de Ajuruteua, localizada a 36 quilômetros pela PA-458, partindo de Bragança em um trajeto de 30 minutos de carro.

A cidade de Bragança-PA é o maior polo pesqueiro do Estado do Pará, exportando sua produção principalmente para as capitais do Nordeste e do estado do Pará, contando com uma

grande atividade pecuária, agricultura e extrativismo de caranguejo – atividades econômicas expressivas da região; funcionalismo público e o comércio local, que movimentam a feira livre de Bragança. De acordo com o último Censo IBGE (2011), a população total do município de Bragança é de 116.164 habitantes, incluindo sua população urbana e rural. Tendo uma população estimada para o ano de 2013, um número de 118.678 habitantes.

Bragança é uma cidade calorosa e de povo acolhedor, com uma identidade cultural muito forte, tendo uma expressiva manifestação religiosa, como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e a Festividade de São Benedito, que é uma das mais antigas do Estado do Pará, introduzida pelos escravizados em 1798.

No campo educacional, o município de Bragança oferece várias modalidades e níveis de ensino, da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) ao ensino superior, em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), apresentando dados que comprovam números decrescentes de alunos nos últimos dois anos. Com base no último levantamento do censo escolar 2014, da Secretaria Municipal de Educação, que atende um público de 18.254 alunos, 11.437 alunos estão matriculados no Ensino fundamental. Considerando esta realidade, faz-se necessário projetar estratégias pedagógicas, de infraestrutura e curricular, que possam atender essa demanda. Visto que, um dos parâmetros instituídos nesta categoria é a realidade encontrada nas turmas do Ensino Fundamental na área do campo.

4.2.2 O município de Tracuateua



IMAGEM 2. (fonte: [www. google.com.br](http://www.google.com.br), 2019).

O município de Tracuateua, situado a 188 Km2 de Belém e com uma população de 28 mil habitantes, foi criado através da Lei nº 5.858, de 29 de setembro de 1994, sancionada pelo governador Carlos Santos e publicada no Diário Oficial de 30 de setembro do mesmo ano. Foi desmembrado do município de Bragança, com sede na localidade de Tracuateua, que passou à categoria de cidade, com a mesma denominação.

Sua instalação aconteceu no dia 1º de janeiro de 1997, com a posse do Prefeito Jonas Pereira Barros, do Vice-Prefeito e Vereadores eleitos no pleito municipal de 03 de outubro de 1996. A origem do Município está relacionada com a fundação do povoado de Tracuateua, que surgiu com a Estrada de Ferro de Bragança, a qual teve sua construção iniciada em 24 de junho de 1883, época em que a Província do Pará era presidida pelo Visconde de Maracaju. Tracuateua em tupi significa “terra abundante de tracuás”. Tracuá é um cipó da família das Tráceas (*Philodendron Miymecotrilun Engel*). É uma planta epífita: raízes aéreas tendentes e delgadas muito compridas. Habita os ninhos das formigas também chamadas de Tracuás.

Os dados do censo escolar referentes ao período de 2010 a 2012 e do movimento e rendimento em Tracuateua/série – 2013 evidenciam avanços no panorama educacional no município nos últimos anos, principalmente no que se refere ao número de estabelecimentos, matrículas por dependência administrativa e movimento e rendimento escolar.

O município de Tracuateua atualmente possui 63 escolas e nesta perspectiva de fazer uma escola de qualidade com indicadores para a melhoria e crescimento educacional de cada instituição, que faz parte do sistema educacional de Tracuateua, visualizando a sua melhoria e a qualidade do ensino para os todos educandos tracuateuenses.

4.2.3 O município de Augusto Corrêa



IMAGEM 3. (fonte: [www. google.com.br](http://www.google.com.br), 2019).

As origens do município de Augusto Corrêa remontam ao ano de 1895, quando, sob a denominação de Urumajó, constituía um povoado de Bragança, elevado a essa categoria pela Lei nº 394, de 6 de julho daquele ano. Em 1898, o povoado de Urumajó foi constituído em vila, de acordo com a Lei nº 567, de 7 de julho. Entretanto, segundo o historiador Theodoro Braga, as primeiras referências de ocupação de Urumajó datam de 1875, quando seus moradores construíram uma capela, sob a invocação de São Miguel. Sua emancipação política veio a ocorrer através da Lei Estadual nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961, que criou o Município com a nova denominação de Augusto Corrêa, com território desmembrado de Bragança.

O topônimo de Augusto Corrêa foi outorgado ao Município, em 1961, em homenagem ao político paraense natural do município de Bragança e líder antibaratista, eleito pelo povo bragantino para duas legislaturas estaduais consecutivas - 1947 e 1955 -, sendo reeleito para o legislativo seguinte, o qual não conseguiu completar devido ao seu falecimento. Presidiu várias vezes a Assembleia Legislativa do Estado. Atualmente, o município de Augusto Corrêa é composto pelos distritos de Augusto Corrêa (sede), Aturiaí, Emboraí e Itapixuna. O município de Augusto Corrêa pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião Bragantina. A característica principal de sua hidrografia é a de conter, em seu território, portentosas e amplas baías litorâneas, para onde converge toda a intensa rede de drenagem do Município.

Nos aspectos culturais de Augusto Corrêa vive um tempo de afirmação de direitos, de reconhecimento, de valorização da vida em coletividade, mesmo diante da imensa diversidade, por vezes contraditórias. O município de Augusto Corrêa está envolto nesse contexto mais amplo, mas se destaca também pela diversidade sócio-ambiental-territorial e cultural que faz desse lugar, um espaço com amplas possibilidades de desenvolvimento, considerando suas potencialidades econômicas concentrada nos recursos pesqueiros e humano que se reúne na população amistosa e pronta para colaborar com o crescimento do município.

Em relação aos aspectos educacionais, dados do último Censo Demográfico apontam que, no município, em agosto de 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais era de 24,1%. Na área urbana, a taxa era de 20,9% e na zona rural era de 26,7%. Foram calculadas, também, metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo que seja alcançado em 2021, o índice de 6,0 nos anos iniciais do ensino Fundamental e o índice 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo dados de 2019 da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o município possui 81 escolas de Educação Básica, sendo 72 no meio rural e 9 no meio urbano. Essas escolas atendem pela rede municipal, a Educação infantil em creches e pré-escola e o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e pela rede estadual o ensino médio.

5 OS IMPACTOS FORMATIVOS DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS

A seção tratará dos impactos da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica em classes multisseriadas. Por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas buscaremos responder à questão central da pesquisa: Quais os impactos da formação oferecida pelo PNAIC na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas da Amazônia Bragantina? que no contexto do estudo assume caráter descrito, analítico e interpretativo.

Em relação aos pesquisados, a amostragem foi por conveniência, pois de acordo Gonçalves (2009) amostras por conveniência têm a vantagem de permitir que a escolha de amostras e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis em termos da representatividade da população. Por isso, os sujeitos participantes foram 09 (nove) professores que exercem a docência em escolas campesinas e que atuam em classes multisseriadas, sendo 03 (três) professores de cada município da região bragantina.

Dentre os critérios de escolha dos participantes destaca-se a participação no PNAIC desde a sua implementação em 2013 e o tempo mínimo de experiência de 05 (cinco) anos como professor em escola do campo e de classes multisseriadas. Para manter o sigilo da identidade dos participantes os mesmos foram identificados ao longo da seção da seguinte forma: B1, B2 e B3 para professores de Bragança; AC1, AC2 e AC3 para professores de Augusto Corrêa e T1, T2 e T3 para professores de Tracuateua.

A coleta de dados foi realizada por meio da realização de entrevistas semiestruturadas pois, constituem “um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. Visam colher informações sobre o fenômeno a ser pesquisado, constituindo-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar” (CHIZZOTTI, 2009, p. 55-57). As entrevistas aconteceram a partir de um roteiro de perguntas pré-definido, após a assinatura do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE), com o uso de um gravador de áudio e com a posterior transcrição das respostas dos entrevistados sem perder sua veracidade.

Considerando o referencial teórico-metodológico deste estudo, para a compilação, análise e interpretação desses dados, utilizamos a técnica de análise de discurso segundo Orlandi (2013), pois segundo Pereira (2015, p. 28) “epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aceita o uso da Análise de Discurso, pois analisa a materialização na ideologia e a manifestação na linguagem da teoria da Análise de Discurso”.

Para a autora, o discurso é um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. Assim, a análise do discurso dos professores justifica-se por privilegiar o ser humano e suas condições sociais, históricas e materiais de sua existência.

Considerando que o coletivo participante é composto por 09 (nove) professores, no decorrer do processo de análise dos discursos optamos pela seleção de somente 06 (seis) relatos por categorização de pesquisa. Essa análise nos possibilitou a discussão de forma mais sistemática e objetiva dos temas de categorizações, tais como: 1. Apropriação e motivação professores quanto à formação continuada do PNAIC 2. O processo de aprendizagem e as mudanças que a formação do PNAIC promoveu 3. Valorização dos professores e da carreira profissional em relação ao PNAIC 4. Condições de trabalho decorrentes da sua participação na formação do PNAIC 5. Os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica.

Notadamente, diante das mudanças sociais e culturais evidenciadas historicamente, principalmente nas últimas décadas do século XX, a educação tem se esforçado para acompanhar esse processo. No entanto, no que se refere à formação de professores, Imbernón (2009) acredita que ainda tem sido permeada de muitos obstáculos. Entre eles a falta de coordenação eficaz, de descentralização das atividades programadas, de orçamento, a improvisação nas modalidades, os horários inadequados, entre outros.

Autores como Nóvoa (1995; 2011; 2012), Huberman (1992), Imbernón (2009; 2010), Rodrigues & Esteves (1999), entre outros, têm se preocupado em investigar o processo de formação de professores, principalmente aquele voltado à formação continuada, o que nos leva também a refletir sobre o que tem se constituído em experiência de formação de professores. Pois, pensar a formação é pensar em atender necessidades, tomando por base o conceito desta como “um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (RODRIGUES & ESTEVES, 1999, p.12).

Atualmente, a profissão docente tem passado por um processo de desvalorização. O fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador para a fragilização das formações dos professores, em especial na educação do campo, em que grande parte de seus profissionais desconhecem os respaldos legais que fundamentam e orientam as atividades que devem ser desenvolvidas nesses espaços-tempo, seja por falta de entendimento acerca dessa necessidade ou mesmo pela falta de incentivo a esses profissionais, para que possam desenvolver atividades de maneira consciente e com autonomia profissional.

O processo de esvaziamento teórico tem se intensificado e encontrado respaldo também nas orientações encaminhadas por organismos internacionais tais como FMI, BM e OCDE, que

são responsáveis por grande parte das propostas de políticas públicas para educação dos países que deles dependem economicamente. Assim,

[...] esses organismos têm agido de maneiras estratégicas, elaborando planos de ações e até legislações para a educação pautadas em seus interesses em contrapartida às necessidades reais da sociedade por eles “atendidas”, interferindo sobre as decisões a serem efetivadas nos países que possuem algum vínculo de dependência, por meio de implementos que “visam” promover a ampliação do acesso à educação básica e a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior, os quais buscam camuflar o aligeiramento da formação inicial num processo que privilegia a certificação em grande escala (NÓVOA, 1995, p. 42).

Como resultado desse processo, os esforços para apresentar uma teoria capaz de explicitar a complexidade do processo de ensinar e aprender torna-se cada vez mais complexa e necessária. Ao mesmo tempo, as questões que estão colocadas hoje para os professores na escola (crianças com deficiência, questões étnico-raciais, questões de gênero, ambientais) exigem uma formação mais humanizadora, qualificada e realmente significativa.

No contexto da sociedade contemporânea, a formação humana é entendida como um processo inerente à vida pessoal do ser. Tendo como percepção que o homem é um ser em constante transformação, assim como o meio que o cerca, a educação pode ser analisada como um processo que o acompanha desde o início de sua existência, logo o professor, na sua essência, não é formado somente pelo que o sistema atribui como educação formal, mas, para aporte sistemático da educação instituído pelo Estado, por isso o professor deve entender a escola como instituição social que certifica as competências para exercício profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida como um aspecto importante para o processo de formação de professores que atuam na educação do campo, proporcionando novos conhecimentos e a apropriação das formas sociais que permeiam a realização dessa atividade, que se efetiva por meio dos signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são socialmente atribuídos por meio das vivências pessoais de cada um.

A formação continuada é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa da formação inicial (RODRIGUES & ESTEVES, 1999, p. 44).

Nesse contexto, a formação continuada é compreendida como um processo contínuo e dialético, que deve se desenvolver por toda a vida profissional, em que a aprendizagem deve ser baseada na experiência e em uma sólida base teórica, na qual a construção dos

conhecimentos profissionais deve ser estabelecida na relação teoria e prática, pois o ato da docência se constitui em um processo complexo que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, históricos, sociais e políticos.

5.1 Apropriação e motivação professores quanto à formação continuada do PNAIC

Ao iniciarmos o processo de análise dos impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica em classes multisseriadas tencionamos primeiramente compreender o processo de apropriação das práticas pedagógicas disseminadas nos encontros de formação. Por isso, ao serem questionados: Você se apropriou e/ou colocou em prática alguma das atividades pedagógicas desenvolvidas durante os encontros de formação? Essa apropriação mostrou-se significativa à sua prática pedagógica?

Os professores relataram:

Sim, se mostrou significativa principalmente pela parte da leitura, pois ela foi muito abrangente dentro área da multissérie porque todos os trabalhos eram desenvolvidos pra interagir as séries, porque se fosse como antes a multissérie individual como se trabalhou desde 1992 o programa PNAIC ele veio muito a contribuir com o processo de melhoria da aprendizagem mesmo e da prática pedagógica em uma turma multisseriada (B1).

Sim. Se mostrou significativa pois como a gente já trabalha no meio rural há bastante tempo e com classe multisseriada de 1º ao 5º ano não podíamos estar fazendo planos pra cada etapa dessa. Então o programa ele veio assim dá um norte no suporte das atividades. Nas formações do PNAIC a gente conseguiu se adaptar e fazer um bom trabalho dentro das classes multisseriadas. Porque a gente teve um avanço, logo no começo a gente teve problemas até nos adequarmos a essas coisas todas. Acho que uns três meses depois a gente começou a ter resultados, alunos realmente que começaram a avançar, alunos que tinham dificuldade na leitura e na escrita começaram a avançar devido ao programa e as suas metodologias que eram muito satisfatórias. Sempre tem o certo e o não certo, mas com a prática, com a busca de conhecimento e a busca de pesquisa conseguimos desenvolver a formação aprendida nos encontros de formação do PNAIC em nossas classes multisseriadas (B2).

Sim, porque a formação do PNAIC me mostrou de forma bem específica como trabalhar com as crianças na idade de alfabetização, pois na época que eu comecei a trabalhar, fez 10 agora em fevereiro que eu comecei com turmas, no entanto, mesmo com turma regular eu não me identificava assim como eu me identifico hoje para trabalhar. Então o PNAIC me ajudou muito através do trabalho com jogos educativos mesmo que eu não tenha começado a participar das formações desde 2013 quando o foco foi o letramento, a partir de 2014 eu peguei uma base pra poder trabalhar com meus alunos, pois até aquele momento eu chegava em casa e me perguntava: será que eu fiz um bom trabalho? Eu ficava com aquela angústia de não ter feito um bom trabalho, mas a partir do PNAIC eu já me sinto segura pra trabalhar em qualquer turma, embora me identifique mais na parte da alfabetização (AC1).

De acordo com os relatos, compreende-se que a apropriação das propostas pedagógicas desenvolvidas pelo PNAIC conseguiu atender às expectativas e necessidades dos professores,

uma vez que os mesmos ressaltam, de forma unânime, a positividade dos significados dessa política de formação à sua prática pedagógica, inclusive voltada à compreensão do processo organizativo do trabalho docente no contexto das classes multisseriadas e do avanço na aprendizagem escolar.

Entretanto, observa-se que os professores evidenciam essa apropriação significativa a partir de um referencial estritamente metodológico, pois destacaram a vivência prática das atividades pedagógicas tendo os jogos educativos como recurso basilar. Os relatos a seguir reiteram nitidamente a supervalorização do trabalho pedagógico de forma mais pragmática e lúdica tendo prioritariamente a confecção e uso de jogos educativos como eixo norteador.

Sim. Com certeza. Tudo o que agente aprendeu nas formações a gente meio que trouxe para nossa prática pedagógica no dia a dia. Os trabalhos com jogos, textos, que até então a gente trabalhava o alfabeto solto o conhecido a, e, i, o, u, o ABC. Agora a gente aprendeu a trabalhar a partir do texto, trabalha frase, as palavras, até chegar nas letras e com certeza isso me ajudou muito (T1).

Sim. Se mostrou significativa porque eu antes dava uma aula até por cima da cabeça, mas depois do PNAIC não. Eu fui trabalhar muito bem com meus alunos, com jogos que pra mim eu achava difícil confeccionar os jogos, mas depois não, aí eu aprendi com essas formações. O PNAIC me serviu muito (T2).

A dinâmica de proposição das atividades práticas e a devolutiva dos resultados alcançados foi impulsionadora de uma tomada de decisão em relação a materialidade e efetividade do programa enquanto política pública educacional o que é observado no relato:

Sim. A formação do PNAIC foi uma formação que trouxe um grande significado pra nossa prática pedagógica, até porque de acordo com o que a gente participava dos encontros que os formadores passavam nos trabalhos a gente tinha que desenvolver em sala de aula e isso contribuiu muito porque pra mim eu posso falar foi uma experiência totalmente nova trabalhar com a multissérie e quando fui pra essa escola do campo onde estou atuando foi um grande desafio até pensei em desistir porque trabalhar com uma turma multisseriada não é fácil principalmente pelo número de alunos que eu atendo lá e os tipos de crianças que eu recebi na escola. Essa formação veio só contribuir com meu trabalho como professora alfabetizadora (AC2).

No entanto, em relação às discussões sobre a formação de professores observa-se que tem sido fomentada pelas demandas da prática educativa que, por sua vez é expressão de determinada concepção que está associada a um desenvolvimento histórico, procurando atender às necessidades de acordo com o desenvolvimento da sociedade, mediante mudanças sociais, econômicas e culturais, e aos aspectos que reorientam e redefinem a formação do ser humano e a sua atuação no meio no qual encontra-se inserido.

Libâneo (1992) afirma que a prática educacional se orienta para alcançar determinados objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática. Ou seja, o professor precisa a cada dia adquirir conhecimentos para que assim possa tomar partido de forma consciente e crítica frente às contradições sociais.

A formação continuada deve avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

A formação continuada deve ser adotada como um instrumento de aperfeiçoamento, aprimoramento do profissional e não como uma substituição de sua formação inicial, para que não ocorra a desqualificação do docente. Acredita-se que o professor como parte integrante da sociedade e do processo educativo, precisa entender e atender às necessidades de formação que lhe são exigidas, pois “o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão” (NÓVOA, 2011, p. 76).

O objetivo principal é a partir do conhecimento acadêmico dar respaldo teórico aos formadores para que o professor sempre se renove profissionalmente, onde se terá um profissional preparado para adotar soluções que até ele desconhece, construindo assim sua própria identidade profissional. O professor na busca de formação continuada não deve se deixar levar apenas em aprender os conhecimentos técnicos, metodológicos e sistemáticos, deve buscar conhecimentos que atendam seu desenvolvimento reflexivo.

Sua formação deve partir das necessidades mais pertinentes à sua prática e “[...] para tanto, há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa e o professor, seus saberes e seu trabalho” (ALMEIDA, 2006, p.178). A autora defende a concepção de formação continuada numa perspectiva de investigação e/ou formação pela investigação, ou seja, deve utilizar-se do cotidiano escolar como laboratório de pesquisa e avaliação de suas atividades de modo reflexivo, faz-se necessário que os processos formativos possibilitem aos professores uma compreensão científica do processo educativo de modo que, para que possam contribuir, por meio de suas atividades contribuir, prioritariamente, de uma forma positiva para o processo de formação humana das crianças (PINO, 2000).

5.2 O processo de aprendizagem e as mudanças que a formação do PNAIC promoveu

No escopo de perceber se com a formação oferecida pelo PNAIC houve mudanças na organização da rotina pedagógica dos professores fizemos o seguinte questionamento: O modo como a formação do PNAIC foi pensada e foi instituída lhe fez promover mudanças na organização da sua rotina profissional? Quais?

Os relatos evidenciam que:

Sim e muito. Porque assim já tínhamos que levar pronto daqui porque lá na escola ainda não tinha a internet como hoje. Mas assim, a gente fazia todo um plano e seguíamos a sequência tudinho e assim... o modo como a gente ia aplicando, ia desenvolvendo na sala, se não desse resultado no primeiro momento, vamos dizer, no primeiro dia, no segundo dia, a gente dava continuidade, repetia, né. Porque assim a gente foi fazendo, pois, a gente trabalhava com sequências didáticas e nessa forma acredito eu que na prática ela foi desenvolvida de uma maneira sim...positiva. O avanço dos alunos quanto aos assuntos e a dinâmica da formação em si (B3).

Sim. Me fez repensar minha organização até porque a gente aprendeu a trabalhar com a sequência didática. Embora tenham os projetos, mas eu me identifiquei mais com as sequências didáticas. Então, nessa sequência didática pra mim foi uma mudança porque como é multissérie eu faço apenas uma sequência e trabalho as atividades diversificadas até porque também tem que crianças que aprendem umas com as outras, por isso no contexto de uma turma multisseriada isso foi relevante das crianças aprenderem a partir dessas interações. Essas mudanças foram sim, bem significativas pra mim e pra minha prática pedagógica (AC3).

Mudou muita coisa. O meu jeito de planejar minhas aulas, com a sequência didática era o que a gente trabalhava e pra mim foi ótimo, pra mim foi muito bom porque em vez de estar fazendo plano de aula todo dia a gente preparava aquela sequência pra cinco ou até quinze dias. Pra mim foi muito bom (T3).

Em seus relatos os professores destacaram que, a formação do PNAIC trouxe consigo novas perspectivas de organização de seu trabalho com destaque para o planejamento pedagógico centrado na utilização das sequências didáticas, atividade muito disseminada no contexto educacional dada a sua possibilidade organizativa com fulcro integrador.

Entretanto, é necessário pensarmos que a adoção generalizada dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico talvez reflita um processo de limitação da autonomia e possível desconstrução da identidade profissional dos professores no que diz respeito à complexidade que circunscreve o cotidiano de uma classe de alfabetização, especificamente na construção da rotina profissional e pedagógica numa escola e/ou classe multisseriada, pois a formação profissional é o resultado do processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem.

É imperioso destacar que os desafios estão em buscar novas perspectivas formativas baseadas nas mudanças sociais, culturais e econômicas, não só as aproximando desses contextos, mas, segundo Imbernón (2010, p. 47) “potencializando uma nova cultura de

formação que rege novos processos na teoria e na prática, buscando inovações nas metodologias para atuação profissional”.

Além disso, notou-se também que para alguns professores a formação do PNAIC representou o acesso a método de trabalho em uma turma multisseriada e a sinalização da construção de uma rotina pedagógica e profissional como evidenciado nos relatos a seguir:

Sim. Pois, eu não tinha um método definido de como conduzir o meu trabalho junto aos alunos, principalmente os da multissérie que todos sabem como é difícil, é um desafio porque você pegar alunos que já sabem ler e outros que não torna nosso trabalho complexo, mas aí eu passei a entender que a turma multisseriada também pode ajudar na aprendizagem dos alunos, que a multissérie veio ajudar o aluno que não conhece a letra, a aprender no contato com o que já sabe porque ele vem e diz e outro já vem e lê a palavra e isso vai ajudando a auxiliar o outro que não compreendeu o assunto com qualidade e que ainda não sabe bem, mas está aprendendo (AC1).

Sim, com certeza, como por exemplo se organizar melhor, tentar colocar no dia a dia os jogos, a gente não tinha essa prática de incluir nas nossas aulas todos os dias os jogos, a leitura deleite, a gente não fazia isso e a partir da formação do PNAIC vimos como é importante esses momentos dos jogos, das brincadeiras, da leitura deleite, da roda de conversa, como é importante ouvir o aluno, não só o professor falar, falar, falar e se tornar cansativo pro aluno ficar ali ouvindo o professor as quatro horas e não dar essa chance dele participar da aula. Então foi muito bom, pra mim a formação do PNAIC foi muito proveitosa (T1).

Desta forma, discutir a formação de professores alfabetizadores demanda pensar a prática como possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão e como eixo que deve nortear esse processo, requerendo programas de formação com saberes específicos ao ato educativo, fortalecendo-os não somente no aspecto metodológico e técnico, mas dotando-os também de um arcabouço teórico-metodológico.

Nesse sentido, o processo da formação de professores se constitui de um novo paradigma norteador pelas transformações comuns e pertinentes às sociedades dinâmicas e cheias de flexibilidades motivadas pelas relações complexas da teia social na qual todos estamos sujeitos e associados, uma vez que

[...] se pauta e segue os processos de internacionalização ainda fortemente marcada pela onda de globalização que varreu nosso século e dinamizou os meios de produção econômica e social, assim como as novas relações de trabalho em que todos estão inseridos (LIBÂNEO *apud* SILVA, 2015, p. 17).

Estes fatores têm contribuído para redirecionar e reorientar a formação de professores, principalmente daqueles atuantes em classes de alfabetização em escolas do campo, revelando a necessidade de práticas contextualizadas, demandando a construção de saberes específicos. Partindo desses pressupostos, a formação docente se constitui como mola propulsora a uma

prática pedagógica coerente com as demandas da sociedade, na qual cada sujeito desempenha um papel social.

Objetivando compreender, de forma mais específica, as mudanças propostas pela formação do PNAIC nas formas de planejamento do Trabalho pedagógico nos espaços-tempos de classes multisseriadas, propusemos ao coletivo participante o seguinte questionamento: Essas mudanças possibilitaram novas formas de planejar o trabalho pedagógico nos espaços-tempos de uma classe multisseriada?

Os professores responderam que:

Sim, principalmente numa classe multisseriada. Nos encontros de formação do PNAIC, com a colaboração dos colegas aprendi muito, quando traziam os relatos de suas práticas pedagógicas no momento que a gente apresentava os trabalhos eles traziam uma bagagem de conhecimentos que eu não tinha, então eu passei a compreender ainda mais. Eu tenho um jogo aqui que eu faço, ainda pouco avisei aos alunos que na próxima sexta feira nós iremos começar, é o “jogo da curiosidade”, aquilo que a gente trabalha durante a semana, por exemplo: as letras, as palavras, de acordo com a série eu faço a divisória. Aquele aluno que ainda não compreendeu ele vai entrar no grupo dos que ainda não dominam os assuntos, para aqueles alunos que já conhecem um pouquinho mais o jogo vai avançando. Então é assim, eu aprendi com um colega na formação do PNAIC e eu não quero desistir nunca desse jogo enquanto eu trabalhar porque a criança pode não conhecer tudo, mas daquilo que nós trabalhamos durante a semana eu coloco ali pra ser relembrado. E os livros de literatura infantil estão aqui disponíveis para que eles possam usar, todo dia eu faço leitura com eles. Essa organização do planejamento eu mesmo planejei, tenho autonomia pra realizar todos os dias 1 hora de leitura com a turma. O contato diário e regular com as atividades de leitura também vai ajudando no desenvolvimento da escrita, pois quando eles vão pegar um trabalhinho pra resolver eles já sabem escrever porque a partir da leitura eles vão aprendendo (AC1).

Eu pensei de outra forma porque em vez de estar fazendo planos de aula individuais para primeiro, segundo e terceiro, eu fazia só uma sequência didática e modificava somente as atividades de acordo com a faixa etária e o nível de aprendizagem dos alunos (T2).

Segundo os relatos, é importante considerar as especificidades que circunscrevem a realidade das escolas/classes multisseriadas e a valorização e fortalecimento de um trabalho mais coletivo entre os docentes, principalmente no que diz respeito ao trabalho com os alunos e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os relatos também sinalizam que houve algumas mudanças nos *lócus* de atuação dos professores camponeses, uma vez que a troca de experiências e o compartilhamento de relatos de experiências vivenciados no decorrer dos encontros de formação continuada do PNAIC favoreceram seu itinerário formativo.

É importante que no processo de formação de professores, haja interação no sentido de identificar, refletir e resolver os problemas de forma coletiva, que desenvolva a cooperação e a solidariedade em prol do desenvolvimento do alunado. Pois se deve “[...] (re) encontrar os

espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais e permitir aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dessa maneira, na tentativa de se evidenciar as perspectivas e práticas atualmente legitimadas no contexto educacional, é necessário que se entenda não só o contexto em que esses profissionais atuam, mas no qual foram formados, as propostas e perspectivas apropriadas durante as vivências de seus itinerários formativos.

Nos últimos anos, a formação de professores tem suscitado inúmeros debates, tanto no meio acadêmico quanto em contextos de planejamento e gestão de políticas educacionais. Para Imbernón (2009), entre os elementos que influenciam na educação e na formação do professor encontram-se: o conhecimento científico e seu relacionamento com a cultura e com a arte; a evolução nas estruturas sociais (família, instituições, meios de produção); o avanço tecnológico, principalmente nos meios de comunicação e transportes e o multiculturalismo numa esfera mundial. Diante dessa realidade “é preciso reconhecer que o contexto atual coloca novos desafios à escola, ao ensino, ao professor, ao aluno, etc.” (GADOTTI, 2002, p. 23).

Os professores em seus relatos destacam que houve mudanças na forma de planejar seu trabalho em uma classe multisseriada. Os relatos a seguir retratam nitidamente como essas mudanças foram perceptíveis:

Mudou sim, porque eu trabalho em parceria com a comunidade local. Não só na escola, mas também nas atividades extraclasse. Então fez com que eu me planejasse melhor. O trabalho pedagógico que que tem numa classe multisseriada eu consegui trazer um pouco da família pra dentro da própria escola, o que fez com que isso contribuísse com o meu trabalho enquanto professora alfabetizadora (AC2).

Sim. Eu acredito que a gente ainda tem muitas lembranças do PNAIC. Ainda hoje ainda temos lembranças e colocamos em prática aquilo que foi bom nas formações. A gente ainda aproveita até hoje, mesmo eu não estando na docência atualmente, mas enquanto coordenador pedagógico eu procuro sempre seguir a orientação que aprendi nas formações do programa. Porquê da maneira como muitos de nossos professores estão atuando nas escolas do campo e nas classes multisseriadas assim a gente coloca, o que foi bom a gente ainda aproveita, as muitas coisas boas deixadas pelo PNAIC porque ele foi muito satisfatório (B2).

Contudo, é necessário pensarmos que com tantas mudanças ocorrendo a cada momento, o profissional da educação precisa estar atualizado para os acontecimentos principalmente para o surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, o professor precisa acompanhar a sociedade para não viver apenas as novidades. O professor precisa ser flexível. Estar preparado

para mudanças, para poder alterar determinadas posturas sem ter que mudar ou perder o seu foco.

Mudar é uma situação em que precisamos transbordar, isto é, ir além do nosso limite, alterar a nossa possibilidade de ser um único e exclusivo modo. Professores flexíveis são bem mais preparados que os professores volúveis, os flexíveis conseguem se adaptar ao longo das mudanças os volúveis aceitam o modismo, não tem clareza do que podem, querem apenas novidades e não aceitam o novo (CORTELLA, 2014, p. 36).

Dentre os relatos obtidos, chamou-nos a atenção o descrito abaixo, pois evidencia uma realidade muito presente nas escolas do campo que é a lógica da adequação de orientações curriculares e pedagógicas originadas em contextos urbanos e pensadas por terceiros para que os professores possam aceitar e desenvolver sem questionamentos.

Sim, com certeza. Trabalhar com as sequências didáticas nos deu a possibilidade de melhorar nosso trabalho, pra que a gente não se preocupasse em todo dia fazer aquele plano de aula por série e pra muitas séries já que eu trabalho, considero até meio absurdo, porque tenho alunos de educação infantil (pré I e II) e de ensino fundamental (1º ao 5º ano) interagindo numa mesma sala. Embora tenhamos tido uma experiência não muito boa ao longo desses anos de formação do PNAIC quando nossa coordenadora pedagógica que mora na área urbana de Tracuateua nos propôs trabalhar uma sequência que ela havia planejado isoladamente. Sabemos que a realidade da cidade é diferente da realidade do campo. Mesmo não morando nessa comunidade minha família toda reside lá. Os alunos em sua grande maioria têm um parentesco comigo e entre eles. Por isso, eu conheço bem a realidade deles. Então é difícil você pegar uma coisa pronta que alguém pensou pra você, você tem que pensar nas necessidades da sua turma, naquilo que ela está precisando realmente. Então, com as sequências didáticas a gente aprendeu a trabalhar de uma forma mais fácil, sem se preocupar de estar montando aquele plano de aula todo dia, pois a partir da sequência didática a gente trabalha vários assuntos. Todas as disciplinas, até na mesma aula, no mesmo dia com todas as crianças da turma. Então a gente viu que, a sequência, que esse trabalho de enfoque na leitura na sala de aula, o trabalho com jogos ele funciona muito, dá certo. Eu vou continuar colocando em prática os conhecimentos aprendidos no processo de formação do PNAIC (T1).

Analisando o relato entendemos que se faz necessário e urgente assegurar aos professores camponeses autonomia profissional e espaços de formação continuada para pensar sua prática, considerando as demandas existentes em sua realidade contextual. Compreendemos que a demanda na busca por espaços de formação, na qual os professores tenham participação ativa, exige como ponto de partida a própria prática. É necessário considerar o professor como produtor de conhecimento e não como mero receptor que assuma a condição de sujeito da sua própria formação, sendo formador e formando ao mesmo tempo (NÓVOA, 1995).

Acreditamos que, uma formação docente coerente com as novas demandas sociais, fará com que o profissional da educação busque sua autonomia de conhecimento, refletindo suas

habilidades e competências, atendendo medidas determinadas pela Lei nº 9.394/96, no seu artigo 62, onde diz: “A formação de docentes para atuar na EB faz-se a nível superior em licenciatura, admitido como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida a nível médio, na modalidade normal”.

Nesse sentido Saviani (2009), que nos apresenta vários aspectos a respeito da formação de professores, propõe a formação de professores orientada por uma reflexão sistemática, uma educação objetiva para se ter êxito. O autor afirma que o professor é a autoridade competente que deve direcionar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, a formação continuada não deve se restringir à busca por resoluções de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os conhecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO *apud* SILVA, 2015, p. 12).

Assim pode-se perceber que o autor relata que a formação não acaba quando a formação inicial é concluída, mas que é apenas um obstáculo superado, e que teremos toda uma trajetória profissional a ser preenchida com conhecimentos, mas também com estímulos à reflexão.

Na perspectiva de fomentar o diálogo acerca da relevância das mudanças ocorridas ao longo do processo de formação do PNAIC e se foram implementadas de modo impositivo e/ou por iniciativa própria propusemos aos professores a seguinte questão: As mudanças mostraram-se relevantes para o processo de ensino-aprendizagem? As iniciativas promovidas foram de iniciativa própria?

Os professores relataram que:

Sim, principalmente na parte da mudança de aprendizagem dos alunos. Foi muito nítido os resultados dessa experiência que veio contribuir com nosso avanço enquanto escola do campo e classe multisseriada. Espero que continue, pois, as aprendizagens permanecem até hoje (B1).

Sim. Principalmente na parte da alfabetização matemática porque teve maneiras diferentes de ensinar as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a resolução de situações-problema evoluíram muito. No que diz respeito as iniciativas promovidas sempre foram tomadas por outras formas, mas a formação do PNAIC vinha dar o início para que nós pudéssemos desenvolver várias outras atividades, já uma mudança dentro daquele método que o programa repassava,

mas também a gente desenvolvia outras atividades. A interação entre os alunos de menor idade e os maiores também favoreceu um aprendizado mais humano. E quanto aos conhecimentos voltar a conhecimento que hoje não tinham antes e o PNAIC veio a contribuir mesmo com a retomada daqueles conhecimentos do passado como por exemplo o brincar, trabalhando coisas que não se via mais nos tempos de hoje e o PNAIC veio a contribuir muito com esses aprendizados onde todas as crianças participavam interagindo e aprendendo e eu aprendi muito com eles (B2).

Sim. Eu me senti bem para realizar as mudanças, eu fiz por conta própria, me senti muito bem com aquela autonomia de fazer e não porque as pessoas estavam me pressionando por causa da dinâmica da formação do PNAIC. Eu gostei do trabalho do programa, pois pude estudar com meus alunos conteúdos que ressaltavam a própria realidade local, por exemplo o processo de produção da farinha de mandioca e outras temáticas de conhecimento popular e que a formação do PNAIC possibilitou a abordagem de uma maneira lúdica e prazerosa, pois os alunos se sentiam motivados a aprender a partir daquilo que conheciam no cotidiano, inclusive conversando sobre sua rotina familiar e social (T3).

Os relatos evidenciam que a estruturação do PNAIC permitiu o desenvolvimento de certa autonomia profissional, pois houve liberdade para que os professores pudessem recriar os conhecimentos aprendidos nos encontros de formação. Porém, chama-nos atenção o fato de que mesmo tendo certa autonomia decisória nas práticas de planejamento pedagógico esse processo era definido pelo próprio programa de formação como, por exemplo, o tipo de modalidade organizativa do trabalho pedagógico predominante, a vivência das atividades encaminhadas, o processo de acompanhamento da aprendizagem escolar e do trabalho do professor, entre outros.

Assim, tudo que é novo assusta a gente. No início foi muito difícil da gente se adaptar, mas hoje falando pelo menos de mim foi assim muito fácil, pois não foi aquele bicho de sete cabeças, que a gente pensava que era, foi muito fácil. Com certeza melhorou muito as nossas práticas, foi meio que uma coisa que chegou assim de repente, as que contribuiu muito com o processo de ensino e alfabetização das crianças (T2).

Sim. As mudanças que promovi foram de iniciativa própria porque as crianças tinham muitas dificuldades para aprender, pois numa classe multisseriada você tem que trabalhar com alunos do 1º ao 4º ano e/ou então do 1º ao 3º ano. Então, foi uma iniciativa minha em mudar a minha forma de planejar e o PNAIC com essas atividades veio colaborar muito, principalmente em relação aos jogos didáticos e aos livros infantis que nossa escola possui em quantidade expressiva, e isso foi uma forma pensada por mim em buscar a comunidade pra me ajudar. Alguns pais colaboram, vem pra escola pra contar histórias até porque no interior (comunidades camponesas) a gente vê que tem muitas pessoas que contam histórias e isso fez com que essa parceria contribuísse para que eu pudesse desenvolver meu trabalho melhor (AC3).

Somente uma professora destacou que houve mudanças, mas que foram provocadas principalmente pela exigência e dinâmica de formação do PNAIC. Observemos o relato:

Sim. Mas foram propostas a partir da lógica do PNAIC. No início eu não tinha conhecimento de como conduzir e me perguntava: será que tem um jeito, uma maneira pronta e acabada? No entanto eu fui aprendendo ao longo do programa como pensar o processo ensino-aprendizagem. Eu digo assim: se o programa não entrasse pra que

eu tivesse esses encontros de formação com essas experiências dos outros colegas que o PNAIC trouxe eu não sei se eu ainda estaria na mesma profissão. Agora não, eu já me sinto segura pra estar conduzindo os trabalhos. A formação do PNAIC trouxe um repensar sobre a minha autonomia profissional pra eu recriar o que foi aprendido nos encontros e nos cadernos de estudos, principalmente em relação ao trabalho didático a partir das sequências didáticas o que me deixou mais livre para pensar os aspectos do processo de ensino-aprendizagem como por exemplo a avaliação e o acompanhamento mais presente da aprendizagem da leitura dos meus alunos. Assim, se uniu o útil ao agradável. Se tivesse ainda encontros de formação do PNAIC eu participaria espontaneamente, sem acréscimo de remuneração porque o conhecimento da gente é aquilo que a gente sabe e pode contribuir com o crescimento dos outros (AC1).

Cabe aqui evidenciar que, mesmo que as mudanças por ela implementadas tenham sido impulsionadas pela lógica estrutural do PNAIC destaca-se também o viés de uma “pseudo” autonomia docente para recriar os conhecimentos aprendidos nos encontros de formação e nos cadernos de estudos e materiais complementares e de apoio.

No entanto, acreditamos que nesse processo formativo, torna-se urgente que o professor seja compreendido como elemento ativo na produção e ampliação de seu conhecimento, no entanto é preciso deixar claro o papel da realidade social, das condições de vida concretas de uma pessoa, uma vez que esta interfere no acesso às produções técnicas e simbólicas necessárias ao processo de formação humana.

A variedade de concepções e práticas desenvolvidas no contexto da educação do campo, evidencia a necessidade de que a formação continuada aconteça de maneira constante no próprio ambiente escolar, contribuindo verdadeiramente com a elevação do conhecimento dos profissionais envolvidos, estando pautada em uma teoria emancipadora que possibilite a superação dos desafios apresentados pelo contexto e que consigam atender as especificidades do trabalho a ser desenvolvido nesses espaços-tempo da educação básica.

Sobre o assunto observemos o relato a seguir:

Sim. Mesmo porque o meio rural tem um vasto conhecimento e muitas das coisas que a gente falava na sala de aula tinha relação com a própria realidade do aluno, do plantio da mandioca, do milho e do feijão, da casa do forno, por isso a gente tentou levar tudo o que foi aprendido nas formações. A gente levou e a gente já tinha matéria lá na escola. Então, a gente fazia muita pesquisa e depois a gente vinha pra sala de aula pois o aproveitamento seria esse. Em relação as iniciativas de mudanças elas foram espontâneas porque se você trabalha na classe multisseriada você tem que aprender e ter resultados porque querendo ou não você vai ter muitas dificuldades. Então, não era porque tinha um programa, que eu tinha que apresentar algo ou alguma atividade não...eu lia e decidia sobre o que poderia dar certo, por exemplo essa atividade que eu vou fazer ela não veio com o programa PNAIC mas ela vai me dá suporte quando eu precisar mais a frente e assim a gente fazia com os alunos. Era interessante que os alunos gostavam e faziam, diziam assim: poxa, é interessante professor a gente pode fazer dessa forma, a gente pode continuar nessa outra forma aqui. Então, era vantajoso pra mim e pros alunos e não porque eu tinha que dar conta de um programa que, tinha

que apresentar algo no próximo encontro de formação. Pelo contrário era espontâneo mesmo (B3).

Em relação as especificidades destacadas no relato acima entendemos que a escola é uma instituição, fundamental para a formação continuada do professor, principalmente em uma sociedade que vem sofrendo mudanças muito rápidas de valores e padrões sociais, assim com tanta informação e conhecimento, o professor precisa acompanhar essas transformações, pois elas podem ter um impacto direto em sua prática.

Nessa perspectiva, a formação do professor não se restringe ao espaço escolar, haja vista lhe permitir acesso a outras modalidades de formação em diferentes espaços formativos, possibilitando-lhe ampliar seus conhecimentos, ter contato com diversos sujeitos, articular seus saberes de experiências a outros saberes produzidos cientificamente, porém é necessário cuidado para que tal perspectiva não se resuma à modalidade de formação continuada que coíbe a ação reflexiva do docente, resumindo-se à mera participação subtraída em eventos, como seminários, oficinas e outros.

5.3 Valorização dos professores e da carreira profissional em relação ao PNAIC

Em relação a valorização dos professores e de sua carreira profissional em articulação com a formação do PNAIC foi perguntado: A formação continuada do PNAIC contribuiu para sua carreira como professor (alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)? O programa contribuiu para sua atuação profissional? Obtivemos os seguintes relatos:

Sim, modificou. Não somente pela bolsa no valor de R\$200,00 paga pelo programa, mas pelo aprendizado que foi muito abrangente. Posso afirmar que o programa contribuiu muito bem para minha atuação profissional (B1).

A formação do PNAIC foi muito significativa pra mim, porque tanto na minha prática como professor ou como coordenador pedagógico hoje em dia eu sempre coloco aos professores que a formação do PNAIC me trouxe um suporte muito grande, pois existiam muitas coisas que eu não fazia antes e durante o processo de formação fui aprendendo e até hoje eu tenho muita saudade do programa. Ele me ensinou muito e assim até hoje eu levo essa formação que eu tive destacando a maneira como eu posso colocar aos meus professores que eu acompanho dizendo: olha o PNAIC é antigo, mas ele deixou muito vestígio bom, muita coisa boa, muito livro bom, muita prática, muito conteúdo, mas assim... a gente não vai se prender só naquele conteúdo do caderno de estudos e do livro didático, é necessário pesquisar, eu levo e tenho um aprendizado muito grande não só pela carga horária dos cursos, não só pelo dinheiro em si mas pelo aprendizado mesmo (B2).

Sim, modificou. Eu ficava triste quando chegava nos encontros de formação e via que algum colega olhava no nome dele e aí não tinha o auxílio financeira (bolsa de R\$200,00) paga pelo FNDE e dizia assim: eu vou embora, eu não vou receber bolsa e

no entanto, eu nunca pensei nisso, até porque nos anos últimos dois anos (2017 e 2018) nós não tivemos essa bolsa e eu não me importava com isso. Se tivesse a formação do PNAIC hoje mesmo sem bolsa eu participaria. Eu gostei demais dos encontros, gosto e se tiver vou participar se Deus quiser. Posso dizer que o programa contribuiu muito pra minha atuação profissional (AC1).

Sim, houve mudanças em relação ao tempo, pois a gente ganhou mais tempo, porque a gente perdia muito tempo para se organizar nas nossas atividades e com essas formações do PNAIC a gente ganhou tempo, contribuiu muito para nossa atuação profissional (T1).

Para minha carreira docente o PNAIC não contribuiu muito não, porque não houve melhorias no meu salário, entre outras coisas, mas eu consegui mais tempo livre para pensar o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, o mesmo contribui para minha atuação enquanto professora alfabetizadora (T2).

Os relatos ressaltam que mesmo tendo sido uma política de formação continuada de professores o PNAIC pouco contribuiu para o processo de valorização da carreira docente, pois não possibilitou nenhuma grande mudança nas demais políticas públicas sejam elas nacionais e locais voltadas a esse processo. Pelo contrário, os professores destacaram que somente o pagamento temporário de uma bolsa auxílio no valor de R\$ 200,00 talvez tenha sido uma das poucas percepções observadas na melhoria salarial, embora não represente acréscimo oficial. Esse incentivo das bolsas configura um mecanismo para atrair os professores e garantir sua presença nos encontros formativos. Pelos relatos dos professores, embora tenham recebido esse incentivo financeiro, o mesmo não foi visto como determinante à participação nos encontros.

Entretanto, uma professora destacou que os processos formativos do PNAIC contribuíram ao estreitamento das relações com outros colegas de trabalho por meio de práticas de planejamento compartilhado e interatividade fomentadas nas formações. Vejamos o relato:

Para minha carreira docente o PNAIC não contribui tanto assim. Só teve uma pequena gratificação dada pela secretaria municipal de educação pela minha atuação em escola do campo e com turma multisseriada. Devido a minha rotina de trabalho que é muito cansativa pois sempre trabalhei de manhã e de tarde, já que tenho 200 h/a, inclusive com turma de educação infantil_tenho buscado uma parceria com uma colega que também trabalha com multissérie, a gente se junta pra planejar_então eu planejo mais a noite porque durante o dia eu fico o dia todo na escola, eu almoço la mesmo e no intervalo do meio dia eu já aproveito um pouquinho pra planejar alguma coisa. Eu aprendi muito com o PNAIC, desde que a gente aprendeu nos encontros de formação, o que foi repassado que a gente também coloque em prática porque não adianta eu ir só pra formação só escutar pois depois que a gente vinha dela tinha que colocar em prática, registrar, levar de volta para socialização nos próximos encontros. Então, isso contribuiu muito (AC2).

Entendemos que a operacionalidade da formação continuada do PNAIC traz consigo novas possibilidades para os professores, pois muitos não possuíam esse hábito de socializar, experenciar, aprender, inovar, porém os objetivos por detrás dessas novas possibilidades

tendem a engessar o trabalho do professor, assim como a não concretização dos dispositivos legais, referente à valorização profissional, reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Isso se deve ao fato de que, a hegemonia da ideologia do capital privilegia a emergência do estado mínimo, estimula e possibilita o avanço das forças de livre mercado, por meio da globalização da economia que tem intensificado as mudanças marcadas pelo aumento da exploração do mundo do trabalhador, a precarização das relações trabalhistas, o desemprego estrutural, agravadas pela desorganização das lutas sociais e a inflação dos diplomas escolares, ou seja, o aumento contínuo e generalizado, ocasionando a desvalorização dos profissionais que atuam na educação.

Desse modo, a fragilização da formação do professor aguça ainda mais as situações de competitividade, incrementando a teoria do capital humano e da “meritocracia”, de maneira a levar a escola e, por conseguinte, o professor, a atenderem as metas estipuladas por instituições externas ao processo educativo brasileiro, as quais têm ditado as normas a serem cumpridas bem como as metas que devem ser alcançadas, exigindo que se propague a visão de homem marcado pelo utilitarismo das coisas e dos conhecimentos.

As práticas hegemônicas de formação continuada de professores que permeiam o cotidiano educacional, muitas vezes colocam o professor como o grande vilão e responsável pelas mazelas que configuram o espaço da escola. Infelizmente essa ideia ganha força junto a uma sociedade que fecha seus olhos para as condições desfavoráveis em que o professor é levado a atuar, ignorando todo um contexto de contradições e de desvalorização por ele enfrentado.

Sobre a valorização profissional relacionada à formação continuada, é preciso registrar que a formação oferecida pelo PNAIC se efetiva sob uma perspectiva individualista e pragmática, o que indica a ausência de política mais ampla de valorização e formação docente e a desmobilização dos professores na busca de melhores condições de trabalho e remuneração.

5.4. Condições de trabalho decorrentes da sua participação na formação do PNAIC

Sobre as condições de trabalho e as possibilidades de modificação em detrimento da implementação do PNAIC e da participação dos professores, questionamos: As suas condições de trabalho (recursos materiais e didáticos, recursos tecnológicos, estrutura física, assessoramento pedagógico) modificaram em decorrência de sua participação na formação? Especifique o que modificou?

Os participantes responderam:

As condições de trabalho se modificaram. Chegaram mais recursos didáticos e tecnológicos. Aqueles conhecimentos aprendidos nas formações (vídeos) aquele aparato de conhecimentos que tinham, todos eu trazia e as crianças gostavam muito e até hoje eu tenho guardado em meu computador. E os próprios alunos me pedem: professora passe aquele vídeo, cante aquela música, conte aquela história... Eu creio que ajudou muito. Até eles mesmo perceberem que minha prática ficou mais lúdica, mais interessante, pois aquela rotina de eu estar ensinando os conteúdos e passando os trabalhos se modificou. Isso aí eu digo que foi bem-vindo. Eu fui bem assistida pelos formadores/coordenadores e isso fez com as crianças também fossem melhor assistidas por mim (AC1).

Tivemos mais apoio pedagógico, já que a nossa coordenadora pedagógica e a nossa diretora estão sempre presentes na escola, sempre orientando, tem sempre formação, mas em relação aos recursos materiais e didáticos é tudo por nossa conta. A gente ganhou do PNAIC as literaturas infantis que ajudaram muito, pois até então a gente não tinha nas escolas e os jogos. Mas, a gente mesmo enquanto professor busca confeccionar os nossos jogos mesmo de material reciclável já que a secretaria de educação do município ultimamente não tem fornecido muito esse apoio. Mas a gente busca sempre está buscando melhorias nessas condições de trabalho (T2).

Com o processo de formação do PNAIC eu tive esse apoio. Mas só que era eu que tinha que comprar porque a secretaria de educação não dava nada. Mas, mesmo assim eu me sentia bem, eu fazia questão de participar. Os formadores acompanhavam meu trabalho, iam a minha escola, verificavam meu trabalho e diziam que estava ok, estava tudo certo (T3).

Observamos, pelos relatos dos professores, que a política de formação continuada do PNAIC não vem acompanhada de outras políticas, principalmente políticas de financiamento que deem suporte para que as proposições didático-pedagógicas, desenvolvidas durante os encontros de formação, sejam efetivas. Os professores apropriam-se de um determinado conhecimento, adotam determinadas práticas/técnicas, introduzem mudanças nas suas práticas pedagógicas a partir de recursos financeiros próprios.

Há uma lógica invertida instalada em torno dessa política de formação continuada, haja vista que os professores precisam dispor de recursos financeiros próprios para trabalhar. Percebe-se, também, que essa uma prática que se naturalizou no meio educacional e concorre para as orientações do BM: diminuir investimentos nas escolas públicas e dividir com as comunidades a responsabilidade com a escolarização dos alunos.

Tanto na LDB/1996 quanto na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica há sinalizações para a garantia de condições dignas de trabalho. Entendemos por condições dignas de trabalho: prédios adequados, recursos materiais pedagógicos e tecnológicos, implantação de bibliotecas, laboratórios de informática, tempo destinado à formação e acompanhamento pedagógico.

Entretanto, constatou-se a ausência de assessoramento pedagógico. Sobre esse assunto o relato abaixo destaca alguns aspectos. Observemos:

Houve mudanças sim, pois temos bastante recursos didáticos em nossa escola. A escola possui uns computadores que estão lá, mas não funcionam. Com relação a esses recursos nós recebemos muitos jogos e eu organizei meu cantinho de leitura e isso contribui muito porque temos muitos livros e jogos e ai vai do professor colocar em prática e utilize mesmo esses jogos. Então, eu vejo que a minha participação no PNAIC e tudo o que nós recebemos veio a contribuir com a aprendizagem do nosso aluno, pois ao trabalhar com a multissérie você percebe que as crianças do 1ª ao 3º ano estão em níveis de desenvolvimento bem próximos, principalmente aquelas do 2º e 3º ano. Então é fácil trabalhar dentro de uma sala de aula com multissérie. Não fui muito assessorada pedagogicamente, mas no decorrer desse período de formação do PNAIC sempre passava uma equipe da secretaria de educação para analisar o nosso trabalho e entregar material, mas tínhamos que levar de volta e apresentar nos encontros de formação um pouco daquilo que a gente fazia na escola (AC3).

Somente um professor relatou que houve melhorias na estrutura física da escola, mas segundo ele não foi uma ação vinculada ao PNAIC pois já existia essa demanda para a construção de um novo prédio escolar o que acabou se efetivando no período em que transcorreu os processos de formação.

Observemos o relato:

Primeiro que a parte tecnológica nós não tínhamos. Era uma escola de tábuas, essas coisas todas e assim... os recursos que nós tínhamos eram os livros didáticos quando a SEMED disponibilizava pra gente e a gente fazia pesquisa nos livros e usávamos também os rótulos, as embalagens. Essa seria a nossa pesquisa né. E quando a escola nova foi construída mesmo, foi inaugurada e entregue à comunidade foi que a gente passou para um ambiente melhor e começou a desenvolver as atividades com mais qualidade, já que tinham coisas boas, a gente só fez aperfeiçoar o que tinha antes e o que veio depois devido ao espaço físico ser melhor, a sala de aula ser mais ampla. A gente passou a ter toda uma estrutura física boa. E quando se precisava da parte tecnológica eu emprestava um computador e um data show e levava, mas nada disso nos impediu de ensinar e de aprender (B3).

Mesmo com a percepção de positividade do relato acima observa-se, empiricamente, que o quadro de degradação das escolas públicas tem se intensificado sobremaneira, e os professores buscam formas de contornar as carências materiais existentes, principalmente em escolas do campo e em classes multisseriadas.

A ideologia capitalista vê a escola como um meio importante para a transmissão de suas ideias, que propõe as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, desconsiderando o verdadeiro papel da escola, enquanto uma instituição que deve possibilitar aos indivíduos o acesso à cultura mais elaborada pela humanidade, de maneira que ele enquanto ser ativo do seu processo de formação possa apropriar-se dos conhecimentos que o possibilite a contribuir para a transformação de seu contexto social.

Nessa direção, as condições objetivas de trabalho em que os professores se encontram corroboram para que eles se desestimulem e não percebam a importância de seus trabalhos e,

consequentemente, da importância de se pensar para além das condições existentes. Entre as condições objetivas que incidem diretamente sobre o trabalho do professor, destaca-se a falta de formações significativas, apoiadas em fundamentos teóricos emancipadores que promovam ao professor a ampliação de sua percepção quanto a importância da educação na formação humana do indivíduo bem como o valor de seu trabalho.

5.5 Os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica

Para finalizar o processo de análise dos impactos do PNAIC na prática pedagógica dos sujeitos participantes perguntou-se: O que você considerou negativo e positivo no curso de formação continuada do PNAIC? Os professores responderam:

Olha, a parte negativa eu não tenho nem o que falar, se realmente teve parte negativa porque os encontros todos os formadores durante esses anos, todos os que foram meus orientadores de estudos conduziram muito bem os encontros de formação. O que eu posso ressaltar como negativo foi a falta de comunicação entre a secretaria municipal de educação e as escolas em relação ao agendamento dos encontros de formação do PNAIC pois os primeiros encontros de 2014 eu perdi por falta de informação, de avisos, de comunicação. Mas, depois passou a se comunicar por meio do celular e dos grupos do Watshsap e tudo foi solucionado. E de positivo foi o aprendizado que a formação deixou, a parceria com os demais colegas. O programa me fortaleceu enquanto profissional. E no que diz respeito a alfabetização e me identifiquei mais ainda pelo fato de utilizarmos muitos jogos educativos. Ainda tenho meus cadernos de estudos e no momento que eu preciso revisar alguma situação de aprendizagem eu recorro a eles e confecciono os jogos junto com os alunos. Mesmo quando quero planejar algo específico como por exemplo a Semana de Inclusão Municipal aí eu corri no caderno de inclusão e tá tudo lá para ser usado. Eu faço uma leitura e me sinto fortalecida para continuar meu trabalho como professora alfabetizadora (AC1).

Na minha opinião a formação do PNAIC não teve um lado negativo. Ela veio ajudar muito o nosso trabalho. Muito mesmo. Como já falei, no início foi difícil, pois tudo que é novo demora um tempo pra você se adaptar, mas foi tão bom que a gente não conseguiu ainda deixar de trabalhar com as sequências didáticas, que facilitou demais o nosso trabalho, principalmente quem trabalha nas escolas do campo e com multissérie sabe da realidade como é difícil. Outro dia eu ouvi uma colega dizendo: aí meu Deus esse ano eu peguei uma multissérie e eu vou pro campo eu não sei o que fazer, como é que eu vou trabalhar, sendo que eu vou ter que trabalhar com educação infantil com 5º ano como é que eu vou me virar para eu trabalhar conteúdos pra essa criança e aí eu conversando com ela eu disse: eu trabalho há muitos anos com turmas multisseriadas e não vejo nada de negativo nisso, eu gosto porque naquela determinada aula você escolhe um assunto pra você trabalhar e você usa uma linguagem acessível que dá pra trabalhar com os alunos pequenos quanto com os maiores e nessa linguagem você discute o assunto que quer trabalhar no dia sendo que não é necessário passar um assunto diferente para educação infantil e outro pro ensino fundamental, se discute o assunto com a turma e na hora das atividades busca diversificar as propostas. Posso dizer que enquanto profissional docente a formação do PNAIC contribuiu muito para meu crescimento (T1).

Não considere nada negativo na formação do PNAIC Agora, de positivo considero a própria formação do programa, o modo como os formadores repassavam pra nós, como seria a confecção dos jogos e como trabalhar o ensino a partir deles com as crianças da multissérie porque às vezes eu mesma não sabia como trabalhar. Logo

quando eu iniciei o trabalho com turmas multisseriadas pra mim foi horrível, mas depois das formações foi muito bom pois os formadores foram explicar pra nós como deveríamos trabalhar com as crianças. Aí já melhorou um pouco não foi cem por cento, mas pra mim foi muito positivo o processo de formação do PNAIC (T2).

Os relatos evidenciam que para o coletivo participante o PNAIC enquanto política de formação continuada representou significativos avanços nos processos de consolidação de uma prática pedagógica orgânica e sistemática chegando a ser considerado por muitos a salvação para professores e alunos de escolas do campo e de classes multisseriadas.

Contudo, há de se ressaltar que segundo um dos professores a formação poderia ter sido mais ampla. A formação poderia ter acontecido em locais diferentes, ambientes diferentes, porque por ser realizada em uma única escola e de forma por vezes rápida, o que vem evidenciar o processo de aligeiramento da formação continuada em observância as demandas do sistema capitalista de produção material e humana alicerçado em propósitos eminentemente técnicos e vinculados a estudos estatísticos que buscam homogeneizar conhecimentos e pessoas.

Como negativo, eu acredito que a formação poderia ter sido mais ampla. A formação poderia ter acontecido em locais diferentes, ambientes diferentes, porque por ser realizada em uma única escola e de forma por vezes rápida, muito corrida. Assim... se fossem dois dias de formação, mas com calma que a gente pudesse ter um outro ambiente mais arejado porque tinham momentos que a gente estava em um ambiente quente e aí a gente tinha que fazer os trabalhos rápido e ainda apresentar. Era só um dia, manhã e tarde e tínhamos que cumprir aquele horário todinho. Mas, era somente isso, pois o resto do curso em si foi muito bom. Como positivo considero a preocupação dos formadores, em trazer pra gente propostas pra que a gente pudesse sair do sufoco da classe multisseriada. Da gente chegar a um ponto de precisar pedir socorro aos coordenadores (orientadores de estudos) e conforme isso eles foram muito parceiros ao dizer: olha trabalha dessa forma, vai por esse caminho que é o correto... se não der tu tentas outro. E que, nós professores do campo que ficamos distante a semana inteira, possamos ter as mesmas oportunidades de formação que os colegas que trabalham nas escolas do meio urbano e que a gente trabalhe com garra, com força e assim sempre buscando mais, sempre buscando, mesmo que não tenha internet, mas sempre dando um jeito daqui e de lá e eu acredito que o positivo disso é que a gente ensinou melhor que o nosso aluno aprendeu e que o aluno... eu sempre digo: o aluno morre e/ou vai embora mas ninguém tira o conhecimento dele, porque é isso que ele aprende com o professor, com o coordenador ou com um diretor mas em especial com aqueles que fazem as classes multisseriadas (B2).

Ainda sim verifica-se que alguns professores consideraram alguns aspectos negativos do PNAIC no que diz respeito a descontinuidade das formações do programa e em relação a ausência ao processo de acompanhamento pedagógico. Os relatos fazem essa constatação:

Considerarei negativo o fato de que em 2018 os encontros de formação ficaram mais escassos. A gente ficou esperando a não teve mais. Ficaram de avisar que ia começar, mas isso não aconteceu. E de positivo considero a formação do PNAIC veio contribuir com minha formação continuada e contribuiu muito. A questão daquilo que íamos buscar lá e colocando em prática na sala de aula isso contribuiu muito e o mais

importante é que a gente vê o reflexo na própria criança na classe multisseriada. De tudo o que o foi positivo fica o nosso aprendizado e as vivências nas escolas. Claro que tiveram e temos dificuldades, mas o mais positivo foi saber que a formação oferecida pelo programa reflete na própria criança e no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (AC2).

Considero negativa a ausência do acompanhamento das pessoas que poderiam vir nos ajudar estando sempre presente vendo o desenvolvimento do programa PNAIC nas escolas do campo. E o mais positivo na minha opinião foi a participação dos alunos, o conhecimento do aprendizado com o aluno principalmente na leitura pois nas turmas multisseriadas nós professores temos muitas dificuldades porque nós recebemos crianças que vem do lar e outras que com idades avançadas e que não tem nenhum conhecimento de leitura e isso daí abrangeu muito com o conhecimento voltada ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita (B1).

Logo, é relevante a formação do professor que reflete sua prática e a reelabora a partir desta. Assim, as características projetadas desse novo professor são a de quem se exige muito na prática, seja pelo sucesso do aluno, no desempenho de sua escola, seja pelo seu desempenho individual, apesar do discurso enfatizar o trabalho coletivo, autônomo e singular.

Sendo assim, é possível afirmar que a formação continuada de professores necessita se afirmar enquanto uma ação verdadeiramente permanente, atendendo a sua proposta de continuidade, levando em consideração as necessidades práticas desses profissionais e oportunizando-os um olhar mais crítico sobre o contexto que o circunda, alertando-o para o entendimento acerca de sua função e das mudanças que se fazem necessárias.

Por isso, faz-se imperioso pensar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor enquanto processo complexo intercalado, tendo como base seu contexto de vida e seu posicionamento diante das diversidades sociais, políticas e culturais. A formação pessoal refere-se ao processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidades e interação com o meio, levando em consideração o homem como elemento social, participante e integrante de grupos de bairro, família, igreja, clubes, associações, entre outros. Em sua excelência, o ser humano é promotor de conhecimento, suas dimensões pessoais e profissionais interagem e constroem concepções, o que muito contribui à formação docente.

A dimensão teórica que se compreende adequada para se entender a formação de professores como política educacional é a que essa política é uma manifestação da política social e, como tal, envolve um vasto conjunto de agentes sociais que se expressa por meio de iniciativas direta ou indiretamente pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para sua compreensão. Por isso é que se torna oportuno compreender as políticas de formação de professores a partir das políticas educacionais, tendo como referência os seus aspectos mais amplos, pois são processos sociais que sofrem determinações e que envolvem mediações, negociações e, até mesmo, contestações e contraposições.

Ainda nessa ótica, aponta-se a formação do professor como fundamental para a qualidade educativa básica, salientando que a apropriação e construção de novos conhecimentos e seu uso adequado e a formação continuada são características fundamentais a um projeto de modernidade. Nesse sentido, tornasse relevante que o processo educativo seja crítico e criativo, tendo a formação do professor balizada pela pesquisa e construção do conhecimento, que haja investimento na formação permanente, ou seja, trata-se de “refazer” a profissão do professor e não apenas amenizá-la.

Desse contexto, não foge à regra o Brasil com a exigência de novas demandas educacionais (expansão do sistema educacional, de maior escolaridade, de profissionais bem atualizados, melhores escolas etc.), para oferecer uma educação que forme o indivíduo com múltiplas capacidades e habilidades necessárias a atender às novas necessidades do mercado. Ou seja, formar para a inovação pessoas com capacidade de evoluir, capazes de uma rápida adaptação a um mundo em constantes e rápidas transformações e, principalmente, que saibam dominar tais mudanças.

O fato é que a nova ordem econômica enfatiza uma educação que atenda a essa necessidade, não só garantindo os anos de escolaridade, mas formando pessoas inovadoras e de alto nível técnico. O que implica um novo perfil de professor, ou seja, capaz de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da criatividade, de estimulá-lo a expressar-se, a questionar, além de outros desafios que são postos no contexto de países como o Brasil.

Verificamos que a formação continuada também almeja um professor que sem desconsiderar os conhecimentos, experiências e conquistas da humanidade, precisa acompanhar as transformações da sociedade. Portanto, não basta ao professor, ser capacitado tecnicamente, é preciso saber fazer uso do conhecimento de mundo, dos processos socioculturais, das diferenças sociais, de conhecimentos básicos de linguística, psicologia, que irão permitir-lhe a construção de novas metodologias de ensino capazes de adequar-se às necessidades de aprendizagem do aluno dos tempos modernos.

Assim, ao falarmos sobre os processos de formação de professores, temos que considerar que essas ações estão relacionadas a uma determinada imagem de professor e também à ideia de prática educativa que se tem, conforme ressalta Pérez Gómez (1998). Segundo o autor, essas concepções vêm influenciado, de modo determinante, os conteúdos, os métodos e as estratégias utilizadas pelos programas de formação de professores do campo implementados nos últimos anos no Brasil, dentre eles o PNAIC.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa permitiu a análise dos impactos do PNAIC na prática pedagógica de professores/as que atuam em escolas/classes multisseriadas localizadas nos municípios de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, no estado do Pará.

Além disso, ao longo da pesquisa buscou-se responder às seguintes questões: **1.** A formação do PNAIC dialoga com às diretrizes da educação do campo e atende a realidade das escolas/classes multisseriadas? **2.** Quais as influências do PNAIC na formação continuada de professores/as de classes multisseriadas? **3.** Que contribuições o PNAIC trouxe à melhoria da prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas, da Amazônia Bragantina?

A partir da análise do contexto das políticas de formação de professores, sobretudo a partir da década de 1990 até o ano de 2018, verificou-se a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, traduzida nos parâmetros internacionais adotados pelas avaliações nacionais externas; na centralização da formação/atuação docente, na responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos sem a garantia de condições adequadas de trabalho, formação e remuneração, dentre outros aspectos, que tem provocado a precarização e a intensificação do trabalho docente.

A investigação permitiu traçar o perfil do PNAIC enquanto programa de formação continuada de professores, assim como foi permitido inferir que este é parte da política vigente de formação de professores. Tendo em vista que se configura como um programa que simplesmente reforça a formação dos professores, sem as devidas condições de trabalho, privilegia os aspectos pragmáticos da sala de aula e, manifesta descontinuidade da formação continuada.

Com base nos dados coletados inferimos que a proposta de formação continuada do PNAIC embora sinalize, como conotações positivas, a valorização e no desenvolvimento profissional de professores de escolas campesinas, na medida em que se torna uma oportunidade para os professores socializarem experiências profissionais, promoverem processos de aprendizagem, ampliarem a rede de contatos pessoais e analisarem criticamente os aspectos determinantes dessa política de formação.

No que diz respeito a existência do diálogo entre o PNAIC e as diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas constatamos que a proposta de formação continuada do PNAIC embora sinalize, como conotações positivas, a valorização e no desenvolvimento profissional de professores, não atende na sua totalidade às diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas, pois mesmo incorporando

aspectos de formação continuada numa perspectiva democrática e emancipadora, mas ao efetivar as ações de formação, reforçam a precarização do trabalho dos professores pois são os grandes responsáveis pela efetivação da política no contexto, por vezes, precário das escolas/classes onde atuam.

Os dados coletados demonstraram que a valorização está muito mais voltada à experiência profissional dos professores e perpassa pelas necessidades de formação e pela regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas, sendo que ao definir as estratégias para mobilizar os saberes/conhecimentos apropriados e construídos pelas professoras ao longo de sua trajetória profissional, as necessidades de formação frente aos desafios impostos e atividades atrelados às avaliações de larga escala configura a precarização do trabalho de professores, marcada notadamente pela não existência de condições materiais para o desenvolvimento das atividades experienciadas durante os encontros de formação, o que acaba por responsabilizá-lo pela garantia dos subsídios financeiros para seu exercício profissional e por indicadores de sucesso e/ou fracasso.

Embora para o coletivo de professores/as participantes da pesquisa, o PNAIC tenha representado possibilidade de mudanças significativas na organização de sua rotina profissional, dotando-os de conhecimentos organizativos do trabalho pedagógico e atendendo às suas expectativas formativas e laborais no tocante ao exercício da docência em escolas/classes multisseriadas do campo amazônido/bragantino, inclusive com indicadores de positividade nos resultados educacionais junto aos educandos, por meio deste estudo, evidenciamos que a relação da proposta de formação continuada do PNAIC tem como horizonte prioritário a formação do professor-profissional, técnico, especialista na resolução de problema e polivalente para adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada.

Ao identificarmos as perspectivas de formação continuada, consolidadas em meio às reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC, percebemos que no interior das reformas educacionais, as políticas de formação continuada aos longo dos últimos dez anos (2008 a 2018) foram materializadas por meio de programas de formação que focalizaram a certificação, a atualização e o treinamento profissional consolidando a perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional.

Alinhado a esse modelo formativo, está sendo construída uma perspectiva de valorização, de identidade e de desenvolvimento profissional para os professores do campo marcada pela ambivalência entre a profissionalização e a precarização do trabalho docente, uma

vez que a arquitetura da política de formação continuada do PNAIC, principalmente o seu alinhamento com a política de avaliação em larga escala desenvolvida pelo MEC, engessa as possibilidades de desenvolver uma formação verdadeiramente crítica e reflexiva e tende a silenciar a autonomia dos professores.

Em se tratando das influências do PNAIC na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas mesmo que os professores entrevistados tenham afirmado de forma unânime que, o PNAIC se configura como a uma excelente política de formação continuada atendendo as demandas da realidade contextual de professores e alunos de escolas campestres e de classes multisseriadas e que por vezes represente a possibilidade de um repensá-la, pode-se dizer que a política de formação continuada do PNAIC consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir “o que”, “como” e “por que” ensinar aos alunos que retira dos professores a autonomia e o controle do próprio exercício docente.

Portanto, não cabe mais aos professores a função de pensar a organização curricular, verificar as metodologias mais adequadas e nem definir de que forma avaliará o processo e o resultado do seu trabalho, tudo isso por que já existe um currículo definido para alfabetizar os alunos, assim como um modelo de avaliação estruturado, além de que a formação continuada está lhe ensinando as formas mais inovadoras para o exercício da prática pedagógica cabendo-lhe, ser um professor inovador e competente para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico com eficiência, produtividade e qualidade.

Em contraposição a concepção de formação continuada implementada pelo PNAIC existem concepções que apontam para a importância de colocar o professor como protagonista de sua própria formação, ou seja, que a ele sejam dadas as oportunidades de participar de todas as etapas da formação, desde a sua concepção/planejamento à avaliação, que sejam criadas condições para a produção e intercâmbio de conhecimentos, que a identidade docente seja fortalecida e que o desenvolvimento profissional seja um contínuo.

Em relação as contribuições do PNAIC para a melhoria da prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas, da Amazônia Bragantina registra-se que todos os professores responderam que a formação continuada promovida pelo PNAIC contribuiu para a melhoria da atuação profissional, mas não implicou em nenhuma mudança no que se refere à carreira profissional, em termos de mudança na remuneração, carga horária e progressão na carreira. Desta forma, entendemos que as políticas de formação de professores têm sido implementadas de forma desvinculada da valorização profissional, o que tem comprometido ou minimizado a melhoria da atuação profissional docente, tendo em vista que estes profissionais

não contam com condições de trabalho, carreira e remuneração que subsidiem sua formação continuada.

Os relatos permitiram inferir também que, a implementação do PNAIC não foi acompanhada de uma política de valorização profissional, o que de fato, restringe esta melhoria da atuação profissional dos professores entrevistados, tendo em vista que relataram não contar com condições materiais necessárias para lecionarem na escola em que trabalham. Desta forma, entendemos que as políticas de formação de professores têm sido implementadas de forma desvinculada da valorização profissional, o que tem comprometido ou minimizado a melhoria da atuação profissional docente, tendo em vista que estes profissionais não contam com condições de trabalho, carreira e remuneração que subsidiem sua formação continuada.

A formação continuada de professores tornou-se, nos últimos tempos, um eixo estruturante de grande relevância para formação profissional dos professores, no que se refere a possibilidade desses profissionais desenvolverem e/ou ressignificarem suas concepções e práticas. Uma das expectativas com relação às formações é que elas disponibilizem conhecimentos que possibilitem aos profissionais da educação uma maior clareza acerca do fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma maior autonomia docente e uma educação de qualidade referenciada.

Nesse sentido, influencia e é influenciado, constrói e desconstrói permanentemente sua prática pedagógica. Portanto, parece estar subentendido que a formação do professor não se limita a sua formação inicial. Uma outra perspectiva de formação continuada refere-se à ultrapassagem do entendimento de cursos, palestras, oficinas, etc. Deve alcançar um trabalho de reflexividade crítica acerca das ações práticas do professor, sem perder de vista a constatação simultânea de construção da identidade pessoal e profissional na busca de novos caminhos para a formação continuada.

A formação de professores deve ser assumida a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Não deve ser pensada no vazio, mas construída com base em um processo coletivo e colegiado no interior da própria escola.

As concepções que permeiam os projetos e/ou programas de formação de professores precisam exprimir as estruturas culturais (o modo de ser e fazer a escola), sociais (a realidade dos sujeitos) e políticas (a função social da escola) onde está a escola.

Talvez a definição de um conceito de formação continuada seja o menos importante, quando entendemos que a perspectiva de formação ultrapassa o caráter pragmático (e passivo) buscando uma consciência crítica e uma mobilização social que questione o próprio sistema.

Para isso, é crucial que o professor reflita sobre sua prática, que pense e elabore a partir dela. A prática reflexiva é essencial à profissão. Mas é preciso criar regras, condições, lógica de trabalho para que, por meio da reflexão, da troca de experiência entre os professores e demais segmentos, crie-se espaço, dando origem à atitude reflexiva.

No entanto, defendemos a estruturação de políticas públicas de formação continuada de professores, em que a docência seja o fio condutor para a construção da identidade do profissional docente e reafirme como princípio fundamental a sólida formação teórica e interdisciplinar do professor, apoiada na indissociabilidade entre teoria e prática. A formação, então deve contemplar não somente a sua sólida preparação teórico-prática, a qualificação desses profissionais, mas incluir também ações que se direcionem para a valorização do professor camponês, na medida que propicie melhores condições de trabalho, no sentido de resgatar sua dignificação profissional no âmbito, das relações sociais globais, ao mesmo tempo em que concorre para uma prática pedagógica pautada na reorganização do saber escolar com vistas a responder a realidade concreta da escola camponesa de qualidade para todos.

A pesquisa mostrou que os professores aprovam a qualidade e a metodologia aplicada nesta Formação Continuada ofertada pelo MEC, considerando-a como positiva e satisfatória. Além disso, mostra que todos eles teriam interesse em dar continuidade a estes estudos, caso fossem ofertados e que ressaltam como aspectos mais relevantes, desta modalidade de formação, a possibilidade de compartilhamento de experiências, a aplicabilidade prática dos assuntos abordados e a produção de materiais para utilização em sala de aula.

De modo geral, esta pesquisa é relevante para se pensar a Educação do Campo e a prática pedagógica em escolas/classes multisseriadas na Amazônia Bragantina pois os resultados permitem inferir que o PNAIC teve impacto direto no trabalho destes professores em sala de aula e revelam que no período de 2008 a 2018 observou-se a existência de esforços do governo federal e das secretarias de educação dos municípios *lócus* da pesquisa na criação de políticas públicas ações voltadas à formação de professores, especialmente àqueles atuantes nas escolas do campo. Entretanto, são políticas educacionais que em sua grande maioria, foram e/ou são permeadas pelo pragmatismo, tecnicismo e pela responsabilização dos resultados educacionais, o que talvez não venha oportunizando aos professores do campo a vivência de uma formação que possa articular formação inicial, formação continuada e profissionalização numa perspectiva de consolidação de sua autonomia docente nesses espaços-tempos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. N. CALDAS, R. W. LOPES, B. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte. Sebrae. MG. 2008.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. **Apontamento a respeito da formação de professores**. In BARBOSA, Rquel Lazzari Leite (org.). *Formação de professores: Artes Técnicas – ciência e política*. São Paulo. UNESP, 2006.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; Hage Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: ressignificando a Escola multisseriada*. Belo Horizonte; Autentica, 2010.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Cadernos Cedes, vol. 27, n.72. Campinas, SP: CEDES, maio/agosto. 2007.
- _____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa**. In: Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM). *Escola de classe multisseriada*. Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003. (Série Grupos de Estudo, nº 1, 28 p.).
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa Como Política Pública Para Escolas do Campo Com Turmas Multisseriadas: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no projeto escola cabana: contradições e contrariedades de um processo centrada na Escola** (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 15 mar. 2017.
- _____. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: 2014. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996.

_____. Casa Civil. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo.** Unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1403/2003, 09 de junho de 2003. **Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. **Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF: 2012b. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF: 2012a. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016. **Altera dispositivos da Portaria MEC no 867 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458 que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90 que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: 2016b. Disponível em: <pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília, DF: 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília, DF: 2012d.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** KOLLING, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 –36 p., 2002.

_____. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo (Org.). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **“Gestão democrática, política pública e educação continuada”.** Texto gerador do GT Educação Continuada. Textos Geradores e Resumos, pp. 65-69. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1996.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834.** Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CORRÊA, Maria Francisca Ribeiro; ABREU, Waldir Ferreira de. **A Identidade Docente nas Narrativas Ribeirinhas: imagens e representações de professores/as na comunidade do rio Quianduba, Abaetetuba/PA.** Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21 a 28/10/2014. Natal/RN.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos novas atitudes.** São Paulo. Ed. Cortez. 2014.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo.** 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos.** Holos, Ano 20, dez. 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. **Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização.** In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cadernos CEDES 36). Educação Continuada. Campinas. Papyrus, 1995.

DIAS, Rosane. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, n.11, v.02 ago. 2013 (461-478), ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** _ Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural.** Psicologia USP, São Paulo, v.7, n1/2, p. 17- 50, 1996.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. **Escola do campo multisseriada: experiência docente.** Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2 p. 129-146, maio/ago. 2013. ISSN 2236-4994.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo; MOLINA, Mônica. Primeira Conferência Nacional **“Por uma Educação Básica do Campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. Por uma Educação do Campo (Org.). 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: Que espaço é esse?** Florianópolis (SC), 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc. Campinas, SP, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.136-167.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros-Relatório final,** 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-se e aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, Bernadete.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Trabalho Docente na *Escuela Nueva* e na Escola Ativa: um estudo comparado da reforma educacional no campo.** PPFH/ UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem: conceitos básicos.** 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAVCsAA/amostragem>>. Acesso em: 10 julho 2017.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA.** 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

GRIMM, I. J. et al. Políticas públicas de turismo e sustentabilidade: a inter-relação na esfera nacional, estadual e local. **Revista Turismo Visão e Ação.** v. 15, n. 1, p. 95-111, jan/abr 2013. Disponível em: <www.univali.br/revistaturismo>. Acesso em: 30 de nov. de 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo e os desafios do Trabalho Docente na Amazônia**. VII SEMINÁRIO REDESTRADO-NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 JULIO DE 2008.

_____. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Transgredindo O Paradigma Multi (Seriado) Nas Escolas do Campo**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: 2010.

_____. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. In: 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. V.1.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: NÓVOA, Antonio. Vida de professores. Porto (PT). Porto Editora, 1992, pp. 31-.62;

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, ed. Cortez, 1992 – São Paulo (coleção magistério do 2ª grau. Série formação do professor).

MANACORDA, Mário. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Cadernos CEDES 36). Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, Maria Diva de; RAMALHO, Betania Leite. **DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DAS TURMAS MULTISSERIADAS: uma discussão emergente frente a novos desafios** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017, disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em 25/04/18.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Mônica Castagna. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo** – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves, (Org.). Educação do campo:

desafios para a formação de professores. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MORAES et al. **Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Rev. Debates em Educação, vol. 4, nº7. Maceió, jan/jul, 2012. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em Agosto de 2017.

NETO. Luiz Bezerra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **O regresso dos professores**, 2011

_____. **devolver a formação dos professores aos professores**. 2012. Cadernos em Pesquisa da Educação – PPGE/UFES. Vitória. ES. a. 9, v. 18. n. 35, p. 11-22 jan./jun. 2012.

_____. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Educação do Campo na Amazônia: um olhar freireano para práticas educacionais**. Revista Cocar. Belém, EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da SEMEC de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Pará, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMALHO. Betania Leite, NUÑEZ. Isaura Beltrán (organizadoras). **FORMAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E SABERES DOCENTES: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Campinas, SP: Mercado das Letras; RN: UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

REGO, T.C. **Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 183 p. cap.2.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1999.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SECO, Ana Paula Seco; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**, 2016. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em 17/01/2017.

SILVA, Fernanda Sena da: **Formação de Professores de Artes Visuais/Parfor da UFPA: uma análise do Projeto Político Pedagógico**. Belém, 2015.

SILVA, F. S. COSTA, S. R. CARVALHO, C. M. B. Políticas Públicas de Turismo no Brasil: estratégias para administração da atividade no país. **Rev. Gestão e Tecnologia para Competitividade**, 23.24.25 de Outubro de 2013. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/>

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho Docente e conhecimento**. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, março de 2008. p. 95-140.

SOUZA, Elizeu Clementino de, SANTOS, Fábio Josué dos. **Educação Rural e Multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes**. In: CUNHA. Célio da, SILVA. Maria Abádia da, SOUSA. José Vieira de. **EDUCAÇÃO BÁSICA: políticas, avanços e tendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 315-345.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 julho 2017.

SOUZA. Neli Pereira; REIS. Rosini Mendes. **Educação do Campo Prática Pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, mai./jun./jul./2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

www.ccse.uepa.br/mestradoeducacao, banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (dissertações de mestrado), acesso em abril, 2018.

www.ppgedufpa.com.br, banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (dissertações de mestrado e teses de doutorado), acesso em abril, 2018.

www.google.com.br, imagens fotográficas dos municípios de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, acesso em 14 de fevereiro, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCALE)

Eu, Daniel Rodrigues Corrêa, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém/PA, venho por meio deste, formalmente, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: *Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas*, sob a orientação do Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Para seu conhecimento, esta pesquisa tem como fundamental objetivo: analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Amazônia Bragantina e seu impacto na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas. Para tanto, constitui-se em um estudo qualitativo, através de análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo, tendo como objeto de análise as experiências educativas de 09 (nove) professores de escolas do campo de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, municípios que integram a Amazônia Bragantina. Na busca de uma proximidade com a realidade e como procedimento metodológico para coleta e análise de dados realizaremos entrevistas semiestruturadas, objetivando estreitar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam os conhecimentos nas escolas/classes multisseriadas. Atendendo o que prescreve a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no qual consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, esclareço que a identidade dos(as) professores(as) será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com este questionário será dada ao pesquisador por meio da assinatura deste Termo. Neste sentido, gostaria de lembrá-lo (a) de que, para o melhor registro da etapa, durante as entrevistas utilizarei um gravador de áudio, o que favorecerá o posterior processo de transcrição e/ou análise dos dados coletados. Enfatizo que sua participação é voluntária e que o presente documento consiste em autorizar o uso de sua entrevista para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas, tais como congressos e eventos do gênero. Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento (com a garantia de devolução de seus depoimentos). Somando-se ao exposto, esclareço que a participação na pesquisa não se vincula a nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida, visto que a finalidade do estudo é contribuir com a compreensão do processo de formação de professores do campo nos municípios *lócus* da pesquisa. Desde já agradeço a compreensão e colaboração. Diante dos esclarecimentos e inclinado a esclarecer outras eventuais dúvidas, solicito seu consentimento para utilizar os dados por você fornecidos todas as vezes que fizer referências a este estudo.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, telefone _____, e-mail: _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, colaborando assim com a construção dos dados para posterior análise.

_____: ____/____/2019.

SUJEITO/PARTICIPANTE DA PESQUISA

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

I – Perfil dos professores entrevistados:

Identificação

Nome: _____

Município: _____

II – Impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica em classes multisseriadas

1) Quais etapas da formação do PNAIC você participou? [assinale quantas alternativas forem necessárias].

() 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017 () 2018

2) Você se apropriou e/ou colocou em prática alguma das atividades pedagógicas desenvolvidas durante os encontros de formação? Essa apropriação mostrou-se significativa à sua prática pedagógica?

3) O modo como a formação do PNAIC foi pensada e é instituída lhe fez promover mudanças na organização da sua rotina profissional? Quais?

4) Essas mudanças possibilitaram novas formas de planejar o trabalho pedagógico nos espaços-tempos de uma classe multisseriada?

5) As mudanças mostraram-se relevantes para o processo de ensino-aprendizagem? As iniciativas promovidas foram de iniciativa própria?

6) A formação continuada do PNAIC contribuiu para sua carreira como professor (alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)? O programa contribuiu para sua atuação profissional?

7) As suas condições de trabalho (recursos materiais e didáticos, recursos tecnológicos, estrutura física, assessoramento pedagógico) modificaram em decorrência de sua participação na formação? Especifique o que modificou?

8) O que você considerou/considera negativo e positivo no curso de formação continuada do PNAIC?