

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COM CRIANÇAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

*Teachers' training In countryside educational practices with children In the PARAENSE Amazon*

Tânia Regina Lobato dos Santos  
Universidade do Estado do Pará

## RESUMO

Este artigo aborda dados de uma pesquisa que teve como objetivo levantar práticas de educação do campo. O foco está centrado na formação de professores efetivada em quatro práticas educacionais com crianças, de quatro municípios do Estado do Pará. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores. No levantamento bibliográfico, utilizou-se como referência Freire (2007), Jesus e Molina (2004), Caldart (2004, 2008), Fernandes (2008) e o documento “Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios” (2003). Entre as categorias de análise construídas estão: *formação de professores e educação do campo*. Apresenta-se, neste artigo, a fala dos sujeitos sobre a formação de professores, tendo como referência os eixos temáticos: tempo e formação dos professores e gestores; acompanhamento pedagógico; características da formação e conteúdos ministrados; e a avaliação da prática docente.

**Palavras-chave:** Educação. Educação do Campo. Formação de Professores. Educação Infantil

## ABSTRACT

This article addresses data from a survey that aimed to raise countryside educational practices. The focus is centered on teacher's training carried out in four educational experiences with children from four municipalities of Pará State. The methodological procedures used were: bibliographic research and semi-structured interviews with teachers. Related to the bibliographical research, one used as reference Freire (2007) Jesus and Molina (2004), Caldart (2004, 2008), Fernandes (2008) and the document “*Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*” (2003). Among the categories of built analysis, there are: *teachers' training and countryside education*. In this article is shown the speech of subjects about teachers' training, having as reference the thematic axis: time and training of teachers and administrators; pedagogical support; training characteristics and content taught; and evaluation of teaching practice.

**Key-words:** Education. Countryside Education. Teacher's training. Infant Education.

## Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que objetivou levantar práticas de educação no campo, na qual foram analisadas 18 práticas educacionais, em 11 Municípios do Estado do Pará, as quais envolveram 117 sujeitos, sendo 40 educandos, 28 professores, 24 gestores e 25 representantes da comunidade.

A identificação das práticas de educação existentes nos municípios pesquisados foi realizada inicialmente por contatos com as Secretarias Municipais de Educação e com Associações e Movimentos Sociais. Após o levantamento inicial, se procedeu à escolha das práticas educativas, tendo como critério o fato de serem diferentes da prática tradicional e, como indicadores, a participação democrática e dialógica entre os atores educacionais, a interação da ação educativa com a população e a realidade local; a aprendizagem significativa e a contribuição social.

Os indicadores pautam-se na compreensão de que a educação do campo na Amazônia, por sua diversidade social, cultural e ambiental, fomenta a convivência ética de respeito à diferença e constitua-se em um projeto de emancipação humana e apresente uma aprendizagem significativa e contextualizada, uma gestão participativa e democrática, uma avaliação processual e uma organização curricular que atenda à realidade social e cultural de homens e mulheres do campo.

O foco deste artigo está centrado na formação de professores efetivada em 04 (quatro) práticas educacionais com crianças nos seguintes municípios do Estado do Pará: Breves, Cametá, Conceição do Araguaia e Santarém. Aqui neste artigo serão consideradas somente as práticas em que a autora esteve envolvida na análise, considerando que a pesquisa contou com a participação de outras pessoas nos demais *locus* de investigação.

A formação de professores e a educação do campo foram escolhidas como temáticas de estudo, porque consistem em eixos de análise da pesquisa, representam tema de investigação da autora, e são relevantes para os estudos da educação do campo.

No Brasil, existe pouca pesquisa em relação à criança que vive no campo e à formação de seus professores, principalmente na Amazônia. Em busca dessas produções, observamos que poucos são os autores/pesquisadores que focam nessa questão, entre os quais: Alves (2007), Cohn

(2005), Arenhart (2003), Uggioni (2008), Sobrinho (2008), Almeida (2009), Pamphylio (2010), Guimarães (2011). Os resultados, de certa forma, apontam para o desamparo histórico a que vem sendo submetida a educação do campo, principalmente em relação às crianças e à educação infantil e formação de seus professores. Fato evidenciado também nas legislações educacionais e na própria concepção de educação do campo.

Os artigos 23º e 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDBEN) estabelecem que os sistemas de ensino devam fazer adaptações necessárias e criar possibilidades para ofertar a educação básica, no sentido de atender às particularidades da vida no campo. Essa ampla base legal garantida pela legislação educacional brasileira permite, portanto, que as escolas se organizem com base na definição de um currículo específico, face às necessidades e às condições de vida das crianças.

Observamos que, apesar de já existir certa preocupação em trazer a realidade da criança que vive no campo e de ter aumentado o acesso em escolas no campo, essa questão ainda não alcançou o patamar desejado em relação à permanência com qualidade. A presença das crianças em escola das áreas do campo não significa atendimento aos seus modos de vida, rotinas, anseios das famílias, pois ainda acontecem, em sua maioria, em espaços deficitários sem as mínimas condições de ser desenvolvido um trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades. Fato esse constatado recentemente em pesquisa realizada por Oliveira, França e Santos (2011) em municípios do Estado do Pará.

No Decreto nº 7.532/2010, a Educação do Campo compreende a:

Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio e destina-se ao atendimento às populações do campo: os agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, MEC, 2010, p. 01).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, somente o art. 2º estabelece a necessidade de adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Articulação que consideramos ainda distante da realidade dessas escolas. O documento “Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios” destaca, sobre a formação humana e o desenvolvimento sustentável, que:

a formação humana é todo o processo educativo que possibilite ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir, capaz de ver e corrigir os seus erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas relações com os outros. Portanto, a educação como formação humana é também cultural (BRASIL, 2003, p.34).

O documento supracitado (2003, p. 27) destaca que os professores do campo são “em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários” e a necessidade:

do estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação do campo e na cidade [...] necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, formação profissional adequada, formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula (BRASIL, 2003, p. 27).

Percebemos que, na concepção da educação do campo, há um silenciamento em relação à infância e às crianças que vivem no campo, sendo mais focada a questão produtiva e política de classe. No contexto amazônico, as políticas e as práticas com crianças não atendem à demanda e à diversidade desses sujeitos *no* e do campo.

De fato, são milhões de crianças, que, mesmo com algumas políticas governamentais, continuam à margem da escola ou, dentro dela, sem aprender. Nesse sentido, as práticas educativas com crianças nas escolas do campo devem ser reorientadas com base nas mudanças que a normatização prevê e nas realidades socioeducacionais, visando garantir às crianças uma educação de qualidade e mudanças sociais.

Nesse sentido, há algumas questões que a pesquisa evidenciou estarem distantes da prática e da formação dos professores, a saber: Há a necessidade de conhecer quem é a criança do campo? Como vivem? Como se dá sua educação? O que significa infância no contexto da educação do campo? Qual a concepção de educação para criança que vive no campo? Quem são seus professores? Como são formados seus professores?.

Diante desses questionamentos nos reportamos a Sarmiento (2005, p. 23), que, em sua compreensão de infância, destaca que:

no interior das várias formações sociais é possível encontrar, nas diferentes épocas históricas, modos diferenciados de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras diferenciadas de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras de incidências geracionais: este é um processo que é atravessado por factores como classe social, a etnia ou a cultura de pertença das crianças.

Dessa forma, há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias, de culturas, que revelam uma variedade de infâncias. Assim, as práticas educacionais voltadas para educação do campo com crianças devem possibilitar a ampliação do universo cultural das crianças, a construção de identidades em espaços que valorizem a sociabilidade e incentivem descobertas e aprendizagens voltadas para o pensamento crítico-reflexivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI/2009, aprovadas em dezembro de 2009, enfatizam, no art. 8, no § 3º, que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Nas DCNEI/2009, foram consideradas as singularidades e particularidades culturais dos povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, entre outros. Isso significa que a educação com criança deve estar política e pedagogicamente relacionada ao contexto sociocultural, produtivo e econômico do campo. A questão fundamental é como as políticas de formação de professores e as práticas educacionais estão sendo efetivadas em regiões como a Amazônia, caracterizada pela diversidade biossociocultural. Segundo Alves (2007, p. 140), “as crianças amazônicas, em particular, vivem em um meio social carregado de significados, ideologias, histórias, e em uma cultura muito singular”. Nesse sentido, entendemos que a formação dos professores do campo deveria atentar para esses significados e diversidades.

Arroyo (2007, p. 167) destaca que os Movimentos Sociais reivindicam que no programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, suas problemáticas sociais, culturais, econômicas, constituindo-se em um processo colado às produções da vida, da cultura e do conhecimento, sendo necessária “a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo”, bem como para a formulação de políticas públicas.

Assim, torna-se oportuno analisar nas práticas educacionais com crianças como a formação dos professores vem sendo desenvolvida, já que se apresentam como projetos pedagógicos diferenciados e direcionados às especificidades da população da região Amazônica, contribuindo para a formulação de políticas públicas.

Caldart (2009, p.27) enfatiza que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar à construir escolas do campo, [...] com um projeto po-

lítico-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

A seguir, enfatizamos as características das práticas educacionais analisadas com crianças:

- CA1<sup>11</sup> desenvolve ações com crianças e orientação da comunidade sobre prática de convivência familiar. Está vinculada à Igreja Católica no município de Breves;
- CA2 realiza atividades educativas por meio de oficina de arte e teatro, valorizando a cultura popular, com vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Santarém;
- CA3 trabalha, no Município de Cametá, uma proposta educativa, voltada especificamente para os filhos de agricultores, com o objetivo de aliar os conhecimentos repassados pela escola, aos conhecimentos práticos, empíricos, do cotidiano do agricultor;
- CA4 objetiva atender às necessidades pedagógicas das turmas multisseriadas, formando cidadãos críticos, solidários e autônomos, em parceria com a secretaria municipal de educação de Conceição do Araguaia.

Utilizamos para realizar a análise das práticas pedagógicas a pesquisa empírica de abordagem qualitativa, que, para Chizzotti (2009), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, uma indissociável articulação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Já para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), 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.

Oliveira (2008, p. 60) enfatiza que esse tipo de pesquisa pode também ser caracterizado como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenôme-

11 Instituições Educacionais que desenvolvem atividades com crianças.

nos da realidade”. A opção por essa abordagem de pesquisa teve como fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito.

As práticas pedagógicas com crianças estão situadas na Amazônia Paraense, cujo contexto é diverso e complexo em termos geográficos (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais, entre outros) e socioculturais, demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada. A maioria vive em comunidades ribeirinhas e enfrenta situações sociais e culturais, também, diversas. As crianças têm como ocupação diária os estudos e a ajuda nos afazeres domésticos.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram: o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas semiestruturadas com 10 sujeitos, sendo 04 gestores, 06 professores. A escolha dos sujeitos teve caráter intencional. Os gestores e professores pesquisados foram os que tinham vínculo administrativo e pedagógico com a ação educativa e que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

No levantamento bibliográfico, tomamos como referência Freire (2007), cujo pensamento educacional fundamenta as bases teóricas da educação do campo; Jesus e Molina (2004), Caldart (2004, 2008) e Fernandes (2008), que apresentam os pressupostos para a construção de um projeto de educação do campo; e documentos sobre a política nacional de educação do campo, entre os quais, “Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios” (2003).

Os roteiros das entrevistas foram elaborados buscando-se obter informações sobre a formação de professores, cujos assuntos se constituíram nos seguintes eixos temáticos: *tempo de formação dos professores e gestores; acompanhamento pedagógico; características da formação e conteúdos ministrados; e a avaliação da prática docente.*

Entre as categorias de análise construídas estão: *formação de professores e educação do campo.*

*Educação do campo*, definida por Fernandes et al. (2008, p. 25) como “educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados

à vida e ao trabalho no meio rural”. Educação que assume um recorte de classe ao estabelecer vínculo com os sujeitos sociais do campo e uma dimensão universal, ao objetivar a formação humana. Educação que reconhece o povo do campo como sujeitos políticos e de seu próprio projeto pedagógico (CALDART, 2004).

Caldart (2004, p. 153) enfatiza que a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos. Um diálogo que extrapola os limites territoriais e alcança outros sujeitos envolvidos com a educação *do* campo e *no* campo, que formam uma frente de resistência e lutam, para manter as identidades da população do campo.

Nesse sentido, as populações do campo e da cidade, de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida e realizando uma variedade de ocupações, interagem com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Dessa feita, a educação do campo tem, entre outras, uma base nos princípios educacionais humanistas e libertadores de Paulo Freire, destacando-se a sua visão de formação humana e de autonomia dos sujeitos, bem como uma fundamentação marxista ao valorizar o trabalho como princípio educativo e a cultura no processo de formação humana. Princípios esses que apontam para uma formação diferenciada dos educadores e educadoras do campo, isto é, para atuar em diferentes espaços educativos (CALDART, 2004), uma formação conscientizadora, crítica e reflexiva, capaz de interligar saberes e construir e fortalecer identidades de homens e mulheres do campo.

A educação do campo, conforme Caldart (2008, p. 154), é:

uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que se pode constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo [...] ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

Considera Freire (2007, p. 33) que “educar é substantivamente formar”, constituindo-se o assumir que somos seres inconclusos, um saber fundante da prática educativa e da formação do-

cente, considerando que “mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 2007, p.58). Além disso, destaca que:

nenhuma formação docente verdadeira pode-se fazer-se alheada, de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação [...] Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente exige de nós (FREIRE, 2007, p. 45).

A formação docente em Freire pressupõe a superação do paradigma racionalista de educação, para a compreensão dialética de educação, substanciada em valores humanos éticos e estéticos, na qual razão e emoção se relacionam.

Na educação do campo, segundo Jesus (2004, p.122) “a razão não está separada da emoção, da intuição, do sensorial. Todas elas se complementam quando os sujeitos produzem conhecimentos e saberes”.

Para Freire (2007, p.107), a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Assim, uma pedagogia da autonomia “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

A formação de *professores na educação do campo*, então, “significa formar educadores e educadores do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos”, construindo uma identidade própria de educadores e educadoras do campo. Nesse sentido, o trabalho do/a educador/a “é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social [...]; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos” (CALDART, 2008, p.158).

Entendemos aqui a formação de professores como um processo *continuum*, portanto, em permanente construção. O caráter contínuo e permanente da formação não se constitui em realidade em algumas experiências do campo analisadas, pois convivem presentemente com a informalidade na formação, sem políticas definidas e sem

acesso às pesquisas sobre o ensino, que possam subsidiar as intervenções no cotidiano escolar. Observamos, também, a separação entre os que pensam e propõem projetos de formação e os professores, que na condição de consumidores, não são chamados a refletir sobre a viabilidade das propostas, seus interesses e necessidades.

Freire (1993, p. 20) esclarece que:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição ou certo interesse econômico o exigem. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber mais. A educação e a formação permanente se funda aí.

Além desses fatores relacionados à produção teórico/técnica, a formação de professores, a despeito de sua importância, se desenvolve de forma esporádica, por meio de encontros eventuais de formação, cursos para resolver problemas emergenciais, sem terem como ponto de partida o levantamento das necessidades dos professores e escolas.

É importante ressaltar que as modificações na prática pedagógica das professoras são relevantes, não apenas como um projeto de formação de professores, mas, sobretudo, no contexto dos espaços de sala de aula.

Nessa perspectiva, a divulgação de experiências de ensino *no e do* campo são possibilidades de conhecer como trabalham que alternativas dispõem para a realização da sua prática pedagógica. É a possibilidade de serem construídas, a partir da intervenção direta do professor, práticas pedagógicas que deem conta de gerar novas concepções, práticas e metodologias para a educação do campo.

Apresentamos, a seguir, a fala dos sujeitos sobre a formação de professores, tendo como referência os eixos temáticos construídos no desenvolvimento da pesquisa.

### **Tempo de formação dos professores e gestores**

Os professores e os gestores da educação com crianças, em sua maioria, possuem ensino médio e como tempo de formação de 1 a 21 anos. Atu-

am, nas experiências educacionais pesquisadas, entre 1 a 6 anos.

Assim, o tempo de formação dos sujeitos é significativo, mas quando relacionado ao tempo de vivência nas práticas pedagógicas, vemos que é pequeno, o que pode repercutir no processo de sua formação continuada, em relação ao conhecimento da área específica de sua atuação, bem como na construção de sua identidade como educador/a do campo. A formação é um dos instrumentos para mudança escolar, e, para tal, se faz imprescindível investir nessa ação. Convém considerarmos, ainda, que muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem passam a adquirir sentido a partir da reflexão e enfrentamento na prática pedagógica.

É um trabalho, como diz Freire (1992), que exige ousadia, esperança e criatividade, buscando mecanismos e formas de superação de práticas fragmentárias, excludentes e dicotômicas, construindo as condições que viabilizem a construção de sujeito histórico.

### **Acompanhamento Pedagógico**

Entre as práticas educacionais com crianças, somente CA1 menciona existir o acompanhamento técnico-pedagógico aos professores. A ação ocorre por meio de cursos e oficinas e com a participação da coordenação na elaboração dos planos.

Qual o significado da ausência de acompanhamento pedagógico aos professores nessas práticas educacionais? Provavelmente pode ocasionar a realização de práticas sem planejamentos sistemáticos. As falas dos sujeitos corroboram essa hipótese quando apontam que o planejamento tem como fonte de pesquisa principal o livro didático (CA1) e não especificam como os conteúdos a serem trabalhados são definidos (CA2, CA3 e CA4).

As práticas de educação com crianças pesquisadas apontam a necessidade de uma maior consolidação em relação à operacionalização, periodicidade e atenção para as características da educação do campo. Para Hage (2005), algumas escolas do campo enfrentam problemas em relação à estrutura física, formação dos professores, insuficiência de merenda escolar e longas distância do centro urbano. Situações essas vivenciadas que apontam para o descaso histórico e a

pouca incidência de estudos sobre as condições das escolas do campo.

A escola deve se constituir, assim, em um local onde o saber seja construído individual e coletivamente, e as pessoas envolvidas no processo apoderem-se da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a.

### **Características da formação e os conteúdos ministrados**

Na CA1, as formações dos docentes são realizadas por meio de cursos e oficinas durante o processo de acompanhamento pedagógico, não sendo explicitado nas falas dos sujeitos como se dá essa formação. Entretanto, em geral, indicam a necessidade da formação dos professores no sentido de favorecer o interesse das crianças a participarem das atividades desenvolvidas, mediante a utilização de metodologias que possibilitem a aprendizagem de forma prazerosa, a concentração da turma e a relação de amizade e respeito entre os sujeitos. Formação que possibilite ao educador desmistificar a representação de que a criança é a única responsável pelas suas dificuldades e fracasso e na compreensão de que o educador, também, tem sua parcela de responsabilidade no processo educativo.

Os gestores e professores da CA2 informaram que há um programa de formação dos profissionais envolvidos que, em geral, acontece mensalmente e tem como conteúdo principal a discussão sobre a arte. Entretanto, não foi mencionado pelos gestores e professores dados importantes sobre a formação, como: os conteúdos trabalhados e como o processo de formação acontece.

O gestor e os professores da CA3 não fizeram menção sobre como se desenvolve a formação dos docentes na prática educativa.

Na CA4 existe programa de formação dos professores. No entanto, o gestor ressaltou que no ano da pesquisa, por questões financeiras não houve formação. E quando essa formação acontece, prioriza-se “a questão cultural do aluno”. Explicou, ainda, que utiliza os conhecimentos da formação em sua prática pedagógica, apontando, principalmente, que seu diálogo com a comunidade melhorou a partir dessas formações.

O gestor destacou, ainda, não existir programa de formação para o trabalho com pessoas com necessidades especiais. Afirmou que: “são

os professores que vão procurar informação em livros, pois não existe capacitação”.

A ausência de formação dos professores, seja por questão financeira ou por falta de política de formação, no caso da educação especial, evidencia um ponto crítico no projeto pedagógico da CA5.

Os gestores disseram não utilizar os saberes adquiridos nos processos formativos em suas práticas e a professora afirmou que não pode dispor de novos saberes para melhoria de suas ações educativas, já que não teve formação.

Nas práticas educativas pesquisadas com crianças, a maioria não apresenta programa de formação docente, nem os sujeitos explicam como se desenvolve essa formação. Fica explícito em suas falas, que, quando a formação acontece, é realizada por meio de cursos e oficinas e, em alguns projetos, durante o processo de acompanhamento pedagógico. Entre os assuntos mencionados nas formações estão estudos sobre a arte, datas comemorativas e questões sobre a cultura da criança. Assuntos, que não dão conta da prática pedagógica dos docentes do campo na região Amazônica. Além disso, poucos foram os professores que destacaram a contribuição da formação em sua prática docente.

Os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância da formação e apresentam como intervenientes no processo formador a questão financeira e o problema de acesso à escola pelos docentes. Nesse sentido, constituem fatores que dificultam a formação docente a precariedade de recursos materiais/financeiros e o acesso dos docentes à escola, em função das grandes distâncias e das características climáticas típicas da região Amazônica.

Apesar de alguns professores e gestores enfatizarem que seu deslocamento é feito a pé, de bicicleta ou ônibus, eles encontram dificuldades de acesso à escola. O Gestor da CA1 afirmou que “quando são realizadas atividades nas áreas ribeirinhas encontram dificuldades de acesso, devido o deslocamento ser feito por meio de barco e/ou casco” e que “esta dificuldade reflete no andamento das ações educativas”.

Em todas as práticas educacionais pesquisadas, constatamos que não existe um programa ou temáticas de formação voltadas para o trabalho educativo com pessoas com necessidades especiais, ação essa fundamental para o processo de inclusão escolar.

No decorrer deste estudo percebemos que existe a necessidade de um processo de participação democrática dos educadores na concepção, gestão e operacionalização dos processos de formação de professores que continuam sendo desenvolvidos sem considerar o principal agente, o professor.

### **Avaliação da prática docente**

A avaliação da prática dos docentes na CA1 é feita por Região e não individualmente, e a avaliação das ações com os ribeirinhos, por meio de questionário. Na CA4, a avaliação da prática docente é considerada pelo gestor como um processo que é contínuo, uma vez que “os alunos avaliam os professores no final de cada alternância”.

Na educação com crianças, somente em duas práticas educacionais houve o destaque para o desenvolvimento da avaliação da prática dos docentes, apontando a ausência de uma preocupação pedagógica tanto com a formação quanto com a prática dos docentes, caracterizando-se por ações educativas menos sistemáticas.

Em relação às mudanças processadas a partir da avaliação da prática docente, ficou evidente que não são utilizadas como mecanismo para repensar a prática dos professores, as mudanças ocorrem principalmente no âmbito individual.

### **Considerações Finais**

A análise das práticas educacionais com crianças, em municípios do Estado do Pará, revela, em relação ao tempo de formação dos sujeitos, que esse é maior do que o vivido pelos educadores nas práticas educacionais pesquisadas, indicando, ainda, uma distância na construção de uma identidade sobre educação do campo, por parte desses professores.

Entre as práticas educacionais com crianças, percebemos a necessidade de existir um acompanhamento técnico-pedagógico mais efetivo junto aos professores, bem como a realização de formações sistemáticas direcionadas às demandas da educação do campo e à realização de avaliação das práticas dos docentes. A ausência dessas ações contínuas interfere tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes e, em consequência, na qualidade da educação ofertada no campo. Além



disso, os assuntos tratados nas formações não dão conta da prática pedagógica dos docentes do campo na região amazônica.

Assim, essas práticas educacionais com crianças no campo na Amazônia Paraense não estão conseguindo responder às demandas sociais e culturais dessa população que vive em um contexto geográfico biodiverso e complexo.

Por outro lado, não podemos depositar na formação ou na prática pedagógica do professor a responsabilidade pelo bom andamento do trabalho da escola. Entretanto, reconhecemos que é inegável sua contribuição para melhorar a compreensão e reflexão do processo de ensinar e aprender.

Em vista disso, os docentes na sua tarefa cotidiana têm um compromisso ético-político com as crianças, manifesto no respeito pela experiência e conhecimento que possuem e na forma responsável de ajudá-los a perceber a realidade com seus antagonismos e contradições.

As experiências pesquisadas apontam para pequenos avanços em termos de prática metodológica, ao se preocuparem os educadores com o contexto local. Mas, as concepções de educação sem a dimensão política, as contradições dos discursos, a ausência do diálogo e a pouca participação da comunidade nos caminhos construídos no processo educacional, nos indicam que ainda estamos distantes de respondermos aos anseios educacionais da população do campo.

Observamos que não há, também, uma preocupação maior com as temáticas da formação

que, de certa forma, contemplam as especificidades da educação com crianças e infância no campo da Amazônia paraense.

Os sujeitos da pesquisa apontam, como fatores que dificultam a formação docente, a precariedade de recursos materiais/financeiros e o acesso dos docentes à escola, em função das grandes distâncias e das características climáticas típicas da região amazônica. Dificuldades essas referidas também nos documentos da Política Nacional e dos Movimentos “Por uma Educação do Campo”.

No Brasil, existe pouca pesquisa em relação à criança que vive no campo, e à formação de seus professores, principalmente na Amazônia.

Apesar das dificuldades, destacamos também a importância do processo de formação coletiva como imprescindível à colaboração mútua entre os envolvidos, sem desconsiderar as necessidades e interesses, pois é por meio dessas decisões que é possível serem construídas propostas que considerem, além do conhecimento teórico, as dificuldades da prática pedagógica, sem se descuidar da realidade das escolas e do contexto social do campo.

Uma das questões críticas evidenciadas na pesquisa é a ausência de formação para o trabalho pedagógico com pessoas com necessidades especiais e, em consequência, para o trato da diversidade característica da educação do campo e especificamente na região Amazônica.

Eis os grandes desafios do processo de formação de professores do campo.

## Referências

- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. *Saberes mobilizados na prática pedagógica de professores ribeirinhos em classes multisseriadas no município de Afuá*. Dissertação de Mestrado. Belém, PPGED, UEPA, 2009.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). *Educação infantil e estudos da infância na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: *Caderno Cedes*, vol. 27, n.72. Campinas:SP: CEDES, maio/ago. 2007.
- ARENHART. Deise. *A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003 (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL, *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: MEC, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo* (Org). Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília- DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

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

FERNANDES, Bernardo et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo* (Org). Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança. um encontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. *Programa pró-letramento: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA*. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011. (Dissertação de Mestrado).

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

OLIVEIRA, I. A; FRANÇA, M. P. S. A. G; SANTOS, T. R. L. dos. *Educação em Classes multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade*. Vol. I e II. Belém: Eduepa. Belém/Pará, 2011.

JESUS, Sonia Meire Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um Projeto Político da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Org). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília- DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

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

SOBRINHO, Roberto Sanches Murabac. *Infâncias e educação Infantil no Amazonas: Múltiplos contextos, diversos olhares*. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2008 (Relatório de Pesquisa).

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, cultura e cidadania activa*. Refletindo em torno de. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, Jan./Jul. 2005. 1, Maio/Ago. 2005.

SANTOS, T. R. L. dos; OLIVEIRA, I. A; FRANÇA, M. P. S. A. G. Relatório de pesquisa: *O professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade*. Relatório de Pesquisa. UEPA. Belém/Pará, 2010.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. *Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola*. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010. (Dissertação de Mestrado).

UGGIONI, Juliana da Silva. “*Oi, meu nome é Jefferson e sou criança*”: ser criança sob o olhar das crianças. Nºf. 72. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2008 (Dissertação de Mestrado).

## Sobre a autora

*Tânia Regina Lobato dos Santos*

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. E-mail: [tanielobato@superig.com.br](mailto:tanielobato@superig.com.br)

Recebido em: 05.12.2012

Aceito para publicação em: 27.12.2012