

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SILMAR DA SILVA FERREIRA

**PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

JUIZ DE FORA

2016

SILMAR DA SILVA FERREIRA

**PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Angélica Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Silmar da Silva .

Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: : Possibilidades e desafios da formação docente / Silmar da Silva Ferreira. – 2016.
123 f.

Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

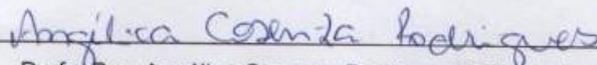
1. Educação do Campo. 2. Programa Escola da Terra. 3. Sustentabilidade. I. Rodrigues, Angélica Cosenza , orient. II. Título.

SILMAR DA SILVA FERREIRA

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 18/07/2016.



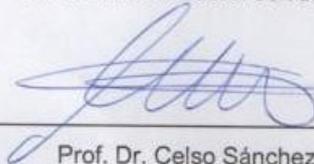
Profa. Dra. Angélica Cosenza Rodrigues (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. André Bocchetti

Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho

À minha filha Suzana Rebeca, meu orgulho e minha alegria, que compreendeu todos os momentos que precisei dedicar ao Mestrado. À minha mãe que me incentivou às primeiras letras muito cedo. Ao meu pai que sempre acreditou em meu potencial. Ao meu irmão e cunhada pelo incentivo. Aos amigos que torceram por mim. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por todas as bênçãos que me concedeu.

À Orientadora Prof.^a Dr.^a Angélica Cosenza Rodrigues e à Assistente de Suporte Acadêmico Luisa Gomes de Almeida Vilardi, pela paciência, disponibilidade e dedicação no acompanhamento de todo o processo de construção, com suas orientações valiosas, contribuindo de forma significativa para que a presente dissertação se tornasse possível.

À minha família, alicerce de tudo que sou, por sempre me apoiar e compreender minhas ausências pela necessidade de dedicar-se aos estudos que o Mestrado exigiu.

A Elias Pinheiro que entrou em minha vida nos últimos momentos da tensão dessa dissertação e me deu o apoio, o ombro e o colo que eu precisava para concluir.

Aos colegas do mestrado que incentivaram a não desistir na árdua caminhada e me acompanharam nas noites e madrugadas de estudo para que chegássemos até este momento, que estiveram ao meu lado, compartilharam o desafio e deram forças quando pensei que não seria capaz.

Aos professores André Bocchetti e Celso Sanches, na composição da Banca de Qualificação, pelo norte que proporcionaram ao desenvolvimento da escrita da presente dissertação, com suas valiosas sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional pela proposta deste Mestrado.

À Débora Vieira e Karoline Caldas, pela prontidão no atendimento e condução dos trâmites pertinentes à Secretaria do PPGP.

À Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/Am pela oferta deste Mestrado Profissional aos seus servidores.

Aos colegas da SEDUC/Am pelo apoio e solidariedade. Em especial aos colegas da Coordenação do Campo que se alegraram comigo quando ingressei no mestrado, acompanharam minhas angústias e hoje comemoram comigo a conquista de mais esta etapa de minha vida.

A toda equipe do Programa Escola da Terra que incentivaram em minha caminhada. Às professoras Arminda Mourão e Heloisa Borges, na UFAM, e ao Xavier Carvalho de Sousa Neto, na SECADI/MEC pela disponibilidade, pelo apoio e incentivo nesta jornada.

Ao amigo Tiago Lima pelo auxílio que me deu nas atividades das disciplinas do mestrado todas as vezes que precisei.

A Walquimar Vilaça Batista Borges que foi importante para que o meu sonho do título de Mestre se tornasse realidade e com quem aprendi muito sobre tudo.

Aos amigos que compreenderam todas as vezes que precisei abrir mão de momento em sua companhia para me dedicar às atividades do mestrado e fizeram questão de estar junto sempre que precisei de um ouvido, de um ombro ou simplesmente de um abraço.

A todos que acreditaram em mim.

“Gente não nasce pronta e vai se gastando.

Gente nasce não pronta e vai se fazendo.”

(Cortella, 2015, p. 14)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado apresenta como problema social o fato de que as políticas públicas educacionais são pensadas para a cidade e para os meios de produção urbana e, o que se recomenda ao campo é “adaptar” as propostas, a escola, os currículos, os calendários às situações que diferenciam as escolas do campo das demais escolas. O presente trabalho busca analisar a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas (caracterizadas por concentrarem, em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes idades e séries, sob a regência de um/a único/a docente) do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, desenvolvida pelo Programa Escola da Terra. Tal programa consiste em uma política pública educacional permanente, que nasce sob o guarda-chuva do Pronacampo, para formação dos/das professores/as que atuam em classes multisseriadas de séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas na zona rural e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Os objetivos definidos para este estudo foram descrever a forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas no ano de 2014; analisar as articulações entre a política de formação docente oferecida pelo programa associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo; e propor ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional – PAE. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo e como instrumentos a pesquisa que contempla o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais, além dos documentos pertinentes ao Programa Escola da Terra cedidos pela coordenação estadual e pela Universidade Federal do Amazonas. Durante a pesquisa o que se percebeu é que o Escola da Terra se constitui em uma conquista no que se refere à oferta de formação continuada às escolas do campo, contudo não se basta. É preciso expandir o alcance de suas ações a partir de uma reflexão quanto ao que se pretende enquanto mudança para um futuro mais promissor para os povos do campo.

Palavras Chave: Educação do Campo. Programa Escola da Terra. Sustentabilidade.

SUMMARY

This thesis is developed in the Professional Master in Management and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case management to be studied presents a social problem the fact that educational policies are designed for the city and the means of urban production, which is recommended to the field is "adapt" the proposed school, curricula, timetables to situations that distinguish schools field of other schools. This study seeks to analyze the ongoing training of teachers who work in multigrade classes (characterized by focusing, in the same classroom, students of different ages and grades, under the direction of a / the single / teaching) of 1 to 5th grade in schools of rural education in the state of Amazonas, in 2014, developed by Earth School Program. This program consists of a permanent educational public policy, which comes under the umbrella Pronacampo for training / the teachers / those working in multigrade classes in the early grades of elementary education in schools located in rural areas and provide educational resources and pedagogical training that meet the specific characteristics of the populations of the field and maroon. The objectives defined for this study were to describe how the teacher training policy proposed by the Earth School Program was developed in Amazonas state in 2014; analyze the links between teacher education policy offered by the program associated with its commitment to the issue of sustainability and the concepts that were historically built for Rural Education in the midst of social struggles by ensuring the rights of the peoples of the field; and propose actions to be developed during the implementation of the Education Action Plan - PAE. Therefore, it was used as methodology the qualitative research and as tools to research that includes the lifting of the historical process in the definition of legal frameworks, in addition to the relevant documents to the Earth School Program granted by the State Coordination and the Federal University of Amazonas . During the research which was realized it is that the School of Earth constitutes an achievement in relation to the provision of continuing education to schools in the field, but not enough. It is necessary to expand the scope of their actions from a reflection on what is intended as a shift to a more promising future for the peoples of the field.

Keywords: Rural Education. Earth School program. Sustainability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto 1: Caixas com os kits de Língua Portuguesa e Matemática.....	45
Figura 2: Foto 2: Kit de Língua Portuguesa (Grupo 2)	46
Figura 3: Foto 3: Kit de Matemática (Grupo 3).....	47
Figura 4: Matriz Curricular do Programa Escola da Terra a ser executado pela Universidade Federal do Amazonas em 2014.	49
Figura 5: Representação gráfica do Curso de Aperfeiçoamento de Educação do Campo/Programa Escola da Terra/UFAM/2014	51
Figura 6: Ementa do Curso de Formação Continuada do Programa Escola da Terra oferecido pela Universidade Federal no estado do Amazonas	53
Figura 7: Municípios participantes do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas no ano de 2014.....	57
Figura 8: A Coordenação da Educação do Campo na Estrutura Organizacional da SEDUC/AM	60
Figura 9: Elementos essenciais à Educação do Campo e Sustentabilidade.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cronograma do Curso de Formação Continuada do Programa Escola da Terra oferecido pela UFAM, para o ano de 2014:	55
Quadro 2 Participantes do Programa Escola da Terra das Redes Municipais do estado do Amazonas no ano de 2014.....	58
Quadro 3 Concepções das cinco definições de Sustentabilidade	87

LISTA DE ABREVIATURAS

CNA	Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesa - Brasil
MST	Movimento dos trabalhadores Sem Terra
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/Am	Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DOS ANOS 90.....	21
1.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MARCOS LEGAIS QUE A INSTITUÍRAM.....	23
1.2 A INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA.....	34
1.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PARA O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA.....	45
1.4 FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAZONAS, NO ANO DE 2014.....	52
2 A FORMAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS.....	61
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	72
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SUSTENTABILIDADE NO CAMPO.....	83
2.4 CONSIDERAÇÕES PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	93
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE.....	96
3.1 DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	98
3.2 AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS DURANTE A EXECUÇÃO DO PAE.....	100
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO A – Portaria 579 de 02 de julho de 2013.....	108
ANEXO B – Portaria GS 1297 de 26 de dezembro de 2013.....	110
ANEXO C – Nota Técnica Nº 002 CGEC/SECADI/MEC.....	111
ANEXO D – Nota Técnica Nº 93/2012-CGPEC /DPECIRER /SECADI/ MEC.....	113
ANEXO E – Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Oferta 2013.....	114
ANEXO F – Questionários aplicados pela Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra aos 18 municípios participantes em 2014.....	122

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas (caracterizadas por concentrarem, em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes idades e séries, sob a regência de um/a único/a docente) do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, desenvolvida pelo Programa Escola da Terra.

A pesquisa se justifica pelo fato de sua autora ter se inscrito, sido selecionada e nomeada Coordenadora Estadual do Programa Federal Escola da Terra no Amazonas, por meio da Portaria GS 1297, de 26 de dezembro de 2013 (Anexo B), pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/Am, no acompanhamento dos municípios que aderiram à esta política pública junto ao Ministério da Educação – MEC.

O Programa Escola da Terra foi instituído através da Portaria 579 de 02 de julho de 2013 (Anexo A) como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, por meio da qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais.

Os objetivos do Programa Escola da Terra são: 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.

Em minha trajetória profissional, destaco a importância da minha formação no Magistério (2º grau profissionalizante) que me levou a atuar como professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, primeiramente em escolas da rede particular, e depois como concursada nas redes municipal e estadual.

A busca pelo espaço acadêmico surgiu, então, como meio de desenvolver os conhecimentos necessários para melhorar a atuação profissional na graduação em Pedagogia, bem como na Especialização em Didática da Docência do Ensino Superior, que reforçam meu interesse pela formação docente e a atuar como formadora de professores e professoras em diversas ocasiões, o que me deu a oportunidade de ter uma visão holística quanto aos anseios dos docentes referentes às capacitações específicas ao campo de atuação em que se encontram.

Esta formação tem me inspirado como formadora de professores em alguns cursos livres que tive a oportunidade de ministrar ao longo dos caminhos traçados no percurso da construção da minha história de vida profissional.

Assim, no acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Programa Escola da Terra, foi fundamental entender que as escolas da Educação do Campo possuem aspectos e características que as diferenciam das escolas urbanas, principalmente aquelas situadas em comunidades distantes, cuja população mais rarefeita e as condições estruturais das instituições de ensino construídas nestes locais impossibilita a existência de escolas com classes seriadas.

O acesso e a permanência dos educandos nas escolas, determinados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, instigados pelos movimentos de lutas pelo direito à educação foi previsto em lei. A partir disso, diversas políticas públicas foram desenvolvidas no sentido de garantir o seu cumprimento.

Dentre as mudanças realizadas pela LDB 9394/96, destacaram-se as garantias de capacitação docente contidas em seu Art. 62 que incentivou políticas públicas que proporcionassem formação docente (inicial e continuada). Democraticamente, o processo de expansão dessas políticas tem sido feito a partir da adesão dos entes federados, em regime de colaboração.

Os povos do campo vêm lutando para terem sua identidade reconhecida, seu papel social e econômico valorizados, e suas diferenças respeitadas. Destaque-se, neste sentido, a educação popular referenciada por Freire e Nogueira (1993) como o esforço de mobilização do movimento das classes populares para participar da transformação social, por meio da prática crítico reflexiva, na estreita relação entre escola e política. Arroyo (1999) afirma que a escola rural precisa dar conta da educação básica, ressaltando que a mesma é direito de todos (homem, mulher, criança, jovem do campo), direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. Desse modo, a educação rural estaria posta na luta por tais direitos, posição que precisa ser sempre assumida pela mesma.

Assim, tanto se almeja alcançar os patamares da igualdade, quanto os da equidade, no sentido de fortalecimento de ações que permitam o tratamento dos desiguais como desiguais, garantindo que suas reais necessidades sejam contempladas, como citado por Nery Júnior (1999) ao afirmar que “O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual”. Desta forma, afirma ainda que “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os

desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. Afinal, como está posto no Art. 5º da Constituição Federal de 1988,

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

As conquistas alcançadas ao longo de uma trajetória histórica indelével de lutas que desencadearam nos marcos legais que preconizam o atendimento das necessidades da educação do campo contextualizam o surgimento do Programa Escola da Terra que será apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

O problema social que move a pesquisa consiste no fato de que as políticas públicas educacionais são pensadas para a cidade e para os meios de produção urbana e, o que se recomenda ao campo é “adaptar” as propostas, a escola, os currículos, os calendários às situações que diferem as escolas do campo das demais. Por isso a necessidade de discutir o atendimento das especificidades das escolas do campo no que tange à formação continuada dos professores e professoras que nelas atuam, por meio de uma política pública educacional que nasce sob o guarda-chuva do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), como uma política permanente.

Assim, considerando que as políticas públicas sociais e educacionais são instituídas seguindo princípios de democratização, equidade e igualdade, que se tornaram referência ao serem associados à qualidade e à dignidade da pessoa humana, na Constituição Federal, e posteriormente, na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o surgimento de uma política pública que se apresenta como voltada para o atendimento das especificidades das escolas do campo, na formação docente merece ser destaque nesta dissertação.

As políticas federais se constroem a partir da determinação de prioridades ao atendimento de necessidades específicas. Nesse contexto, conforme está posto na Portaria mencionada acima, compreende-se que o Programa Escola da Terra surge na busca de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes das comunidades do campo e quilombolas, proporcionando apoio à formação docente daqueles professores/as que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades e séries, e em escolas situadas em comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Por meio de apoio técnico dos estados e Distrito Federal em seus respectivos sistemas de ensino, conforme

consta na Portaria 579 de 02 de julho de 2013, Art. 2º, os objetivos da Escola da Terra são 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. Em sua concepção, tal projeto pretende capacitar os docentes às práticas pedagógicas mais significativas, o que se faz necessário quando se pretende aproximar as vivências dos estudantes do âmbito escolar.

Compreende-se, a partir da proposta do Programa Escola da Terra, que no caso das escolas do campo deve-se considerar a identidade dos povos dos campos relacionada à questão da territorialidade ocupada por estes indivíduos, seus meios de produção aliados à sustentabilidade e às questões ambientais que permeiam o meio rural e suas produções. Neste sentido faz-se necessário compreender a ideia de campo como espaço com especificidades locais que possibilitem perceber a importância da pluralidade.

Para tanto, a Universidade Federal do Amazonas desenvolveu um projeto pedagógico voltado para a contemplação das necessidades de cada comunidade, vislumbrando a valorização das potencialidades locais nas formações desenvolvidas na execução do Programa em questão, por meio do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, cujo público-alvo foram os/as professores/as do 1º ao 5º Ano nas escolas da educação do campo que atuam nas classes multisseriadas, caracterizadas por concentrarem alunos de diferentes idades e séries em uma mesma sala de aula e sob a regência de um único docente.

A primeira fase de formações no estado do Amazonas foi realizada no ano de 2014 pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, o que justifica o recorte temporal da pesquisa, realizado nesta dissertação, ao limitar-se às ações desenvolvidas no ano de 2014.

Como se percebe, a relevância do tema proposto para a presente pesquisa se dá a partir da compreensão de que o cenário da Educação do Campo está imbuído de lutas que tomam a educação como instrumento de emancipação, trazendo em si uma práxis pedagógica que busca ressignificar a concepção de tempo tomando o habitat como lócus de identidade e cultura. “[...] Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...]” (FREIRE, 2005, p. 106). O contexto dos povos do campo reflete no tipo de educação que se deseja, ou seja, busca-se uma escola que não seja dicotômica, mas que seja capaz de integrar os diversos saberes às vivências.

Afinal, segundo Frigotto (1994, p. 81) “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função

da ação.” Esse posicionamento reforça a teoria de Vázquez (1977, p. 185) de que "Tôda praxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma praxis", distinguindo claramente práxis e prática. Neste sentido, é possível definir que

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992, p.115).

Nas palavras de Herculano e Ghedin (2013, p. 29) a práxis é, portanto, um instante promissor, onde as ideias procuram entrar em sintonia com a concreticidade real dos homens/mulheres, sendo sinônimo de luta concreta das ideias e ações humanas.

A ideia de práxis é aproximar teoria e prática em um movimento de reflexão que envolve as ações que se desenvolvem para modificar a realidade transformando-a. Afinal, a escola é um local de construção coletiva do saber que precisa oportunizar ao educando os meios que o conduzam à compreensão e interpretação do seu próprio contexto, a fim de situar-se enquanto ser humano, capaz de realizar transformações por meio de sua interação com o mundo do qual faz parte.

Com efeito, as Escolas do Campo tem um papel fundamental na construção de um projeto de sustentabilidade no qual os povos do campo possam corroborar na formulação das políticas econômicas, sociais, culturais, agrícolas, agrárias e educacionais mais significativas. Dessa forma, fortalece-se a atuação da formação continuada proposta pelo Programa Escola da Terra em dois eixos: a identidade cultural do/a professor/a do campo e a sustentabilidade através da consciência de suas potencialidades locais.

As escolas situadas nas zonas rurais dos 62 municípios no estado do Amazonas convivem com a imensa riqueza da floresta, dos rios, da fauna e da flora que constituem o ambiente natural dessas regiões. Comunidades surgiram em meio a essas diversidades naturais e enfrentam diariamente o desafio de manter sua subsistência. A preocupação com o meio ambiente e com a extração de recursos, de forma sustentável (ao retirar da natureza apenas o necessário), deve ser fator determinante no planejamento e realização de atividades no cotidiano escolar, que possam explorar todas as potencialidades existentes em suas especificidades para melhorar a qualidade de vida da comunidade.

As escolas do campo têm sua identidade firmada nas lutas dos movimentos sociais e do engajamento das instituições públicas de ensino superior (IES) na busca por uma formação

docente capaz de suprir as necessidades inerentes a esse contexto, bem como aos diferentes indivíduos que compõem a população do campo e quilombolas. Mas inúmeras são as dificuldades de reconhecimento de suas especificidades e da valorização de sua cultura e identidades, dentre elas a instituição de políticas públicas educacionais compatíveis, seguindo princípios de democratização, equidade e igualdade, que se tornaram referência ao serem associados à qualidade e à dignidade da pessoa humana, na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96.

Compreende-se assim a importância de ter profissionais preparados para enfrentar os desafios de construção de uma educação do campo que aproxime o conteúdo escolar das práticas das atividades cotidianas que se desenvolvem em cada comunidade, ou seja, aquelas que contribuem para a continuidade das comunidades nos aspectos econômicos, culturais, sociais e ambientais, o que exige do/a docente o conhecimento do campo em que atua e, por conseguinte, a pesquisa e a sociabilização das vivências em uma interação entre docentes e os discentes no cotidiano escolar, e no compartilhamento do regime de alternância¹, específico das escolas situadas nas zonas rurais, onde os/as educandos/as alternam o tempo de estudo na escola e a troca de experiências entre escola e comunidade.

Assim, a escola (e seus gestores/as, pedagogos/as, professores/as e demais profissionais) desempenha papel fundamental na construção de um projeto de campo e sociedade, com concepções e princípios emancipatórios que corroborem na valorização e no reconhecimento das identidades dos diversos sujeitos que formam as populações do campo e suas especificidades locais. Pensamento reforçado por Freire e Nogueira (1993, p. 20) ao afirmar que “o conhecimento do mundo é também feito a partir das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares”, ao definir a Educação Popular como um modo de conhecimento que traz como ponto de partida a idéia de uma práxis.

Esse pensamento vem conduzindo a luta dos movimentos sociais voltados para a Educação do Campo e as instituições públicas de ensino superior (IES) na busca por uma formação docente que atenda às necessidades inerentes ao campo, por meio de políticas públicas educacionais compatíveis, e não apenas adaptadas, como referenciava Arroyo (1999). Esse autor nos afirma que as políticas educacionais e os currículos são pensados para

¹ O Regime de Alternância foi previsto no Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que trata da “Metodologia pedagógica da formação por alternância” ou Pedagogia da Alternância” e consiste em oferecer ao educando a oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam com suas famílias. Essa prática busca que o aluno levante situações vivenciadas na realidade familiar, na comunidade em que vive, e busque novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico, na escola.

a cidade, tendo em vista a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando tratam das situações “anormais” e recomendam que as propostas, a escola, os currículos e os calendários sejam adaptados a essas “anormalidades”.

Daí a necessidade do estudo sobre o desenho da política da formação continuada oferecida aos professores e professoras das classes multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental pelo Programa Escola da Terra, no ano de 2014, no estado do Amazonas, enquanto política pública que se propõe a garantir o atendimento das necessidades específicas das escolas da Educação do Campo. Este espaço formativo permite que o/a professor/a compreenda a importância do campo como lugar de saberes, valores e dos sujeitos histórico-sociais, a partir de uma concepção emancipatória. Para isso buscaremos resposta para a pergunta: Até que ponto os pressupostos da política do Programa Escola da terra assumem uma formação docente que atende as necessidades inerentes ao campo?

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Escola da Terra. Como dito anteriormente, tal programa apoia-se no atendimento das especificidades que diferenciam as escolas da zona urbana das escolas da Educação do Campo, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, no conteúdo a ser trabalhado e no material a ser disponibilizado.

O objetivo geral consiste em analisar o Programa Escola da Terra, no que tange a formação continuada oferecida aos/às professores/as que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, a fim de compreender o desenvolvimento desta ação de forma propositiva para contribuir com a gestão local.

Desse modo, consistem em objetivos específicos desta dissertação: a) descrever a forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas; b) analisar as articulações existentes entre a política de formação docente oferecida pelo programa associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo; e c) propor ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional – PAE.

É evidente que não se tem a pretensão de esgotar a discussão sobre a capacitação docente e a questão sustentabilidade no atendimento das necessidades que diferenciam as escolas urbanas daquelas da educação do campo, mas instigar uma reflexão sobre o tema e sobre a relevância do mesmo no estado do Amazonas tão vasto em extensão e diversidade

social e natural. No intuito de alcançar tais objetivos, este estudo está estruturado em três capítulos.

Assim, o capítulo 1 tem caráter descritivo, onde se apresenta o processo histórico de construção dos marcos legais nacionais das políticas que compreendem o atendimento às necessidades específicas da Educação do Campo a partir dos anos 1990, desde a utilização das classes multisseriadas e do Programa Escola Ativa até a instituição do Programa Escola da Terra, descrevendo a proposta de formação continuada de professores e professoras realizada pela Universidade Federal do Amazonas para o programa, ressaltando os pontos relevantes e os limites identificados, no registro do desenvolvimento dessas formações, que farão parte da análise no capítulo seguinte.

O capítulo 2 traz um arcabouço teórico que proporciona suporte à análise da formação continuada oferecida pela UFAM para o Programa Escola da Terra, como as questões ambientais e a sustentabilidade, tão marcantes nas comunidades da zona rural, identificando limites, possibilidades e desafios no desdobramento de suas ações no estado do Amazonas, bem como as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo.

Para a análise do Programa Escola da Terra realizou-se uma abordagem teórica na apreciação de documentos oficiais, com revisão de literatura sobre o tema e legislação pertinente, cujo foco é a formação continuada de professores e professoras das classes multisseriadas de 1º ao 5º Ano e a práxis docente. Também foram utilizados os relatórios de acompanhamento e monitoramento das ações do programa realizados pela Coordenação Estadual, disponibilizados pela SEDUC/Am e pela UFAM. Este capítulo 2 visa a construção da argumentação para a proposta do Plano de Ação Educacional – PAE, que compõe o Capítulo 3 desta dissertação, capaz de corroborar com as questões desenvolvidas ao longo do trabalho de pesquisa e da análise descritos nos dois primeiros capítulos que versam sobre a formação continuada que foi desenvolvida pelo Programa Escola da Terra, no ano de 2014 no estado do Amazonas. A proposição do PAE com ações exequíveis, e pertinentes, surge como forma de contribuir significativamente com a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM.

É importante destacar que tratar desta temática também significa retratar o crescimento profissional e pessoal da autora desta dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DOS ANOS 90

Neste primeiro capítulo apresenta-se a Educação do Campo produzida por meio das lutas de classes que tomam a educação como instrumento de libertação, trazendo em si uma práxis pedagógica que almeja resignificar a concepção de tempo e toma o habitat das populações do campo como lócus de identidade, cultura e emancipação através da educação, que encontraram base para o fortalecimento de suas reivindicações na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96).

Assim, as Escolas do Campo apresentam-se como fundamentais na construção de um projeto de sustentabilidade que permita que essas populações do campo participem da formulação das políticas econômicas, sociais, culturais, agrícolas, agrárias e educacionais, corroborando para o desenvolvimento da identidade cultural e da sustentabilidade através da valorização de suas potencialidades locais.

O envolvimento da população do campo nestas formulações implica em compreender seu papel enquanto participante ativo no processo de construção de uma proposta que contemple as reais necessidades do campo, voltada aos seus interesses.

No contexto da sociedade capitalista brasileira as políticas públicas assumem papel de mediação entre o Estado e a sociedade civil em uma relação de poder que envolve disputas de interesses entre classes, como resultado da ação do Estado e do Governo.

Cabe ressaltar que, segundo Borges (2013), o processo histórico de construção de políticas nacionais para a Educação do Campo foi marcado por movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST), que contribuíram para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que se empenhassem em atender as necessidades específicas das escolas da Educação do Campo, fazendo com que, nos últimos anos, um importante espaço no cenário político nacional fosse conquistado.

Neste sentido, Bezerra Neto (1999, p. 39) esclarece que para o MST é importante “o rompimento de três grandes cercas: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância”. Dessa forma, em busca de garantir o atendimento das necessidades específicas do campo, elucida Caldart (2008):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras

organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Os movimentos populares dos anos 1980, dentre eles o dos Trabalhadores Sem Terra (MST), lutaram para garantir uma escola adequada aos moradores da área rural, evitando as migrações para as áreas urbanas. Borges (2013) explica que

Os movimentos sociais estão presentes na vida das pessoas do campo, por meio das igrejas, dos sindicatos, dos movimentos em geral. Eles são fenômenos inerentes aos processos de mudança e que influenciam no desenvolvimento e aprendizado do indivíduo, principalmente da criança e do adolescente em fase escolar. Para Silva (2004), as comunidades do campo podem ser consideradas como uma grande família, por estarem sempre em consonância umas com as outras e por estarem preocupadas com o meio de subsistência da família e com a educação dos filhos. O convívio das crianças do campo está definido por rotinas, e assim elas, ao longo de seu desenvolvimento, já têm um itinerário determinado de responsabilidades para com seus pais e com a família. E por terem essa rotina, quando chegam à adolescência buscam manter esse ritmo. (BORGES, 2013, p. 60)

Cabe ressaltar, ainda, nas palavras de Borges (2013, p. 62) que “quando nos referimos aos jovens da Amazônia, observa-se que a educação merece destaque, pois tem sido construída por meio dos movimentos sociais do campo, tendo como base o desenvolvimento sustentável”.

Assim, é possível afirmar que a Educação do Campo é concebida nas lutas sociais pela garantia de acesso à educação como direito público subjetivo, associada às lutas das populações do campo pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social que lhe garanta igualdade de oportunidades nos princípios da equidade, a partir de marcos regulatórios legais.

Apresenta-se, neste capítulo a descrição das normatizações significativas ao atendimento das necessidades do contexto da educação do Campo, em suas especificidades, na trajetória histórica de construção de políticas nacionais que resultam na instituição do Programa Escola da Terra, foco deste trabalho, e inicia-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz em seu bojo princípios de democracia, igualdade e equidade, determinando em seu Art. 214, o estabelecimento de um plano nacional de educação decenal com o propósito de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação.

1.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MARCOS LEGAIS QUE A INSTITUÍRAM

Em 1993, como resultado da Conferência de Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien/Tailândia, foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, que representou o compromisso brasileiro com as questões educacionais de maior urgência, naquele momento, como a necessidade da democratização do ensino, com a ampliação do acesso à escola para todos (homens, mulheres, jovens e crianças), e a ideia de que a melhoria dos índices de educação poderia produzir melhor crescimento econômico, ao considerar que o acesso ao conhecimento, às novas habilidades e tecnologias ajudaria a adaptar-se às mudanças sociais e culturais, conforme consta da Declaração Mundial de Educação para Todos “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (1990)

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação".

No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:

- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e

- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990²)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) estabelece, por meio do pacto federativo, as definições para a educação, como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que tange à Educação do Campo, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu Art. 28 que

² Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 15 de Set. 2015;

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 contribuiu para ampliar as discussões sobre a necessidade de ações diferenciadas para o atendimento das especificidades das Escolas do Campo.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (GO), 1998 e o Plano Nacional de Educação, 2001 foram relevantes para as ações que se seguiram, como: a implementação do Programa Escola Ativa pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Fundescola, que se destinava aos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo, organizados sob a forma de multisseriação; e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com a Resolução nº01, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que destaca em seu Art. 2º

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Neste sentido, compreende-se, na mesma Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Assim, tornou-se fundamental a constituição de um Grupo permanente de Trabalho para articular as ações pertinentes à Educação do Campo, criado por meio da Portaria MEC nº 1374, de 03 de junho de 2003 (BRASIL, 2003), e resultou na Criação da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, que incorporou a antiga Secretaria de Educação Especial e, posteriormente em 2011, se tornou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Ainda em 2004, houve a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo; a realização da II Conferência Nacional da Educação do Campo; o lançamento, pelo MEC, do Caderno *Referência para uma política de educação do Campo*; a realização da I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA); a elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária, com a participação dos movimentos sociais; e a realização do II Seminário do Programa Nacional de Reforma Agrária/Pronera. A partir dessas ações, mudanças passaram a ser propostas no sentido de reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no/do campo.

Com o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006), a “Metodologia pedagógica da formação por alternância” ou Pedagogia da Alternância foi caracterizada como específica ao atendimento da educação do campo:

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (BRASIL, 2006, p.4).

O ano de 2007 foi marcado pela realização do III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera, onde foram apresentadas reivindicações que corroboraram, para que, em 2008, a Resolução CEB/CNE nº 2, estabelecesse diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Tal resolução define a Educação do Campo como responsabilidade dos entes federados, em regime de colaboração, em seu planejamento

e execução, para alcançar os objetivos de universalização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade na Educação Básica (parágrafo 1º).

Em 2010, a instituição do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro pela Presidência da República, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no Artigo 1º, parágrafo 1º define como

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os 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; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Descrito pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como mais que um perímetro não urbano, o campo constitui-se como possibilidade capaz de dinamizar a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social. Campos e Lobo (2011) apontam que, historicamente,

independentemente das diferentes características que as políticas de escolarização rural apresentaram nessas diversas conjunturas, elas tiveram em comum alguns aspectos dos quais somos herdeiros até os dias atuais: a) a implementação de rede de ensino precária, na maior parte das vezes unidocente, marcada por infraestrutura insuficiente; b) concepção de escola e de currículo referenciados nos parâmetros da escola urbana, desconhecendo e rejeitando os repertórios culturais e identitários dos sujeitos trabalhadores do campo; c) formação de professores deficiente e não adequada à realidade, acrescida de ausência de materiais didáticos contextualizados; d) perspectiva educacional de adaptação desses indivíduos à formação de mão de obra, tendo em vista a necessidade da reprodução capitalista. (CAMPOS E LOBO, 2011, p. 80).

A partir das constatações de Campos e Lobo (2011) é possível compreender que o campo traz consigo algumas peculiaridades que o diferem das áreas urbanas não apenas nos aspectos físicos que o caracterizam, mas em suas concepções. Um exemplo disso são as classes multisseriadas cuja existência é garantida na LDB 9394 (BRASIL, 1996) e apoia-se no Decreto 7.352 (BRASIL, 2010) e dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

As classes multisseriadas caracterizam-se pela aglutinação de vários estudantes de diferentes idades e séries em uma única sala de aula sob a regência de um/a único/a professor/a. Elas surgem da necessidade educacional peculiar das populações das áreas rurais, em que a população rarefeita das comunidades distantes entre si, e de difícil acesso, impossibilitam que o atendimento educacional seja realizado pela convencional seriação.

Cabe ressaltar que a existência das classes multisseriadas remonta ao período imperial, conforme explica Hage (2010)

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização (HAGE, 2010, p.01).

A falta de docentes e a estrutura precária das escolas das comunidades nas áreas rurais são fatores determinantes para que as classes multisseriadas permaneçam uma constante nas escolas do campo, conforme consta no estudo das escolas esquecidas³ desenvolvido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio CNA.

Hage (2010) concorda com a situação precária das escolas que oferecem classes multisseriadas, ao afirmar que:

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em

³ As unidades escolares definidas como “Escolas esquecidas” são escolas rurais selecionadas conforme a precariedade de sua estrutura física e taxas inadequadas de rendimento escolar dos alunos (alta taxa de abandono e baixa taxa de aprovação escolar). Disponível em http://www.canaldoprodutor.com.br/sites/default/files/Escolas_esquecidas_Edicao2014.pdf Acesso em 31 de Ago 2015.

prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada (HAGE, 2010, p.01).

As escolas multisseriadas representam uma oportunidade às populações do campo de terem acesso à escolarização no próprio lugar em que vivem, ou seja, em sua própria comunidade. Este fator poderia contribuir de forma significativa para a permanência dos sujeitos no campo, bem como para a afirmação de suas identidades culturais. Contudo, as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas, apontadas por Hage (2009) ao fazer referência à realidade investigada desde 2002 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, que destaca “as condições existenciais das escolas multisseriadas”:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais.

Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12Km e 8h diárias.

A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação, aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar.

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2009, p. 1 e 2).

O mesmo estudo do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, ao longo dos anos de pesquisa realizadas desde 2002, também apresenta ao destacar “O trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias de Educação”, que:

As investigações que realizamos nas escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses

docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.

[...]

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também, nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pela taxa elevada de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego. (HAGE, 2009, p. 2)

Além das condições de precariedade das escolas situadas nas comunidades rurais e da realidade vivenciada pelos docentes que nelas atuam outro fator destacado por Hage (2009), no contexto destas classes multisseriadas é “a organização do trabalho pedagógico e o currículo”, onde:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2009, p. 03).

A realidade vivenciada no cotidiano das classes multisseriadas nas escolas do campo descrita por Hage (2009) explicam como os desafios e as mazelas enfrentadas diariamente naquele contexto conduzem à ideia de fracasso. Uma vez que o próprio Hage (2009) afirma que

As pesquisas que temos realizado revelam que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento (HAGE, 2009, p. 05).

É, neste contexto, que as políticas públicas vêm se desenvolvendo, como o Programa Escola Ativa que apresentava-se “como resposta aos problemas da ineficiência interna e de baixa qualidade da educação oferecida por essas classes multisseriadas das escolas situadas nas áreas rurais”, segundo o Manual do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2005).

O Escola Ativa foi uma política educacional, de origem colombiana, desenhada pela educadora e socióloga Vicky Colbert de Arboleda em conjunto com um grupo de educadores da Colômbia, inspirados no movimento pedagógico dos anos 1960, chamado *Escuela Nueva*. (BRASIL, 2005, p. 12)

Na escola nova, escola ativa, a capacitação e formação em serviço de docentes visa produzir mudanças no ensino tradicional, melhorando suas práticas pedagógicas e qualificando o professor para desempenhar a função de orientador da aprendizagem do aluno (BRASIL, 2005, p. 13).

A implementação da estratégia metodológica Escola Ativa se iniciou, no Brasil, no ano de 1998, por meio do Programa FUNDESCOLA, recebendo assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, sendo reestruturado e ampliado em 2008, quando passou para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). O Programa Escola Ativa buscava aproximar escola e comunidade, tendo suas ações centradas no aluno, incentivando-os à participação cooperativa e colaborativa como sujeitos ativos em suas comunidades, onde o/a professor/a assumia papel de mediador na interação com as atividades propostas (BRASIL, 2005).

A formação continuada dos docentes que atuam nas classes multisseriadas foi uma das estratégias desenvolvidas pelo Programa Escola Ativa, com a finalidade de proporcionar espaço para refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente e o processo de aprendizagem que se desenvolve no âmbito escolar e fora dele. Contudo, com a finalização, em 2011, do Programa Escola Ativa (que havia sido implementado pelo Fundescola/MEC e reestruturado em 2008, passando para a SECADI), por meio da Nota Técnica nº 002 CGEC/SECADI /MEC (Anexo C), de 31 de janeiro de 2012, algumas ações

foram necessárias no sentido de criar políticas permanentes para esses povos do campo. Assim, a estratégia metodológica do Escola Ativa foi substituída pelo programa Escola da Terra, contemplando “mudanças na concepção pedagógica”(item 5). A nota foi emitida pela SECADI/MEC em resposta às instituições de Ensino Superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa para o ano de 2012.

Segundo o item 4 da Nota Técnica N° 93/2012 CGEC/SECADI /MEC (BRASIL, 2012)(Anexo D),

[...] o MEC/SECADI fundamentado em um amplo debate na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), com as SEDUC's, universidades e demais Secretarias de Estado, definiu pela finalização do Programa Escola Ativa, pois, tratava-se de um programa temporário, e foi consenso que havia cumprido seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deveriam ser finalizadas (BRASIL, 2012a).

Para atender as necessidades dos povos do campo, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), mediante Portaria n° 86, de 1° de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, apresentando como:

Art.3º[...] princípios da educação do campo e quilombola:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2013, s.p.).

No que se refere à formação continuada de professores/as, a LDB 9394 (BRASIL, 1996) prevê na manutenção do desenvolvimento do ensino os recursos necessários para a consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais em todos os níveis, destacando no Art. 70, inciso I, “a remuneração e aperfeiçoamento da educação”.

Assim, frente a essa redação em lei, a formação docente passou a ser contemplada na busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada pelo poder público no Brasil, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no período compreendido entre janeiro de 1998 e dezembro de 2006, quando ampliou seu alcance à toda a Educação Básica ao ser substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB⁴) em 2007, que foi criado pela Emenda Constitucional N° 53, datada de 19 de dezembro de 2006, sendo regulamentado pela Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto N° 6.253, de 13 de novembro de 2007, que passou a vigorar de janeiro de 2007 até 2020, atrelado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Quanto à formação docente, a LBD 9.394 (BRASIL, 1996) passou por diversas alterações, e em sua redação atual, inclui

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)(BRASIL, 1996).

⁴Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669 Acesso 01 de Set de 2015.

Observa-se, na alteração e nas inclusões que a formação docente passou a ter maior atenção na LDB, o que provocou muitas mudanças tanto nas ações do Estado quanto nas ações do Governo, ao desenvolver políticas públicas para a formação de professores que seja condizente com a sua atuação.

A necessidade e a preocupação com a formação docente ficam claras no Catálogo da Rede Nacional de formação Continuada de Professores da Educação Básica ao afirmar que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) que compõem essa Rede devem articular suas ações, suas áreas de atuação e os programas que desenvolvem para as redes de ensino, levando em consideração que:

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006, p.1).

Ainda corroborando com as propostas de mudança para a educação do campo, é possível identificar na meta 7.26, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o objetivo de

[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2014).

Assim, são instituídas as políticas públicas que se propõem a oferecer formação docente condizente com a atuação profissional. Como exemplo é possível citar o Programa Escola Ativa que foi posteriormente substituído pela “Escola da Terra”. Este último surge com a ideia de proporcionar mudanças na concepção pedagógica, e não apenas como uma proposta prática metodológica; busca contemplar mudanças no paradigma educacional, na

proposta das ações, e no desenvolvimento da sustentabilidade, na forma como o/a professor/a compreende seu papel enquanto educador/a, no reconhecimento da importância do conhecimento oferecido nas capacitações como meio de construção de saberes que associam teoria e prática na reflexão da educação do campo, da identidade dos povos que habitam as comunidades, da valorização da cultura e das potencialidades produtivas locais.

Desse modo, é possível identificar que o Escola Ativa era uma proposta metodológica com atividades práticas com a construção dos cantinhos dos saberes e orientações para a sequência pedagógica diária. Diferentemente, o Escola da Terra que contempla “mudanças na concepção pedagógica”, conforme item 5 da Nota Técnica nº 002 CGEC/SECADI /MEC (Anexo C), de 31 de janeiro de 2012, e propõe que o/a professor/a seja pesquisador/a atuante, fortalecendo os vínculos que dos/as professores/as com as escolas onde trabalham.

Os vínculos a que a nota técnica se refere foram apontados nas pesquisas de Hage (2009, p. 02) como enfraquecidos ou inexistentes, decorrentes do fato de que “grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo”.

O Programa Escola da Terra incentiva a prática ação-reflexão-ação ao integrar os conhecimentos adquiridos na teoria em sua relação com a prática necessária especificamente à comunidade em que atua.

O que se propõe, a partir das formações, é que cada professor/a conheça o campo de trabalho em que está inserido, como indivíduo que pertence àquela comunidade, para então desenvolver suas próprias atividades. Isso contribui para melhoria da qualidade do ensino aprendizagem ofertado pelo poder público, por meio da formação continuada dos/as docentes que atuam nas classes multisseriadas, como uma política pública do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) como será apresentado na próxima seção.

1.2 A INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O Programa Federal Escola da Terra surge como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), onde o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais busca promover a formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para que atendam às necessidades

específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, instituído por meio da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013.

Dentre os recursos didáticos e pedagógicos a Portaria 579, de 2 de julho de 2013, determina a distribuição de material didático e de apoio pedagógico disponibilizado pelo MEC, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na distribuição de kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática para cada classe multisseriada, bem como o acompanhamento dos tutores aos professores e professoras no desenvolvimento de suas práticas nas escolas.

No cumprimento do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, preconiza que

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, define as diretrizes gerais do Pronacampo, que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e que será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e

metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. De acordo com o Art. 4º, da referida portaria, são eixos do Pronacampo:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013)

Os Arts. 5º, 6º, 7º e 8º apresentam as ações que compreendem cada um dos quatro eixos do Pronacampo, como descritos a seguir:

Art. 5º O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:
I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;

II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e

III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da **Escola da Terra**

Art. 6º O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Art. 7º O Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve:

I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e

II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Art. 8º O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui:

I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;

II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;

III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e
IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes. [grifo meu] (BRASIL, 2013).

Assim, observa-se que com a definição das diretrizes gerais do Pronacampo, em 1º de fevereiro de 2013, o Escola da Terra surge como uma das ações do Eixo Gestão e Práticas Pedagógicas do Pronacampo, no apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas. Portanto, o Escola da Terra constitui-se em uma política educacional permanente que substitui o Programa Escola Ativa, de acordo com a Nota Técnica Nº 002-CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012, que foi emitida em resposta às instituições de Ensino Superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa para o ano de 2012. A nota Técnica Nº 93/2012-CGPEC/DPES/RER/SECADI/MEC, de 08 de outubro de 2012, esclarece, ainda, que as ações do Programa Escola Ativa deveriam ser concluídas até o final do ano de 2012, que se tratava de um programa temporário, “e que foi consenso que Programa havia cumprido seus objetivos”.

Para orientar as ações do Programa Escola da Terra foi elaborado um Manual de Gestão, nele constam os procedimentos para adesão pelos municípios e as atribuições de cada um dos agentes, seguindo as determinações da Portaria que o instituiu. De acordo com o Art. 2º da Portaria 579, de 2 de julho de 2013,

São objetivos da Escola da Terra:

- I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013).

A mesma Portaria determina, no Art. 3º, que os municípios, estados, Distrito Federal e instituições públicas de ensino superior deveriam celebrar Termo de Adesão com o Ministério da Educação, seguindo o modelo constante no Manual de Gestão, capacitando-os ao recebimento do apoio técnico e financeiro necessários aos respectivos sistemas de ensino.

Assim, a participação de cada ente federado está condicionada ao aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra⁵. Na Portaria 579, de 2 de julho de 2013, Art. 4º, define-se que

São componentes da Escola da Terra:

I - formação continuada de professores;

II - materiais didáticos e pedagógicos;

III - monitoramento e avaliação e

IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013).

De acordo com o Manual de Gestão, a formação continuada de profissionais da Escola da Terra tem como objetivo fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no intuito de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas.

Segundo a orientação do Manual de Gestão e com o Art. 5º da Portaria 579, de 2 de julho de 2013, a implementação da formação continuada se dará por cursos de aperfeiçoamento destinados a todos os professores e tutores com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, em regime de alternância, específico das escolas situadas nas zonas rurais, previsto no Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que trata da “Metodologia pedagógica da formação por alternância” ou Pedagogia da Alternância”. Tal proposta consiste em oferecer a oportunidade de socializar realidades docentes sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam, organizadas em períodos formativos, denominados: 1) Tempo Universidade que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com exigência de frequência ao curso, ministrado em carga horária entre 90 a 120 horas; e 2) Tempo Comunidade que são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas.

Conforme alínea C, inciso III do Art.10 da Portaria 579, de 2 de julho de 2013, o acompanhamento pedagógico e gestão da formação continuada serão realizados por equipe que deve ser constituída por meio de seleção pública entre servidores das redes estadual e distrital de ensino. Para o acompanhamento pedagógico e a gestão, o MEC prevê o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra, conforme estabelecido na Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013,

⁵ disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>

Art. 2º No âmbito da Escola da Terra a SECADI/MEC concederá bolsas de estudo e pesquisa para os participantes do curso, nas seguintes funções:
I - coordenador estadual (ou distrital, no caso do Distrito Federal); e
II - tutor da rede de ensino estadual ou municipal (BRASIL, 2013a).

De acordo com a Portaria 579, de 2 de julho de 2013, para desenvolver o trabalho de acompanhamento e avaliação da ação Escola da Terra serão realizadas pelos tutores atividades de monitoramento e acompanhamento, com objetivos específicos, tais como:

- Visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, que serão realizadas pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica que, pelo menos uma vez ao mês, acompanham o desenvolvimento do trabalho dos professores cursistas junto às turmas em que atuam, a evolução da aprendizagem dos estudantes dessas turmas multisseriadas das séries iniciais do Ensino Fundamental, o uso dos materiais disponibilizados pelo Programa, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade; e
- Produção de relatório mensal de acompanhamento pedagógico referente a cada uma das turmas do Programa Escola da Terra, de acordo com modelo oferecido pelo Ministério da Educação que deve ser elaborado pelo tutor responsável pela assessoria pedagógica da rede estadual, distrital e municipal da escola do campo ou escola quilombola e encaminhado ao coordenador estadual e/ou distrital para sistematização e consolidação e envio, após análise e aprovação, sendo possível a devolução do documento ao tutor para ajustes, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). O relatório ao qual se faz referência, devidamente registrado no SIMEC, se apresenta como condição essencial para a autorização do pagamento relativo à bolsa de estudo dos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica e respectivo coordenador estadual ou distrital.

O último componente que merece ser descrito é a gestão, o controle e a mobilização social que se materializam num arranjo institucional para a gestão das ações, articulando a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no acompanhamento e desenvolvimento das atividades e ações vinculadas à Escola da Terra. A gestão ocorrerá em nível local em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, com tarefas diferenciadas para cada ente federado.

Dessa forma, ao assinar o termo de adesão, o município assume a responsabilidade por: realizar a gestão dos profissionais de sua rede que atuam diretamente nas turmas da Escola da Terra; encaminhar a chamada pública e estabelecer estratégias executáveis para a inserção e permanência dos professores nas turmas, assim como acompanhar a evolução da aprendizagem desses cursistas; possibilitar e estimular que os professores de sua rede, inseridos na Ação, participem da formação continuada; manter atualizados e disponíveis os dados concernentes à ação Escola da Terra, desenvolvida em sua rede; contribuir com a disseminação das boas práticas da Ação de forma intercomplementar entre as redes; executar as demais atribuições constantes no Manual de Gestão.

Ao aderir ao Programa Escola da Terra junto ao MEC, os Estados se responsabilizam por: apoiar a gestão da ação Escola da Terra nos municípios e no âmbito da sua própria rede, no que tange a construção e intercomplementaridade de estratégias que contemplem de forma consistente todos os partícipes; estabelecer estratégias, em articulação com coordenadores e tutores da ação entre as redes, no intuito de disseminar as boas práticas pedagógicas tendo em vistas a permanência e evolução da aprendizagem dos estudantes inseridos nas turmas; receber, compatibilizar e validar os relatórios mensais sobre a ação; encaminhar estratégias de correção das defasagens detectadas, em articulação entre as redes de ensino; executar as demais atribuições constantes no Manual de Gestão, segundo o qual o Distrito Federal deverá desenvolver a gestão correspondente ao estado e município.

Neste sentido, fica entendido, nas orientações da Portaria que institui e normatiza o Programa e no Manual de Gestão, que o controle social e a mobilização compreendem o monitoramento e a avaliação realizada por meio de instâncias colegiadas, com participação de representantes estaduais, distrital e municipais, das organizações sociais do campo, das instituições públicas federais e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a implementação e acompanhamento da formação Escola da Terra, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Para a realização das ações que envolvem as formações continuadas oferecidas pelo programa e o acompanhamento dos resultados durante o processo destacam-se como principais atores: Coordenação Nacional do Programa na SECADI/MEC; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC; a entidade formadora, Instituição Pública de Ensino Superior (IES), aqui identificada como Universidade Federal do Amazonas, Coordenação Estadual, os formadores da Universidade Federal, os tutores e os professores cursistas. Consideram-se suas respectivas ações e responsabilidades

dentro da proposta do Programa Escola da Terra, segundo descritas na Portaria 579, de 2 de julho de 2013 (Anexo A):

- **Coordenação Nacional do Programa:** concentra-se no o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, por meio da indicação de um Coordenador Nacional que tem a função de: coordenar e monitorar a implantação e consolidação da Escola da Terra em âmbito nacional, inclusive a respeito do pagamento de bolsas no sistema informatizado de pagamento de bolsas no FNDE; elaborar o Manual de Gestão da Escola da Terra (que contém o termo de adesão dos entes federados, os critérios para seleção do Coordenador Estadual ou Distrital e dos tutores, e demais orientações); solicitar oficialmente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, a efetivação do repasse de recursos para a implementação das ações da Escola da Terra, indicando os valores a serem repassados; definir o calendário dos cursos de formação continuada, em conjunto com as secretarias estaduais, distrital e municipais e com as instituições de ensino superior que aderirem à ação; desenvolver sistema informatizado para gestão do Programa Escola da Terra, no sentido de monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores e aferir a consecução das metas físicas estabelecidas na adesão; zelar pelo cadastro dos participantes da Ação pelos estados, Distrito Federal, municípios e IPES; garantir os recursos orçamentários e financeiros ao desenvolvimento da formação continuada, tanto para aquisição de materiais didáticos e pedagógicos quanto para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante a implementação e execução do Escola da Terra; encaminhar ao FNDE a descrição dos materiais didáticos e pedagógicos a serem adquiridos, bem como a relação das escolas que deverão recebê-los; informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual e estimativa de distribuição de pagamento mensal de bolsistas; prestar orientações aos estados, DF, município e IPES, bem como ao FNDE, informando a este último, tempestivamente, quaisquer irregularidades que possam ocorrer no âmbito da Ação.

- **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),** autarquia vinculada ao MEC: elaborar, junto à SECADI/MEC, os atos normativos relativos ao repasse de recursos e ao pagamento de bolsas, realizando a execução financeira, sob solicitação e orientação da mesma; adquirir os kits de materiais pedagógicos e providenciar a entrega, conforme a relação fornecida pela SECADI/MEC; efetuar, sob solicitação da SECADI/MEC e de acordo com a regulamentação em vigor, as transferências diretas de recursos aos estados,

DF, municípios e IPES, divulgando informações sobre as mesmas no site www.fnde.gov.br, bem como a descentralização de créditos orçamentários para as instituições federais de educação superior; efetivar pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos coordenadores estaduais e distrital, bem como aos tutores no tempo comunidade, depois de atendidas as obrigações da SECADI/MEC, e aos docentes das IES para desempenharem as funções de coordenador adjunto, professor pesquisador, supervisor de curso, formador e tutor nos cursos de formação de professores do Programa, de acordo com a Resolução 38 de 08 de outubro de 2013, específica do Conselho Deliberativo do FNDE para o Escola da Terra; monitorar o crédito junto ao Banco do Brasil S/A, podendo suspender ou bloquear pagamento sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SECADI/MEC até que o problema que originou a situação seja solucionado, enviando relatório à SECADI/MEC sempre que solicitado; e efetuar a análise financeira e de conformidade da prestação de contas apresentada pelos entes federados e pelas IPES que receberem recursos orçamentários para apoio à implementação da Escola da Terra.

- **Entidade formadora:** são as instituições públicas de ensino superior – IPES que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, e são responsáveis por: encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão e a proposta pedagógica do curso de formação continuada da Escola da Terra, acompanhada da respectiva planilha financeira e da proposta de calendário, bem como a previsão do número de vagas disponíveis para os cursistas; enviar mensalmente, por meio de ofício à SECADI/MEC, o relatório das atividades relativas à formação e ao apoio técnico a estados, Distrito Federal e municípios, desenvolvidas no período; apresentar relatório parcial e final da execução da formação continuada da Escola da Terra, com a relação nominal, CPF e frequência dos cursistas; e certificar os que concluírem o curso de formação. A coordenação da Instituição Formadora, Instituição Pública de Ensino Superior, deve designar o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.

- **Coordenação Estadual ou distrital:** compete-lhe assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas, designar um servidor público do quadro do magistério, escolhido por seleção pública para função de coordenador estadual ou distrital, com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico tais como: coordenar,

acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência, participando de todas as atividades de formação continuada. Assim, a Secretaria de Educação dos estados e do Distrito Federal deverá garantir as condições para a participação do coordenador e tutores da sua rede, fornecendo transporte, email institucional para comunicação com o gestor nacional, encaminhando à SECADI/MEC informações sobre o ato de designação, ficha cadastral e termo de compromisso devidamente assinado pelo coordenador estadual ou distrital da Escola da Terra; encaminhar à SECADI/MEC, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios mensais sobre o trabalho realizado pelos tutores junto às turmas das escolas do campo e escolas quilombolas de sua rede, bem como pela sistematização dos relatórios produzidos pelos tutores das redes municipais de sua base territorial, pelo acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios de sua abrangência e mensalmente; validar os relatórios dos tutores da sua área de abrangência que serão homologados pelo Gestor Nacional, de acordo com calendário previamente estabelecido; encaminhar, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios mensais sistematizados dos tutores (assessores pedagógicos) da rede municipal e estadual, mantendo uma cópia arquivada, e comunicar oficialmente e sem demora a SECADI/MEC e a IPES responsável pelo curso de formação continuada da Escola da Terra sobre qualquer irregularidade que venha a ocorrer; realizar a gestão e monitoramento da Escola da Terra, mantendo atualizados no sistema de gestão e monitoramento da SECADI/MEC os dados relativos às ações desenvolvidas; e informar, oficial e tempestivamente, à IPES que ministra o curso e à SECADI/MEC sobre qualquer desistência ou substituição de bolsistas, bem como sobre qualquer alteração nos dados cadastrais.

- **Os/as tutores/as** participam da formação e são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes. São escolhidos por seleção pública promovida pelas Secretarias de Educação municipais, obrigatoriamente entre os professores de sua rede, na proporção de um tutor para cada 7 a 15 professores das escolas do campo e escolas quilombolas. É função deste agente encaminhar ao coordenador estadual ou distrital, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios sobre o trabalho realizado junto às escolas do campo e quilombolas de sua rede, mantendo uma cópia arquivada; realizar a gestão, o acompanhamento e o monitoramento das ações desenvolvidas no tempo-universidade e no tempo escola comunidade, mantendo atualizados, junto a

coordenação estadual ou distrital e no sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra da SECADI/MEC, os dados e as informações relativas ao(s) tutor(es), professores e turmas das escolas do campo e escolas quilombolas, informando quaisquer alterações ou desistências, tempestivamente. Para tanto, as Secretarias municipais devem: garantir que os tutores disponham de carga horária suficiente para participar da própria formação no tempo universidade, bem como realizar, no tempo escola-comunidade, a formação em serviço e o acompanhamento pedagógico dos professores cursistas e o acompanhamento das turmas, em articulação com a IPES; disponibilizar endereço eletrônico (por meio do qual se comunicarão com o gestor estadual) e as condições de acesso às escolas para realização das atividades do tempo comunidade, mantendo o cadastro dos tutores e professores cursistas de sua rede; seguir as orientações do Manual de Gestão do Programa Escola da Terra; e comunicar oficialmente e sem demora à SECADI/MEC e à IPES responsável pelo curso de aperfeiçoamento sobre qualquer irregularidade que possa ocorrer no desenvolvimento das atividades. O tutor deve ser professor pertencente ao quadro da Secretaria de Educação da rede em que atuará, preferencialmente graduado em Pedagogia, e passar por Processo de Seleção segundo o Manual de Orientação do Programa Escola da Terra.

- **Os professores cursistas** são selecionados pelas Secretarias de Educação por estarem atuando diretamente nas classes multisseriadas de 1º ao 5º ano ou quilombolas nos municípios que aderiram ao Programa Escola da Terra. A eles compete a tarefa de participar das formações oferecidas e realizar as atividades propostas durante o período de formação (denominado tempo universidade), que ocorre com a presença dos formadores da UFAM, em encontros presenciais na sede do próprio município e no período denominado tempo comunidade, no qual o professor irá aplicar na prática em suas atividades cotidianas com seus alunos os conhecimentos adquiridos durante as formações, em regime de alternância, típico e característico da população do campo.

Segundo a Resolução Nº 38, de 8 de outubro de 2013, para o acompanhamento pedagógico e gestão, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e nos termos da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, conceder bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e/ou distrital e para os tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os demais professores no tempo escola-comunidade, condicionada à entrega dos relatórios mensais que sistematizam as ações desenvolvidas.

1.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PARA O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O Programa Escola da Terra caracteriza-se por promover a formação continuada de professores/as para que estes sejam capazes de atender às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, ao oferecer recursos como livros do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo) e Kits pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, além de apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

O Art. 6º da Portaria 579, de 2 de julho de 2013, determina que o material didático e de apoio pedagógico deve ser disponibilizado pelo MEC, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na distribuição de kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática.

Por se tratarem de duas ações distintas dentro do Programa Escola da Terra: fornecimento dos kits pedagógicos e formação para professores/as, a presente dissertação se limitará em citar e apresentar os kits que as escolas com Classes Multisseriadas receberam no ano de 2014, mas não haverá aprofundamento neste assunto, uma vez que o foco são as formações e os pressupostos teóricos que envolvem a educação do campo e a sustentabilidade.

Figura 1: Foto 1: Caixas com os kits de Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Acervo fotográfico da Coordenadora do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas

Na foto 1 é possível visualizar as caixas com os kits de Língua Portuguesa (identificado pelo MEC/SECADI/FNDE, na aquisição de 2013, como Grupo 2) e Matemática (identificado pelo MEC/SECADI/FNDE, na aquisição de 2013, como Grupo 3) que foram encaminhadas às Secretarias Municipais de Educação pelo Ministério da Educação para serem entregues às escolas com Classes Multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental, onde se lê a quantidade e a descrição com a especificação dos itens constantes em cada uma das caixas:

- Grupo 2 contendo 2 Alfabetos Móveis Cursivos, 1 Bingo de Letras, 5 Jogos de Memória de Sílabas e 1 Varal de letras em EVA, totalizando 9 itens;
- Grupo 3: 2 Ábacos Verticais Abertos, 4 Tangrans, 1 Jogo de número com pinos emborrachados, 2 Jogos Pedagógicos de Blocos Lógicos, 5 Jogos de Damas, 1 Jogo das Horas e 3 Trenas emborrachadas de 5 metros com trava.

Figura 2: Foto 2: Kit de Língua Portuguesa (Grupo 2)



Fonte: Acervo fotográfico da Coordenadora do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas

Nas fotos 2 e 3 observa-se o material entregue nos kits de Língua Portuguesa e Matemática que foram distribuídos, de acordo Censo/INEP/2012, para todas as escolas do campo que possuem turmas de alunos de variadas etapas das séries iniciais do ensino

fundamental, e, portanto, passíveis de adesão ao Escola da Terra. Cada Classe multisseriada deveria receber um kit de cada grupo, onde cada grupo representa uma área de conhecimento.

Figura 3: Foto 3: Kit de Matemática (Grupo 3)



Fonte: Acervo fotográfico da Coordenadora do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas

Registre-se, ainda, que em nenhum dos municípios houve o recebimento dos kits de Ciências até a presente data.

O Programa tem objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, a partir da formação dos/as professores/as que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, denominadas multisseriadas, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Mediante termo de adesão assinado junto ao MEC, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como instituição pública de ensino superior – IES que integra a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme Portaria ME nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, assumiu o compromisso de ministrar o curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra aos/às professores/as das classes multisseriadas das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais do estado do Amazonas que fizeram adesão à esta Ação junto à SECADI/MEC.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, Oferta 2013, oferecido pela UFAM é ministrado com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas, das quais 120 (cento e vinte) horas foram ministradas no período presencial, denominado Tempo Universidade, e 60 (sessenta) horas devem ser ministradas no período a distância, denominado Tempo Comunidade. A formação continuada utiliza, portanto, o Regime de Alternância, que prevê aos professores cursistas tempo de estudo teórico nas formações ministradas pelos professores da UFAM e períodos de pesquisa e prática das ações propostas pelos formadores, em sala de aula, na escola e comunidade em que atuam como docentes.

Constituem-se em objetivos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, conforme consta no Projeto Pedagógico (Anexo E) da Universidade Federal do Amazonas:

3.1. Geral:

□ Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

3.1.1. Específicos:

1. Estudar o processo do mundo do trabalho do campo e suas alternativas;
2. Conhecer os fundamentos da Educação do Campo seus pressupostos, princípios, currículo e sua relação com a cultura, trabalho, e a identidade do sujeito do campo; e
3. Experienciar a práxis da Pedagogia da Alternância e sua aplicação, os fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento de respeito à diversidade (UFAM, 2013).

Segundo as orientações, os temas propostos mantém a prática cotidiana da pesquisa como centro das ações do/a professor/a, na perspectiva de que a Educação do Campo foge da lógica das escolas urbanas e trata-se de uma nova vertente para formação de sujeitos críticos, reflexivos, históricos, e utiliza a práxis, pois envolve uma nova proposta pedagógica que represente um novo desafio, uma vez que mexe com a didática, com os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para os/as professores/as que atuam nas escolas da educação do campo.

Dessa forma, a proposta da formação oferecida pelo Programa Escola da Terra é incentivar o/a docente à pesquisa, no intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o contexto local em que atua, a fim de aproximar os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos e

ao trabalho do campo. O/A docente é acima de tudo pesquisador/a, e o campo de sua pesquisa é sua sala de aula, a escola e a comunidade em que a mesma se encontra inserida.

A formação continuada propõe os temas *Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo; Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docentes na Escola do Campo; e Concepção de ensino, pesquisa e extensão as experiências de Educação do Campo na Amazônia* a serem trabalhados no tempo denominado tempo universidade, como é possível observar na matriz curricular fornecida pela própria Universidade Federal do Amazonas:

Figura 4: **Matriz Curricular do Programa Escola da Terra a ser executado pela Universidade Federal do Amazonas em 2014.**

MATRIZ CURRICULAR				
CARGA HORÁRIA/ MÓDULO	PÚBLICO ALVO			ESTUDO
120	Formação dos Formadores dos Formadores da UFAM			Projeto Político Pedagógico do Curso e os Processos Formativos e Preparação do material didático
180	EIXOS ARTICULADORES	CARGA HORÁRIA		EIXOS TEMÁTICOS
80	Trabalho e Educação do/no Campo	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica.
		20	10	Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária
		20	10	Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.
15	05			
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas			
80	Escola do Campo e sua práxis	20	10	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo
		20	10	Práxis Docentes na Escola do Campo
		10	10	Concepção de ensino e pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia.
Início/Termino		Dezembro/2013	Agosto/2014	
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo			

Fonte: Coordenação da Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

A formação continuada a ser oferecida traz em sua Matriz Curricular eixos articuladores que serão trabalhados no Tempo Universidade, caracterizado pela presença do formador da UFAM que realiza o aprofundamento dos eixos temáticos das atividades que envolvem a leitura e reflexão para o desenvolvimento das atividades práticas no Tempo Comunidade, acompanhado pelos tutores do programa. Essa formação docente se propõe a permitir que o/a professor/a compreenda a importância do campo como lugar de saberes, valores e dos sujeitos histórico-sociais, a partir de uma concepção emancipatória.

Conforme consta no Projeto Pedagógico (Anexo E) da Universidade Federal do Amazonas, a formação continuada traz em sua Matriz Curricular eixos articuladores que serão trabalhados no Tempo Universidade, como descrito a seguir.

O primeiro eixo estabelece a relação Trabalho e Educação do Campo como fundamental no desenvolvimento das práticas cotidianas das comunidades, permitindo a valorização do homem do campo, sua identidade, sua cultura, trabalho e educação. Essa forte ligação entre o trabalho e a educação é decorrente de todas as lutas dos movimentos sociais que concebem o campo como local de trabalho, em busca da valorização dos princípios do desenvolvimento sustentável e da economia solidária na prática da agricultura familiar e agroecologia na utilização das potencialidades produtivas locais, com os recursos existentes em cada comunidade. A culminância deste primeiro eixo deve ser realizada com o I Seminário Integrador da Educação do Campo e Práticas Pedagógicas, com o compartilhamento das atividades desenvolvidas em cada classe multisseriada envolvida na Ação, realizado em cada um dos municípios onde ocorrem as formações. A culminância aqui seria entendida como o ápice do projeto, em que se apresentam resultados de cada bloco de formações.

O segundo eixo apresenta a Educação do Campo e suas práxis, associando a teoria e a prática do Programa Escola da Terra ao realizar a pesquisa como princípio educativo e sua concepção na prática cotidiana, auxiliando na construção e/ou reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola participante, estimulando a prática reflexiva e o engajamento de cada docente, discente e comunidade nessa tarefa que envolve o reconhecimento da individualidade em prol da coletividade, corroborando para a compreensão do papel de cada um na construção de uma Educação do Campo que atenda as especificidades locais. A culminância do segundo eixo articulador deve ocorrer com a socialização e a troca de experiências entre todos os participantes das formações com a realização do II Seminário Integrador da Educação do Campo e Escola do Campo, que reúne representantes de todos os

municípios participantes na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas em sua sede na capital, marcando o término da edição do Programa.

Cada eixo articulador foi dividido em três eixos temáticos, totalizando três períodos de formação, denominados Tempo Universidade, onde são trabalhados os temas de forma teórica, realizadas em cada município com a presença do formador da UFAM e o deslocamento dos/as professores/as de suas comunidades de atuação para a sede de cada município onde o Escola da Terra acontece.

Ao final de cada eixo articulador, com a culminância das atividades desenvolvidas por meio da realização de seminário, a troca das experiências vivenciadas permite uma avaliação processual das ações do Programa Federal Escola da Terra, possibilitando a cada um dos agentes participantes a autoavaliação e a proposição de mudanças identificadas como necessárias à continuidade da Ação. É possível observar o processo desenvolvido pela proposta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, conforme descrito no Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Amazonas para o Programa Escola da Terra, para ser executado no estado do Amazonas, no ano de 2014, na representação gráfica abaixo:

Figura 5: Representação gráfica do Curso de Aperfeiçoamento de Educação do Campo/Programa Escola da Terra/UFAM/2014



Fonte: Elaboração Própria com base na matriz curricular do Programa Escola da Terra da UFAM para o ano de 2014.

Assim, os eixos articuladores servem de marco para o trabalho a ser desenvolvido no Tempo Universidade, caracterizado pela presença do formador da UFAM, que realiza o aprofundamento das temáticas de cada eixo articulador nas atividades que envolvem a leitura e reflexão para o desenvolvimento das atividades práticas no Tempo Comunidade, como as pesquisas desenvolvidas pelos/as professores/as em conjunto com seus educandos, no fortalecimento dos vínculos com a comunidade em que se encontram inseridos, dentre outras utilizadas de forma criativa para concatenar teoria e prática que relacione os saberes e a cultura local. Estas ações são acompanhadas pelos tutores do programa nas visitas realizadas periodicamente nas escolas.

O Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, proposto pela Universidade Federal do Amazonas para o Programa Escola da Terra pressupõe a pesquisa-ação, na relação teoria e prática, incentivando o desenvolvimento do professor pesquisador, ao mesmo tempo em que busca proporcionar momento para reflexão no desenvolvimento da Ação do Escola da Terra.

1.4 FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAZONAS, NO ANO DE 2014

A última formação oferecida pelo Programa Escola Ativa aos/às docentes das escolas do campo, no estado do Amazonas, aconteceu entre os dias 20 e 24 de junho de 2011⁶, capacitando professores/as e tutores que atuavam na execução dessa proposta metodológica, desenvolvida pelo Governo Federal em parceria com os estados e municípios, e realizada pela Universidade Federal do Amazonas.

O Programa Escola Ativa foi substituído pelo Programa Escola da Terra, tendo como foco principal das formações oferecidas no estado do Amazonas: incentivar a permanência do homem no campo, desenvolvendo práticas autossustentáveis que corroborem para o desenvolvimento da comunidade local, e discutir a necessidade de formação específica para os/as professores/as das séries iniciais das escolas do campo.

Para melhor aproveitamento, cada eixo temático descrito na Matriz Curricular, apresentada na figura 1, teve seus desdobramentos, como é possível verificar na ementa do curso, conforme disposto a seguir:

⁶ Disponível no site <http://www.amazonas.am.gov.br/2011/06/seduc-oferece-formao-do-programa-escola-ativa-para-professores-de-52-municipios-do-am/> acesso em 09 de abril de 2015.

Figura 6: Ementa do Curso de Formação Continuada do Programa Escola da Terra oferecido pela Universidade Federal no estado do Amazonas



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



Ementas Eixos	Articuladores	Temáticas
Trabalho e Educação do Campo	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.	<p>1. Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica: Histórico da evolução dos sistemas agrícolas. Bases Históricas e filosóficas da Agricultura alternativa. A agricultura familiar no contexto agroecológico. Conceitos, objetivos, princípios e bases científicas da agroecologia. História das populações tradicionais na Amazônia. Agricultura Familiar os referencias teóricas.</p> <p>2. Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária: Conceito introdutorio sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. A interdependência da vida e os limites dos recursos socio-ambientais. O ser humano e sua relação com o mundo do trabalho na sociedade capitalista. Os pressupostos e princípios da economia solidária. Características e tendências da economia solidária no Brasil. Teoria e prática da economia solidária. Autogestão e as experiências de geração de renda no campo</p> <p>3. Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo: O caráter sócio-histórico dos conceitos de cultura, trabalho, subjetividade e identidade. Constituições subjetivas individuais e coletivas. Do homem/ mulher do campo aos movimentos sociais e o processo de identificação presente nas ações humanas no campo.</p>
Escola do Campo e sua Práxis	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docente na Escola do Campo; e Concepção de ensino e pesquisa na formação do professor (a) do Campo na Amazônia.	<p>1. Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo: Educar pela pesquisa na educação do campo. As teorias do currículo (tradicional, crítico e pós-crítico). Pedagogia da Terra uma proposta dos sujeitos do campo. O currículo da Escola do Campo. Projeto Político Pedagógico. Relação Escola - comunidade.</p> <p>2. Práxis Docente na Escola do Campo: Concepções, identidade e os significados da docência na perspectiva de Paulo Freire. Autonomia e profissionalização docente no contexto camponês. A prática docente e sua relação com os diversos tipos de saberes.</p> <p>3. Concepção de ensino e pesquisa na formação do professor do Campo na Amazônia: As dimensões da pesquisa em educação num enfoque da Educação do Campo. Pesquisa e a construção do conhecimento científico na Formação do professor (a) reflexivo crítico e pesquisador(a) na pedagogia do campo.</p>

5.5. Avaliação

O Anexo E apresenta a proposta da Universidade Federal do Amazonas para o Programa Escola da Terra para quem quiser conhecer ainda melhor o curso de formação docente.

A necessidade de formação docente específica para atuar nas classes multisseriadas é inerente ao contexto das escolas do campo, por suas peculiaridades, tais como: grandes distâncias entre as escolas e as comunidades, dificuldade de acesso a estes locais, dificuldades na comunicação entre as escolas e entre estas e a própria Secretaria Municipal de Educação e vice versa, tais características, comumente, limitam as ações a serem desenvolvidas nessas turmas unidocentes àquelas possíveis em sua própria localidade.

O Programa Escola da Terra surge em um contexto histórico de mobilização em prol da garantia da oferta de ensino de qualidade às populações do campo, representando um desafio político-pedagógico ao oferecer qualificação profissional aos/às docentes que atuam nas séries iniciais.

A descrição do desenho da formação docente oferecida pelo Programa Escola da Terra, enquanto política pública de Estado, bem como o contexto da trajetória histórica e dos marcos legais que preconizam a instituição da Ação, permitem a compreensão das especificidades que se propõe a atender.

Conforme consta na proposta pedagógica do curso de capacitação de professores/as, oferecido pela UFAM (Anexo E), na execução do Programa Federal Escola da Terra,

[...] o processo avaliativo do Curso se dará por meio de questionários aberto e fechado, com questões referentes aos aspectos da estrutura, pedagógico, conteúdo, coordenação e participação do processo formativo de todos os envolvidos no curso. Por entender que avaliação representa responsabilidade coletiva e particular, tendo como eixo a auto-avaliação para a superação das falhas e para novas aprendizagens, a UFAM se dispôs a aplicação deste instrumento em dois momentos. O primeiro momento após a realização do segundo eixo temático e no sexto eixo temático (UFAM, 2013).

Assim, de acordo com a proposta pedagógica, já citada, a avaliação do Curso considera a responsabilidade coletiva, de modo que seus instrumentos constituem-se em questionários com questões que se destinam a avaliar a estrutura, aspectos pedagógicos, conteúdo, coordenação e participação de todos os envolvidos no curso.

A certificação dos/as professores/as será feita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, para aqueles que cumprirem satisfatoriamente a carga horária programada para as seis formações realizadas pela Universidade Federal do Amazonas

(UFAM) e a realização de um Seminário Integrador ao final de cada eixo articulador, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 Cronograma do Curso de Formação Continuada do Programa Escola da Terra oferecido pela UFAM, para o ano de 2014:

Mês	Atividades
Abril 2014	Tempo Universidade: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica na Educação do Campo – Professores(as) Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa do 1º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
Maio 2014	Tempo Universidade: Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária na Educação do Campo.
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa do 2º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
Julho 2014	Tempo Universidade: Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo – Atividade com os(as) professores(as) formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa e Partilhas do Saber do 3º Eixo temático – Acompanhamento dos Tutores.
	I Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas
Agosto 2014	Tempo Universidade: Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade do 1º eixo temático do 2º eixo articulador - Partilhas do Saber – Acompanhamento dos Tutores
Setembro 2014	Tempo Universidade: Práxis Docentes na Escola do Campo – Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de pesquisa e Partilhas do Saber do 2º Eixo temático do eixo articulador Escola do Campo e sua Práxis – Acompanhamento dos Tutores.
Outubro 2014	Tempo Universidade: Concepção de Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia – Professores(as) Formadores(as).
	Tempo Comunidade: Atividade de Pesquisa e Partilhas do Saber do 3º Eixo Temático do Eixo Articulador Escola do Campo e sua Práxis.
Março 2015	II Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo

Fonte: Coordenação da Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

A distribuição do tempo universidade e tempo comunidade, descrita acima, oportuniza a práxis da formação docente, em regime de alternância, como uma prática inerente à educação do campo, como já descrito anteriormente. Dessa forma, em cada tempo universidade foi desenvolvido um tema a ser posto em prática no tempo comunidade.

Para dimensionar o esforço necessário para a implementação de políticas públicas, na vastidão territorial do Amazonas, precisamos compreender que este é o maior Estado brasileiro em extensão territorial, conforme as informações disponíveis o portal do Governo do Estado⁷, com 1.559.161,682 km²; sua população é composta de 3.483.985 habitantes, dos quais 2.755.490 vivem na área urbana e 728.495 na área rural, de acordo com os dados fornecidos pelos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2010.

O Estado do Amazonas com seus 62 municípios, detém um dos mais baixos índices de densidade demográfica do país, com apenas 2,23 habitantes por quilômetro quadrado. A capital Manaus é a cidade mais populosa da Região Norte, com 1.802.525 habitantes. O acesso aos municípios é feito principalmente por via fluvial, sendo uma pequena parte por estrada ou aérea. Em alguns casos a logística se dá primeiro por estrada e em certo ponto é necessário utilizar uma embarcação para chegar aos municípios.

O clima é quente e úmido, com temperatura média de 26,7°. A umidade relativa do ar fica em torno de 70% e o Estado possui apenas duas estações bem definidas: chuvosa (inverno) e seca ou menos chuvosa (verão).

Face ao exposto acima, quanto à vasta diversidade geográfica, territorial, climática, demográfica, de acesso e logística, a implementação de uma política pública de formação docente com seis encontros presenciais representa um desafio, uma vez que o investimento de recursos federais, postos por uma política de Estado como o Escola da Terra, deve prever sua continuidade, buscando chegar ao maior número de comunidades, principalmente aquelas mais distantes, onde a população rarefeita e as distâncias entre elas, assim como as estruturas físicas das escolas, propiciam que seu funcionamento se dê em classes multisseriadas.

De acordo com o item 1.9 do Projeto Pedagógico (Anexo E), inicialmente a meta da UFAM era o aperfeiçoamento de 500 professores de 1º ao 5º ano das classes multisseriadas das escolas da educação do campo. Contudo, a UFAM ampliou sua meta para oferecer formação continuada para 1500 professores/as, tutores e interlocutores das redes municipais. Ainda assim, considerando os recursos federais disponibilizados para esta ação, entre os

⁷ Disponível em <http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/> Acesso em: 31 Ago 2015

municípios que fizeram adesão junto ao MEC, apenas 18 puderam ser contemplados com as ações do Programa Escola da Terra no ano de 2014:

Figura 7: Municípios participantes do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas no ano de 2014



Fonte: Coordenação do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas/2014

Dessa forma, os municípios de Alvarães, Anamá, Anori, Apuí, Atalaia do Norte, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boa Vista do Ramos, Careiro, Codajás, Envira, Ipixuna, Itamarati, Itapiranga, Japurá, Juruá, Manaquiri, Nhamundá, Novo Airão, Pauini, Rio Preto da Eva, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Silves, Tapauá, Tonantins, Uarini, Urucará e Urucurituba aguardam participação na próxima edição do Programa Escola da Terra.

Considere-se aqui a complexidade de um programa que atua em 18 redes municipais, cada uma com suas peculiaridades, em uma ação que envolveu, no ano de 2014, 1.368 (mil trezentos e sessenta e oito) professores/as cursistas, dentre eles 1.266 (mil duzentos e sessenta

e seis) cursistas, 95 (noventa e cinco) tutores, 7 (sete) interlocutores que não acumulam função de tutor, sendo que esses docentes deram aula para 21.215 (vinte e um mil, duzentos e quinze) alunos nas 1.145 (mil cento e quarenta e cinco) escolas do campo das redes municipais em que atuam, como é possível observar na distribuição das vagas na tabela abaixo:

Quadro 2 Participantes do Programa Escola da Terra das Redes Municipais do estado do Amazonas no ano de 2014.

MUNICÍPIOS	VAGAS OFERECIDAS	Cursistas cadastrados	Tutores	Interlocutor que não é tutor	Total de PARTICIPANTES	Total de Participantes que concluiu	Total de Escolas	Número de alunos
Autazes	35	33	2	0	35	35	23	656
Boca do Acre	94	88	6	0	94	94	86	1206
Borba	120	93	8	0	101	61	86	627
Caapiranga	47	34	3	1	38	31	43	537
Careiro da Várzea	44	40	3	0	43	36	36	732
Coari	157	105	8	1	114	83	103	2990
Iranubá	42	39	3	0	42	27	26	736
Itacoatiara	55	36	4	1	41	41	44	1017
Manacapuru	139	130	9	0	139	134	108	2705
Manaus	71	66	4	1	71	65	59	1353
Manicoré	111	80	7	1	88	61	80	2327
Maraã	112	103	7	0	110	99	73	1214
Maués	142	113	8	0	121	115	122	503
Nova Olinda do Norte	65	61	4	0	65	63	53	974
Novo Aripuanã	68	46	4	1	51	43	60	544
Parintins	121	95	8	1	104	104	86	1625
Presidente Figueiredo	21	20	1	0	21	21	11	423
Tefé	61	84	6	0	90	90	46	1046
TOTAL	1.505	1.266	95	7	1.368	1.203	1.145	21.215

Fonte: Coordenação do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas/2014

A distribuição das vagas para os/as professores/as em cada um dos municípios foi realizada utilizando como referência a Base do Censo 2012, a mesma para a distribuição dos kits de materiais pedagógicos, contemplando as turmas de multisseriação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, para o máximo de 15 (quinze) professores/as cursistas e um mínimo de 7 (sete) foi designado um tutor e para cada 40 (quarenta) participantes nas formações do Tempo Universidade foi enviado um professor formador da universidade a cada um dos municípios contemplados.

Toda essa dinâmica em tamanha extensão exige um profissional capaz de acompanhar as ações e fazer registros capazes de fornecer informações que possam demonstrar de forma clara como o programa se desenvolve, e sintetizar todas as atividades realizadas nos municípios, definido pela Portaria 579 de 02 de julho de 2013 como Coordenador Estadual.

Para a Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas, com já citado neste trabalho, houve Processo Seletivo, cujo edital foi publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas de 03 de dezembro de 2013⁸. O mesmo realizou-se em três fases: a primeira, eliminatória, condicionada ao exame de comprovação da qualificação e autenticidade dos documentos apresentados pelo candidato; a segunda, de caráter classificatório, consistiu na análise do currículo lattes; e a terceira fase, de caráter classificatório, por meio de entrevista. O resultado foi divulgado no site da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas⁹.

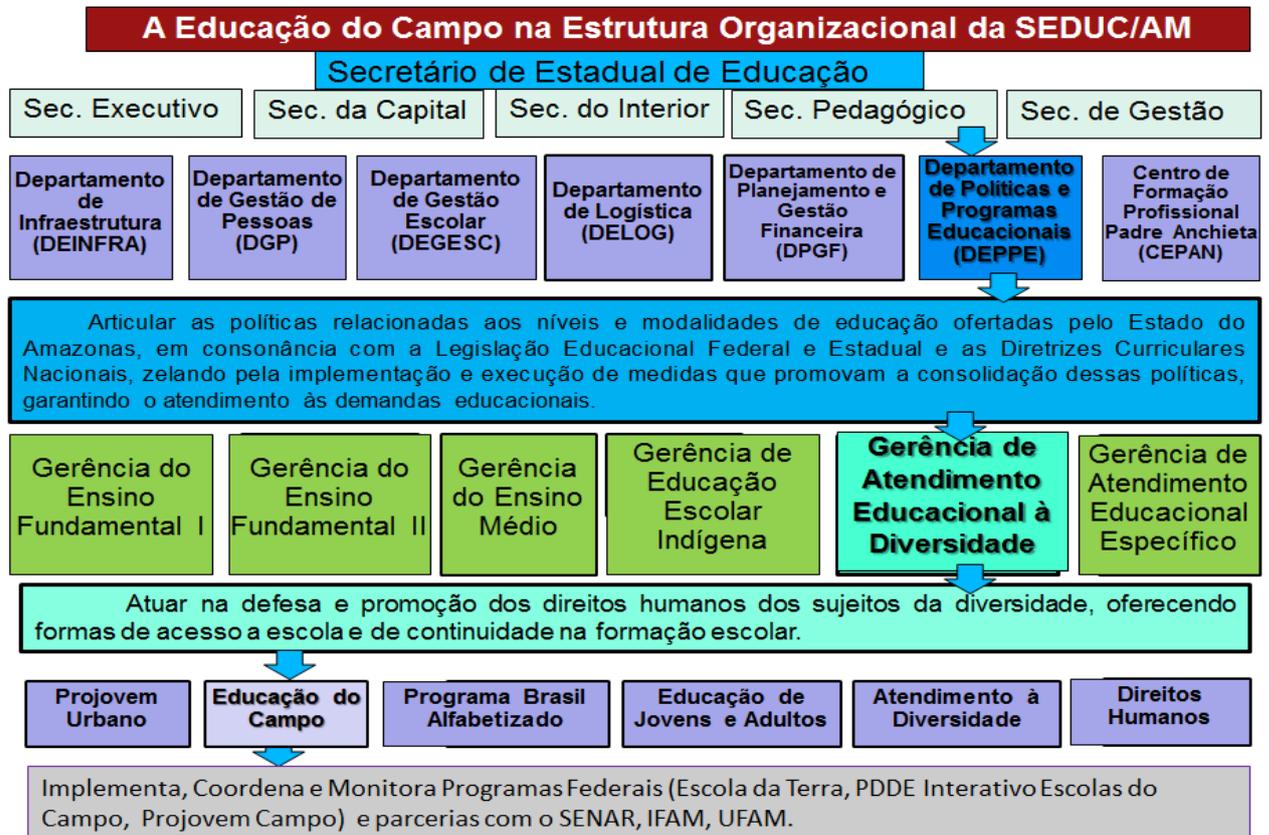
A Coordenadora Estadual do Programa, autora desta dissertação, foi lotada na Coordenação da Educação do Campo, na Gerência de Atendimento à Diversidade, no Departamento de Políticas e Programas Educacionais, conforme determinava o edital de seleção, exercendo, além desta, outras funções de acordo com as demandas que surgirem, participando das ações que são desenvolvidas em prol da educação do campo no Estado do Amazonas.

Para facilitar a compreensão, situamos a Coordenação da Educação do Campo no organograma da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas (SEDUC) apresentado na figura abaixo:

⁸ Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/2013/12/seduc-seleciona-profissional-para-atuar-na-coordenacao-do-programa-escola-da-terra/>

⁹ Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/2013/12/seduc-divulga-resultado-do-processo-seletivo-para-selecao-de-coordenador-do-programa-escola-da-terra/>

Figura 8: A Coordenação da Educação do Campo na Estrutura Organizacional da SEDUC/AM



Fonte: Elaboração própria com base na Estrutura Organizacional da SEDUC/AM (Lei nº 3642 de 26 de julho de 2011)

Como foi possível observar, o presente capítulo desta pesquisa apresentou, de forma descritiva, o contexto que origina o Programa Escola da Terra e a realização dessa política pública no âmbito do estado do Amazonas, no ano de 2014.

No próximo capítulo passaremos ao estudo do caso na perspectiva de análise da política de formação continuada oferecida pelo Programa Federal Escola da Terra e o seu desenvolvimento no estado do Amazonas, no ano de 2014.

Com base nos referenciais teóricos, serão analisadas as concepções da política, associada ao comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo, a fim de verificar como esta assume a importância do campo como lugar de saberes, valores e dos sujeitos histórico-sociais, a partir de uma concepção emancipatória na formação de professores/as.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO AMAZONAS

No capítulo anterior foi apresentado o processo histórico de construção de políticas nacionais para a Educação do Campo a partir dos anos 90 no Brasil, os marcos legais que a normatizam ao longo de sua trajetória histórica, assim como a organização das classes multisseriadas, unidocente, como necessidade inerente às escolas situadas em comunidades distantes umas das outras e com população rarefeita, onde a estrutura física das escolas contribui para a existência dessa realidade. Também foi apresentada a instituição do Programa Escola da Terra, como política pública federal que visa a formação docente dos/das professores/as que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da Educação do Campo, descrevendo a proposta de formação continuada da Universidade Federal do Amazonas para o referido programa que realizou-se no ano de 2014, nos dezoito municípios que foram contemplados com esta ação.

O Programa Escola da Terra, foco do presente estudo, constitui-se em uma política pública educacional voltada para o atendimento das especificidades que diferenciam as escolas da zona urbana das escolas da Educação do Campo, no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O estudo do desenho dessa política de formação continuada que se propõe a garantir o atendimento das necessidades específicas das escolas da Educação do Campo ao oportunizar aos/às professores/as participantes, a compreensão da importância do campo como lugar de saberes, valores e dos sujeitos histórico-sociais, a partir de uma concepção emancipatória, frente aos referenciais teóricos que embasam a presente dissertação se constituem no ponto de partida para este segundo capítulo.

O objetivo deste capítulo será analisar o Programa Escola da Terra e as articulações entre a política de formação continuada oferecida pelo programa aos/às professores/as que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo a formação continuada oferecida, a fim de compreender o desenvolvimento desta ação de forma propositiva para contribuir com a gestão local.

Para analisar até que ponto essa política pública dá conta de cumprir seus objetivos, é necessário compreender a luta dos povos do campo para terem os direitos sociais

promulgados na Constituição Federal de 1988 garantidos, sua identidade reconhecida, seu papel social e econômico valorizados e suas diferenças respeitadas, referenciados por Arroyo (1999) ao afirmar que

[...] a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente (ARROYO, 1999, p. 17).

A luta pelos direitos posta por Arroyo (1999) apresenta o desejo de alcançar a igualdade e a equidade, na realização de ações que permitam o tratamento dos desiguais como desiguais, garantindo que suas reais necessidades sejam contempladas.

Freire e Nogueira (1993) afirmam que os movimentos populares apresentam um histórico de lutas pelos direitos aos serviços básicos de saúde e educação na busca por uma melhoria da qualidade de vida, mas para garantir o atendimento de suas reais necessidades faz-se necessário o empoderamento destes sujeitos. Os autores consideram ainda uma conquista e um risco nesta instituição de representação de poder, ao que explicam

Considero uma conquista se nós intelectuais descobrimos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhor aquilo que eles já estão sabendo. Descobrimos que é fundamental que haja uma forma de organização mediante a qual esses grupos e movimentos melhor “se armem” através da organização maior do saber que em seus corpos circula. Considero uma conquista esse trabalho metódico. Há um risco, em seguida. Nós decidimos por eles aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E receitamos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isso ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. Transposição de ideologias, fazemos. (FREIRE E NOGUEIRA, 1993, p. 26).

O texto de Freire e Nogueira (1993) apresenta a necessidade de uma educação organizada a partir dos anseios dos movimentos populares, mas também alerta para o risco de esta mesma organização “roubar a autonomia” e reproduzir a dominação sobre o outro, pela “imposição do método de conhecimento por cima da inteligência deles” o que conduz à reflexão quanto ao “adaptar”, a que Arroyo (1999) se refere, quanto à elaboração de uma proposta de educação para o campo que contemple em sua concepção a necessidade do outro e não para o outro ou sobre o outro.

As Políticas públicas sociais e educacionais brasileiras seguem os princípios de democratização, equidade e igualdade, que se tornaram referência ao serem associados à qualidade e à dignidade da pessoa humana, tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), como resultado dos graves problemas da educação no campo, registradas na Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, tais como foram descritas:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens
 - Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
 - Falta uma política de valorização do magistério.
 - Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
 - Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
 - Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
 - a nova geração está sendo deseducada para viver o campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo
- (KOLLING, CERIOLO, e CALDART (2002, p. 12).

As necessidades evidenciadas por meio dos problemas descritos conduzem à reflexão das políticas públicas que são desenvolvidas “para” o campo e seus sujeitos, pois as experiências pontuais com práticas produzidas por indivíduos ou organizações alheios ao próprio campo não tem condições de contemplar as reais necessidades locais, afinal como afirma Kolling, Cerioli, e Caldart (2002)

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: 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 (KOLLING, CERIOLO, e CALDART, 2002, p. 18).

Assim, em se tratando de direito não pode ser tratada como serviço ou política compensatória, mas constituída como educação no e do campo no atendimento das especificidades das escolas ali instituídas. Ao vislumbrar a educação como um direito, torna-se inevitável pensar uma política de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, de capacidade de participação crítica e ativa na dinâmica da sociedade, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento, que esteja vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas

e sociais. Configurando-se assim em uma educação “dos” e não “para” os sujeitos do campo, como posto por Kolling, Cerioli, e Caldart (2002)

[...] A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houver alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (KOLLING, CERIOLI, e CALDART, 2002, p. 19).

A proposta de uma educação do campo deve considerar as particularidades locais da população a quem se destina, seu contexto, suas relações sociais produtivas e culturais, bem como a participação coletiva dos sujeitos do campo nesse processo de construção, referenciado por Molina e Freitas (2011) ao afirmar que

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 20).

Nessa concepção de educação do campo, a escola (e seus gestores, professores/as e demais profissionais que nela atuam) desempenha papel de fundamental importância na construção de um projeto de campo e sociedade, com concepções e princípios emancipatórios que corroborem na valorização e no reconhecimento da identidade dos diversos sujeitos que formam as populações do campo e suas especificidades locais. Mas,

Construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que

existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrenta-los, coletivamente.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativos dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar, pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (KOLLING, CERIOLI, e CALDART, 2002, p. 24).

Construir a educação do campo significa partir dos anseios dos próprios sujeitos do campo, significa formar educadores/as que se identifiquem como sujeitos das políticas públicas instituídas a partir das necessidades do povo que ali vivem, produzindo uma educação no campo, do campo e para o campo, pois,

A Educação do Campo ao ser pensada a partir dos próprios camponeses, respeitando a diversidade cultural que os caracteriza e a realidade que lhes é pertinente, contribui para o almejado projeto de emancipação do camponês. Assim, esse paradigma de educação não se constitui para o campo, mas no e do campo, assumindo caminhos que se (re) constroem essencialmente no interior dos próprios movimentos sociais (COSTA E COSTA, 2013, p. 92).

Um processo de educação no campo, do campo e para o campo pressupõe que a participação ativa dos sujeitos que nele habitam e nele trabalham. De acordo com Quadros (2013, p. 45) “os conhecimentos culturais populares, saberes construídos nos territórios de vida cotidiana, revelam um saber local sustentável com base na vida vivida, aprendida e ensinada fora dos muros escolares de geração em geração.”

Reforça-se, portanto, a necessidade de valorizar a identidade das pessoas que vivem no campo e sua cultura local como meio de emancipação. Mas de que identidades estamos falando? É mister que se compreenda que não estamos falando de uma identidade fixa, essencial, permanente. Nas palavras de Hall:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 1992, p. 02)

Hall (1992) apresenta a identidade em um conceito mais fluido que possibilita ao indivíduo assumir identidades diferentes em diferentes momentos, e não como algo fixo e permanente, mas que se constrói historicamente e continuamente embebido por elementos presentes nos sistemas culturais que nos envolvem.

A mesma flexibilidade se aplica ao *campo* e suas especificidades em diferentes contextos locais e em diferentes momentos. Assim os diversos “campos” e as produções de ruralidade devem ser considerados quando se pensa em valorizar as identidades e saberes locais e na reflexão do que de fato pode a escola do campo.

Por isso é importante que a escola, e todos que nela atuam, compreendam a relação que envolve esse processo na interface individual e social na articulação entre o ator e o sistema. Nesse sentido, é possível perceber a interação entre o saber e o trabalho e o saber e a formação docente, nas palavras de Tardif (2014)

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p.16 e 17).

É com essa base ideológica que o referencial teórico posto neste capítulo contribui para que se possa lançar sobre o Programa Escola da Terra um olhar crítico, indagando que será analisado até que ponto os pressupostos da política do Programa Escola da terra conseguem uma formação docente que atende, em seus pressupostos, as necessidades inerentes ao campo? Como o mesmo articula os ideais de educação no campo, do campo e para o campo e em que medida essa perspectiva de um processo de educação emancipatória relaciona o trabalho, a cultura, os saberes e as relações sociais dos sujeitos do campo em sua prática? Como a formação continuada oferecida pelo Programa lida com a questão da sustentabilidade no campo?

Os eixos da presente dissertação se sustentam nas questões que envolvem: A formação docente para atuação na educação do campo e A formação docente para a sustentabilidade no campo.

Os dois eixos trazem aspectos que associam a formação docente à práxis pedagógica, e neste sentido, todos os conceitos são imbricados por ideologias. Logo se utiliza autores de

nível nacional para uma compreensão mais holística, à medida que se analisa com pontualidade e radicalismo a formação sob o ponto de vista dos autores que atuam no Programa no Amazonas.

Assim, todo entendimento da práxis é visto sob o aspecto das políticas públicas voltadas para o campo, mas sob um ponto de vista crítico e legal. Com isso, busca-se, a partir das referências postas na presente dissertação, a compreensão com maior profundidade das políticas públicas de acordo com os princípios democráticos dando ênfase na equidade e igualdade, bem como dos aspectos epistemológicos e ideológicos que subjazem a práxis docente e apropriação de conhecimentos que permitam criar uma base teórico-reflexiva da Educação do Campo e da Sustentabilidade que envolvem a práxis no contexto não urbano. Mas,

É necessário compreender que não se muda tudo que se deve e/ou que se necessita mudar ao mesmo tempo e no mesmo espaço de aprendizagens. Esse fenômeno transformador se coloca sempre contínuo e múltiplo e por isso dialógico. Essa dialogicidade acontece ao caminhar através de caminhos diversos, ao caminhar com outrem, ao vivenciar variadas situações, ao realizar os múltiplos fazeres, ao saborear as leituras entre outras situações vividas, inclusive ao andar consigo mesmo em uma espécie de diálogo silencioso, reflexivo (QUADROS, 2013, p. 43).

Assim, considerou-se pertinente compreender o processo histórico-político da educação do campo, analisando a sua estrutura, a legalidade e os objetivos ao longo de sua existência e ampliando a percepção entre a parceria existente entre os entes públicos e ainda a questão da sustentabilidade, tomando-a como indispensável para a prática ação-reflexão-ação, na busca pela melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento duradouro, contínuo e com responsabilidade.

A práxis faz-se portanto necessária quando se articula a teoria e a prática de forma crítica e reflexiva na busca pela transformação da realidade.

De forma didática, o presente capítulo, apresenta duas subseções que compõem a análise da formação docente no Programa Escola da Terra: A formação docente para atuação na educação do campo e a formação docente para sustentabilidade no campo, permitindo ao leitor duas visões distintas, mas complementares, da formação docente necessária ao campo. De forma introdutória utiliza-se como referência Freire e Nogueira (1993), Arroyo (1999), Caldart (2002 e 2012), Borges e Bettiol (2013), Molina e Freitas (2011), Quadros (2013) e Tardif (2014). Para o embasamento teórico da primeira subseção, referente à formação docente para atuação na educação do campo, apresentam-se, além destes, Scalabrin e

Cordeiro (2007), Hage (2010), Campos e Lobo (2011), Caldart (2012), Molina e Freitas (2011), e Mourão e Cunha (2015). Na segunda subseção, sobre a formação docente para a sustentabilidade no campo, a fundamentação teórica se dá com Loureiro (2004), Guimarães (2004) e Sato (2001).

2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção traz a descrição dos caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa que envolvem os critérios de escolha dos documentos e a descrição do tipo de análise utilizada.

Marconi e Lakatos (2010) elucidam que método é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar um determinado objetivo, com maior segurança e economia, auxiliando o pesquisador nas decisões ao traçar o caminho a ser seguido.

No presente capítulo deste trabalho, o objetivo consiste em realizar um estudo analítico do Programa Escola da Terra, no que tange a formação continuada oferecida aos professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da educação do campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, para que se possa compreender a forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas.

A proposta é analisar as articulações entre a política de formação docente oferecida pelo programa associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo para propor ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional – PAE, que compõe o Capítulo 3 desta dissertação.

Dessa forma, é possível perceber que o presente trabalho trata-se uma pesquisa de caráter qualitativo considerando que

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2001, p.79)

A partir do texto de Chizzotti (2001), é possível perceber que a pesquisa qualitativa conduz, portanto, à compreensão do objeto de estudo no contexto em que ocorre e do qual faz parte e sua relação com o sujeito, considerando aspectos relevantes que podem ser identificados por meio das contribuições dos documentos, como importantes fontes de dados, no estudo de alguns temas, como nos esclarece Godoy (1995), ao afirmar que:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

Nas palavras de Godoy (1995) compreende-se a abordagem qualitativa de uma pesquisa como uma proposta que permite aos investigadores explorar novos enfoques em seus trabalhos, com imaginação e criatividade.

Para a realização da análise a que a presente dissertação se propõe foi necessário primeiramente descrever o Programa Federal Escola da Terra. Neste sentido, consideramos ser possível caracterizar como descritivo e analítico o estudo aqui apresentado, pois, segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa descritiva traz como características principais: descrever, registrar, analisar e interpretar. Dessa forma, o que se busca é apresentar o Programa Federal Escola da Terra e analisá-lo sob os eixos: *A formação docente para atuação na educação do campo* e *A formação docente para a sustentabilidade no campo*, como uma política de formação continuada de professores, que foi desenvolvida no estado do Amazonas, no ano de 2014.

Os documentos utilizados e que constituem o corpus da investigação, na pesquisa documental foram desde o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais, até os documentos pertinentes ao Programa Escola da Terra, a saber:

- 1) a portaria que instituiu o programa;
- 2) o manual do programa que define suas ações;
- 3) o projeto pedagógico do curso de aperfeiçoamento proposto para a formação docente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM);

4) os relatórios das ações desenvolvidas de acompanhamento e monitoramento das ações do programa realizados pela Coordenação Estadual, disponibilizados pela SEDUC/Am e pela UFAM ao longo do ano de 2014 e;

5) os questionários de satisfação que foram respondidos, na avaliação das ações do Programa, pelos interlocutores, tutores e pelos/as professores/as que participaram das formações, cujas respostas foram somadas e registradas no Anexo F.

A pesquisa constitui-se ainda em um estudo de caso, cuja abordagem, segundo Yin (2010), se adapta à investigação em educação, permitindo ao investigador, confrontado com situações complexas, averiguar uma situação em profundidade em seu contexto. Segundo Godoy (1995),

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. (Godoy, 1995, p. 25)

O enfoque exploratório e descritivo permite ao pesquisador que desenvolve um estudo de caso ter acesso às novas descobertas de uma determinada situação real.

As análises desses documentos foram baseadas em dois eixos analíticos: *A formação docente para atuação na educação do campo* e *A formação docente para a sustentabilidade no campo*. Tais eixos trazem consigo aspectos que associam a formação docente à práxis pedagógica para que seja possível compreender até que ponto os pressupostos da política do Programa Escola da terra atendem as necessidades inerentes ao campo.

Estes eixos analíticos possibilitam analisar as articulações existentes entre a política de formação docente oferecida pelo Programa Escola da Terra associada ao seu comprometimento com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo e com a questão da sustentabilidade, tomando como ponto de partida a descrição da forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas, a fim de propor ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Ação Educacional.

A pesquisa realizou-se, de forma processual, a partir da seleção de leituras e do fichamento sistematizado dos dados obtidos com a pesquisa bibliográfica e documental, bem

como da legislação vigente pertinente. Também realizou-se uma busca em sites¹⁰ que pudessem colaborar com a pesquisa.

Assim, para a análise do Programa Escola da Terra utilizou-se uma abordagem teórica na apreciação de documentos oficiais, bem como a revisão de literatura sobre o tema e legislação pertinente.

A escolha por esses instrumentos deu-se pela intenção de utilizar a presente dissertação para colaborar com a gestão local, uma vez que se trata de um mestrado profissional, a partir da análise teórica dos pressupostos e concepções que envolvem a formação docente realizada pelo Programa Escola da Terra.

Estar exercendo a função de Coordenadora Estadual facilitou o acesso aos documentos pertinentes ao Programa, inclusive junto ao Ministério da Educação e à Universidade Federal do Amazonas que, sabendo da intenção de escrever a presente dissertação, prontamente disponibilizaram todos os documentos pertinentes e necessários à pesquisa.

O tempo exíguo, a dificuldade de acesso ao campo (por se tratar de dezoito municípios distintos), com um grande número de tutores e professores/as participantes, bem como a rotatividade destes/as docentes, que entram e saem todos os anos das redes municipais de educação por meio de contratações temporárias para atuação nas comunidades onde se localizam as escolas da educação do campo, e o fato de o estado do Amazonas ter sido o primeiro a realizar as formações do Programa Nacional Escola da Terra foram fatores determinantes na opção por uma pesquisa documental.

Apresenta-se, ainda como dificuldade para a realização da presente pesquisa o fato do Programa de Mestrado se realizar em serviço, onde ser professora da educação básica da rede pública não viabiliza a crítica mais consistente da política desenvolvida pelo Escola da Terra.

Mulher, mãe e professora, que se dispõe a utilizar esta dissertação como instrumento de posicionamento político que inclui o PAE no sentido de pensar algumas possibilidades de estratégias de mudança educacional e ambiental, os desafios foram diários nos dois anos de Mestrado que se seguiram. As ausências cobradas e criticadas pela família e amigos que apesar de tudo apoiaram meus esforços.

A ameaça de extinção da SECADI na reta final desta pesquisa, anunciada no Diário Oficial da União de 02 de junho de 2016 com a publicação da Portaria datada de 1º de junho

¹⁰ http://www.canaldoprodutor.com.br/sites/default/files/Escolas_esquecidas_Edicao2014.pdf;
<http://www.ibge.gov.br/home/>;
<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>;
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192

de nº 477 até nº 489 com a exoneração de diversos cargos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação também apresentou-se como uma situação preocupante para os resultados aqui apresentados, por caracterizar-se em um retrocesso às conquistas dos movimentos sociais que muito tem se empenhado nas lutas pelo respeito ao direito das diversidades por igualdade e equidade.

O estudo sobre o desenho da política da formação continuada oferecida aos professores/as das classes multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental pelo Programa Escola da Terra, no ano de 2014, no estado do Amazonas, enquanto política pública busca responder às seguintes indagações: Até que ponto os pressupostos da política do Programa Escola da Terra articulam uma formação docente que atende, em seus pressupostos, as necessidades inerentes ao campo? Como o programa articula os ideais de educação no campo, do campo e para o campo e em que medida essa perspectiva de um processo de educação emancipatória relaciona o trabalho, a cultura, a sustentabilidade, os saberes e as relações sociais dos sujeitos do campo em sua prática? Como os discursos da formação continuada oferecida pelo Programa lidam com a questão da sustentabilidade no campo?

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O capítulo 2 iniciou com uma sucinta contextualização dos movimentos de luta por uma educação do campo que levaram os povos do campo a terem sua identidade reconhecida e seus direitos garantidos nos marcos legais já citados. Nesta subseção apresenta-se o referencial teórico pertinente à questão da formação docente para atuação na educação do campo, assim como as análises do corpus de pesquisa indicado referentes a este eixo de investigação.

Para avançar nas discussões sobre a formação dos/das docentes, cabe aqui, definir o tipo de formação docente foco do presente trabalho. Para tanto, apresente-se o entendimento de Donato (2001, p.138) ao identificar a

[...] formação como ação de forma e formar, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, coloca-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa. (DONATO, 2001, p.138)

Moita (1995, p.115) complementa a definição de Donato (2001) ao discorrer sobre formação que esta

[...] supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação (MOITA, 1995, p.115).

No entendimento de Marcelo García (1999, p. 193) formação continuada define-se da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor] (GARCÍA, 1999, p. 193).

Lima (2001, p.45) compreende que a

[...] formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001, p. 45).

Compreende-se por meio das definições postas acima a importância da formação docente de forma continuada para atuar nessa escola construída do/no e para o campo, os/as docentes precisam ser preparados/as para o enfrentamento de sua realidade, considerando suas peculiaridades, por meio de formação específica.

A apropriação do conteúdo das formações, em sua práxis, por parte dos docentes das escolas do campo no desenvolvimento dos diversos saberes, permitem o que Campos e Lobo (2011), em uma retrospectiva histórica, trazem à baila sobre as lutas dos povos do campo pela valorização de sua riqueza cultural e das particularidades que envolvem o mundo do trabalho, e por uma educação emancipatória transformadora ao registrar que

Em 1998, iniciou-se um movimento de construção da educação do campo que se caracterizou por ter como sujeitos protagonistas o MST, a CNBB, a Unicef, a Unesco e a UnB. Tais sujeitos se aglutinaram numa articulação nacional cuja tarefa era elaborar a crítica à concepção de educação oferecida ao meio rural, como também pensar políticas educacionais que dessem conta da realidade dos “povos do campo”, de sua riqueza cultural e de sua

particularidade no mundo do trabalho, levando em consideração a herança histórica que atravessa gerações. Uma educação que fosse capaz de incluir as experiências do MST, do movimento indígena, dos pequenos produtores, dos quilombolas, dos pescadores, das populações ribeirinhas, tornando-se uma educação do campo (e não para o campo) de forma que esses sujeitos se tornassem os protagonistas da criação do seu próprio projeto educativo. A discussão principal desta articulação nacional estava centrada na garantia de uma educação de qualidade para as populações do campo organicamente ligada à estratégia de um projeto de transformação da realidade do campo, de empoderamento e de emancipação desses sujeitos coletivos (CAMPOS E LOBO, 2011, p.81).

O que se compreende, a partir da disso é a necessidade do processo de escolarização mais significativo que permita aos sujeitos do campo a valorização das identidades, culturas, saberes e potencialidades de produção local, na relação escola e trabalho desses sujeitos sociais, historicamente construídas, em um movimento de fluidez e não como algo engessado e imutável. Assim,

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA e FREITAS, 2011, p.24).

A transformação do mundo e a autotransformação humana a que se referem Molina e Freitas é essencial em uma educação emancipadora, nos princípios de igualdade e equidade. Para isso, há que se considerar as peculiaridades das escolas situadas na zona rural para promover a formação docente de modo a atender suas reais necessidades. Hage (2014) afirma que

Os estudos que realizamos sobre as escolas rurais multisseriadas oportunizaram a compreensão de que para a melhoria da qualidade da educação das escolas do campo será necessário o enfrentamento das mazelas que envolvem as condições de existência dessas escolas, listadas anteriormente, por meio de uma conjugação de ações que envolvem a articulação entre o macro e o micro, entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas (HAGE, 2014, p. 1175).

O Programa Escola da Terra é ação constante no Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca “promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades”.

Segundo consta no Manual do Programa Escola da Terra, o atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

A necessidade de atendimento deste público já havia sido registrada por Hage (2014) que, em seus estudos, identificou as condições das escolas do campo e alerta para o fato de que deve haver articulação entre o macro e o micro, entre as questões estruturais e de concepção, entre questões políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo no enfrentamento das “mazelas” que as envolvem para melhoria da qualidade da educação que é oferecida nessas instituições.

Considerando que o objetivo Geral do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, constante na proposta pedagógica da Universidade Federal do Amazonas (Anexo E) é:

- Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

Com isso, é possível perceber a intenção em proporcionar a integração entre os saberes, valorizando a cultura, a identidade e as potencialidades locais, embora não seja possível proporcionar as mudanças para tornar as escolas ideais sob o ponto de vista estrutural, do ponto de vista pedagógico o que se cria são momento de reflexão crítica que contribuam para o desenvolvimento do educando. É de fundamental importância destacar, também que

O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do

campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (MOLINA E FREITAS, 2011, p.28).

Conforme consta na proposta pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas (Anexo E) são objetivos específicos do Escola da Terra: Estudar o processo do mundo do trabalho do campo e suas alternativas; Conhecer os fundamentos da Educação do Campo seus pressupostos, princípios, currículo e sua relação com a cultura, trabalho, e a identidade do sujeito do campo; e experienciar a práxis da Pedagogia da Alternância e sua aplicação, os fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento de respeito à diversidade. É possível identificar na definição desses objetivos a preocupação em atender necessidades inerentes às especificidades do campo.

A definição destes objetivos específicos permitem compreender a importância do trabalho, da valorização da identidade do sujeito do campo, não como algo rígido, mas com a fluidez que permite que essa identidade historicamente construída se modifique a cada dia acompanhando as mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Neste sentido, apresenta-se aqui a ideia de Mourão e Cunha (2015) que consideram que a formação dos/das professores/as é peça fundamental para a “reconstrução dos sujeitos que residem no campo, tendo em vista que os/as docentes tem vínculo direto com os sujeitos que trabalham na/da terra”. E assim estaria “colaborando na reconstrução das comunidades que dependem diretamente do meio rural para continuar vivendo”, como afirmam as autoras ao descreverem as experiências das ações do Programa Escola da Terra no Amazonas no ano de 2014.

O Curso de Aperfeiçoamento oferecido pelo Programa Escola da Terra permite aproximar o contexto da realidade peculiar do campo e sua relação com o trabalho, a sustentabilidade e a valorização dos povos do campo. Segundo Borges e Borges (2013),

A educação do campo representa a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelos seus direitos: civis, sociais, políticos, principalmente pela terra associado às condições dignas de vida. Nesse sentido, uma das reivindicações marcantes no processo de luta dos movimentos sociais do campo é a construção de um projeto de educação organizado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (BORGES e BORGES, 2013, p. 127)

Na análise da proposta pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas (Anexo E) observa-se a definição de temas

pertinentes à peculiaridade do campo, das necessidades de suas populações e dos anseios e reivindicações dos movimentos sociais do campo a que Borges e Borges (2013) fazem referência no texto citado acima. Na primeira parte da ementa referente ao Trabalho e Educação do Campo são abordados os temas:

1. Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica: Histórico da evolução dos sistemas agrícolas. Bases Históricas e filosóficas da Agricultura alternativa. A agricultura familiar no contexto agroecológico. Conceitos, objetivos, princípios e bases científicas da agroecologia. História das populações tradicionais na Amazônia. Agricultura Familiar os referencias teóricas;

2. Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária: Conceito introdutório sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. A interdependência da vida e os limites dos recursos sócio-ambientais. O ser humano e sua relação com o mundo do trabalho na sociedade capitalista. Os pressupostos e princípios da economia solidária. Características e tendências da economia solidária no Brasil. Teoria e práxis da economia solidária. Autogestão e as experiências de geração de renda no campo;

3. Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo: O caráter sócio-histórico dos conceitos de cultura, trabalho, subjetividade e identidade. Constituições subjetivas individuais e coletivas. Do homem/ mulher do campo aos movimentos sociais e o processo de identificação presente nas ações humanas no campo.

A escolha por esses temas aparentemente coloca em evidência a necessidade de valorização da cultura, identidade e trabalho dos povos que residem nas comunidades como meio de proporcionar espaço de integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

Caldart (2012, p. 362) explica que a formação dos/das docentes do campo, dentro das concepções que envolvem a participação dos movimentos no processo de educação, obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, suas instituições e os movimentos sociais, ao reconhecer a relevância política dos currículos de formação, ao preparar os/as profissionais para participar das definições e implantação de políticas educacionais, reconhecendo-os como sujeitos de políticas. Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.26).

Na análise da segunda parte da proposta constante na ementa da proposta pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal do Amazonas (Anexo E) referente à Escola do Campo e sua Práxis, que se concretiza após a realização do I Seminário Integrador, identificam-se os temas:

1. Pesquisa como Principio Educativo e o Currículo da Escola do Campo: Educar pela pesquisa na educação do campo. As teorias do currículo (tradicional, crítico e pós-crítico). Pedagogia da Terra uma proposta dos sujeitos do campo. O currículo da Escola do Campo. Projeto Político Pedagógico. Relação Escola – comunidade;

2. Práxis Docente na Escola do Campo: Concepções, identidade e os significados da docência na perspectiva de Paulo Freire. Autonomia e profissionalização docente no contexto campestre. A prática docente e sua relação com os diversos tipos de saberes;

3. Concepção de ensino e pesquisa na formação do professor do Campo na Amazônia: As dimensões da pesquisa em educação num enfoque da Educação do Campo. Pesquisa e a construção do conhecimento científico na Formação do professor(a) reflexivo crítico e pesquisador(a) na pedagogia do campo.

Tais temas propõem uma intenção de aproximar o contexto escolar e a realidade da comunidade onde cada escola encontra-se inserida.

Tal proposta corresponde às expectativas que são identificadas na leitura de Tardif (2014) ao apresentar a prática docente como integradora de diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações, definindo-os como um saber plural, que envolve saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Tardif (2014) defende que os/as professores/as são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e que seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Neste sentido, Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 27) afirmam que:

A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA et al., 2006, p. 27).

Dessa forma, a proposta de formação oferecida pelo Escola da Terra, nas linhas de sua ementa, assume a pesquisa como articuladora do movimento que compreende a construção do conhecimento à partir de atividades de reflexão crítica. Assim, a formação continuada aos/às

docentes que atuam nas escolas do campo se propõe a relacionar esses diferentes saberes. A proposta pedagógica para o Curso de Aperfeiçoamento contempla 60 horas no Tempo Universidade e 120 horas no Tempo Comunidade, onde a metodologia da pedagogia da alternância, específica para a educação do campo, tem a intenção de corroborar para essa articulação de saberes, ao integrar a teoria e a prática em tempo escola e tempo comunidade em um processo de ação-reflexão-ação.

Scalabrin e Cordeiro (2007) afirmam que

Na ação formativa de educadores (as)-educandos (as), os conceitos teoria-prática e diálogo são utilizados como princípios fundamentais para o desenvolvimento do processo metodológico da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, teoria e prática mediatizados pelo diálogo são elementos constitutivos da relação pedagógica (SCALABRIN e CORDEIRO, 2007, 09).

Na análise da proposta de formação continuada do Escola da Terra posta à luz do pensamento de Hage (2014) ao focar a necessidade de realizar mudanças nas escolas rurais e, dentre outras questões, cita a implementação de uma proposta de formação permanente para os/as professores/as que atuam em classes multisseriadas, é possível refletir sobre

[...]Formação essa que busque orientar suas atividades referenciadas pelas seguintes premissas: interrelação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo; afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente HAGE (2014, p. 1180 e 1181).

Como é possível perceber, para Hage (2014), a proposta de uma formação permanente que promova a oportunidade de realização de mudanças nas escolas rurais, que já enfrentam tantas dificuldades, já relacionadas anteriormente, envolve assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo, de forma interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e os saberes, a partir de uma prática reflexiva na interrelação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo.

Nos conteúdos desenvolvidos nos temas da proposta do Escola da Terra parece que existe a intenção de assegurar aos sujeitos do campo uma formação que possibilite a valorização do seu contexto, cultura, identidade, trabalho e potencialidades locais, o que

permite uma prática reflexiva na interrelação que se estabelece entre os fatores apontados por Hage (2014) como macro e microsociais que envolvem as escolas do campo.

Assim, a relação teoria e prática no cotidiano docente traz consigo a ideia da prática educacional como prática social, prática pedagógica como ação política, de cidadania, o que implica a reflexão de sua prática, na relação dos diversos saberes docentes. Nesse sentido, é necessário compreender primeiramente que

É a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo quanto escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento. Uma escola do campo, não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação de sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um futuro (CALDART, 2003, p.66).

Nessa perspectiva, é importante que a escola assuma seu papel social na interação e na intencionalidade com a educação, articulando os saberes do senso comum com os saberes científicos, tornando a prática educativa mais significativa. Assim,

No que se refere à pedagogia do trabalho, colocam-se à escola do campo imensos desafios no sentido de contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital. Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja, ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico, quanto no sentido produtivo –, enquanto atividade criativa pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida. Ensinar às crianças e aos jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não do trabalho alheio (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 26).

Sendo a educação do campo oriunda das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do MST, como já se mencionou anteriormente, é indubitável a necessidade de valorizar a prática social deste e de outros movimentos sociais que se destacam por sua atuação nas conquistas dos direitos dos povos do campo, como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC-Brasil). O Núcleo de Educação do Campo da Universidade Federal do

Amazonas que é responsável pelo Curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Escola da Terra tem fortes ligações com os movimentos sociais e seus representantes participam dos encontros de formadores e dos Seminários do Programa Escola da Terra, articulando os temas desenvolvidos nas formações com as lutas dos movimentos no compartilhamento de suas experiências nestes momentos de sociabilização, fortalecendo o vínculo entre o institucional e os movimentos sociais.

A formação oferecida pelo Programa Escola da Terra suscita a possibilidade de discussões quanto ao engajamento da comunidade escolar nos movimentos sociais, bem como das políticas de Estado e de Governo que são oferecidas às populações do campo, de forma crítica e reflexiva. O compartilhamento das experiências e do contexto identificado nas pesquisas no Tempo Comunidade nos encontros presenciais permite auxiliar no desenvolvimento de uma ação no cotidiano escolar que busca aproximar aquilo que é ministrado como conteúdo das necessidades específicas dos povos do campo.

A escola do campo, com todas as suas peculiaridades e suas mazelas, é desafiada diariamente a contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais e o trabalho. Com esse pensamento, Borges (2013) apresenta a educação como instrumento ideológico, ao alegar que

Na realidade, a educação, seja ela formal ou informal, significa uma ação entre os seres humanos, que orienta aprendizagem dos sujeitos para determinada sociedade desejada. Diante disso, podemos então concluir que a educação é um ato político. Por estar vinculada à organização da sociedade, interferindo no comportamento das pessoas, ou seja, educação é relação de poder, principalmente na sociedade de classes. Por outro lado, podemos também dizer que, segundo Freire (2002), a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ou melhor, ela pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classes (BORGES, 2013 p. 125).

Os movimentos dos trabalhadores do campo, ao requerer o direito à educação em cada comunidade do campo, incentivam a prática cidadã e a relação entre escola e trabalho, na construção de uma prática de crescimento a partir da exploração responsável das potencialidades locais, transformando a natureza para satisfazer as necessidades humanas. Assim compreende-se que

[...] a Educação Popular nascia não apenas da cultura de livros e de museus; ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas.

Esses grupos tinham seus movimentos, eles tinham suas peijas e faziam suas experiências em educação. Aí é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação (FREIRE E NOGUEIRA, 1993, p. 62).

A ideia posta no texto acima nos remete à esperança, que é ressaltada por Freire (1992), como aquilo que conecta os sonhos e a realidade, sendo necessária no campo da educação e das relações históricas, econômicas e sociais. A Educação popular que nasce dos movimentos populares e as mudanças sociais caminham juntas e transformam não apenas os métodos de educar mas as pessoas que são educadas em uma sociedade em constante transformação.

Por tudo que foi exposto até aqui compreende-se que a educação do campo e a sustentabilidade são indissociáveis e se faz constituem de elementos cruciais e indispensáveis como buscou-se retratar abaixo:

Figura 9: **Elementos essenciais à Educação do Campo e Sustentabilidade.**



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Esses elementos fortalecem o campo como local diferenciado que precisa ter suas especificidades atendidas pelas políticas que a ele se destinam. A trajetória histórica de lutas e reivindicações levaram à necessidade de garantir os direitos dos povos do campo em leis e resoluções específicas à partir dos movimentos sociais que buscam a valorização das identidades, cultura, saberes e potencialidades locais para desenvolver o protagonismo dos povos do campo. Dessa forma, para atuar nas escolas dos diversos campos existentes em nosso país é necessária formação docente que considere que o Fazer Pedagógico deve estar articulado com as realidades de cada comunidade.

Estando a Educação do Campo diretamente ligada ao local em que a escola encontra-se inserida e, portanto, à natureza presente nos recursos naturais que oferece como fonte de potencialidade de produção local, há que se ter em mente a necessidade de se estabelecer a relação entre cultura e trabalho naquilo que se desenvolve na escola como “educação”.

Segundo consta no Manual do Programa Escola da Terra (Brasil, 2013), a proposta de formação continuada oferecida visa fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas.

Neste sentido, a proposta de utilização do Regime da Alternância favorece a práxis, permitindo momento de discussão teórica e a realização de atividades práticas que contempla momentos de pesquisa e reflexão. Assim a ideia compreendida é aproximar a teoria dos textos abordados no tempo universidade do cotidiano vivenciado por cada docente no contexto escolar e na comunidade em que se encontra inserida a escola em que atua.

Com vistas nessa relação do ser humano com a natureza, o trabalho e a escola que esta dissertação avança para a próxima subseção, apresentando embasamento teórico para a relação existente entre a formação docente e a sustentabilidade no campo.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SUSTENTABILIDADE NO CAMPO

Não é possível falar educação do campo e no papel protagonista dos indivíduos que a ele pertencem sem se remeter à questão da sustentabilidade. Por essa razão, nesta subseção apresenta-se o referencial teórico pertinente à questão da formação docente para a sustentabilidade no contexto da educação do campo.

Para que se possa compreender a importância da sustentabilidade nas escolas da educação do campo é preciso compreender que seu significado vai muito além da capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas com seus recursos ou falar do controle de

resíduos ou tampouco da superpopulação. Dessa forma, Loureiro (2012, p.59) alerta para a polissemia do termo e de que ideia de sustentabilidade por vezes se confunde com desenvolvimento sustentável, que seria visto como

- sinônimo de crescimento econômico e produção de mercadorias, e produção de mercadorias, e a felicidade e o bem-estar estariam associados ao consumo de massa.
- série sucessiva de etapas a serem cumpridas, passando de sociedades tradicionais para modernas e industriais.
- desenvolvimento capitalista, enquanto única opção existente (LOUREIRO, 2012, p. 59).

O desenvolvimento sustentável visa preservar o ecossistema, conciliando-o ao desenvolvimento econômico. Segundo Guimarães (2005)

Com a evolução da humanidade, os seres humanos vieram isolando-se em sua relação com a natureza; dominou-se o meio ambiente colocando-o a serviço do homem. Uma postura desarmônica que desencadeou nos dias de hoje o desequilíbrio ambiental em nível planetário; vide efeito estufa, destruição da camada de ozônio, contaminação das águas oceânicas, continentais e atmosféricas entre muitos outros problemas que não se restringem mais apenas a uma localidade (GUIMARÃES, 2005, p. 33).

Neste sentido, o termo sustentabilidade, contrariamente ao de desenvolvimento sustentável, define-se no reconhecimento de que é preciso ir além da preservação da natureza ou da adoção de tecnologias ecoeficientes, inclui a ideia de preservação e conservação da natureza, tomando como ponto de partida o uso racional dos recursos e qualidade de vida para todos. É necessário reconhecer que devemos pensar em outro modelo produtivo. Implica em uma profunda mudança de valores, uma nova visão de mundo, ao questionar as causas dos desequilíbrios ambientais e assumir papel de responsabilidade pelo futuro do planeta.

A sustentabilidade ganha espaço na educação do campo como algo praticamente indissociável da educação do campo. No cotidiano sua importância se torna evidente. As discussões e reflexões propostas nos eixos temáticos da ementa do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo se apresentam como necessidade de inclusão dos ideais da sustentabilidade no desenvolvimento das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, embora na proposta utilize-se o termo Desenvolvimento Sustentável associado à economia solidária.

Cada povo com sua cultura desenvolve modos de produção e trabalho específicos que atendam as necessidades locais, como se observa na instituição da Política Nacional de

Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007,

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, coordenar a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.(BRASIL, 2007)

Torna-se evidente a diversidade presente na realidade dos Povos e Comunidades Tradicionais reconhecidos no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 e nos Territórios Tradicionais e a necessidade do Desenvolvimento Sustentável.

Como está posto no Art. 3º do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais usa o termo “desenvolvimento sustentável” como meio de garantir melhoria de qualidade de vida desta e das gerações futuras através do uso equilibrado dos recursos naturais, o que nos remete a um repensar e uma mudança de atitude para o bem da coletividade. Neste sentido, faz-se necessário refletir quanto à diferença entre Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, que possuem histórias e raízes distintas. Como ponto de partida, entenda-se que, historicamente, é possível identificar,

Surgido na década de 1980, o termo DS emergiu da relação entre preservação do planeta e atendimento das necessidades humanas (IUCN, 1980). O Relatório Brundtland (WCED, 1987) explica o mesmo termo de forma simples, como desenvolvimento que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. Esta definição é duradoura porque é flexível podendo existir interpretações (PRUGH; ASSADOURIAN, 2003, Apud Sartori, Latrônico e Campos, 2014, p. 03).

Frente ao exposto acima, cabe compreender que o Desenvolvimento Sustentável busca preservar o ecossistema, atender às necessidades socioeconômicas de cada comunidade e manter o desenvolvimento econômico, enquanto que a Sustentabilidade visa estabelecer um equilíbrio entre aquilo que a natureza pode nos oferecer, o limite para o consumo destes recursos naturais e a melhoria na qualidade de vida. O que se evidencia é a questão econômica mais do que a preocupação real com a melhoria da qualidade de vida no planeta.

O Desenvolvimento Sustentável incorporado pela Comissão Nacional no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, apresenta em suas raízes preocupações com o desenvolvimento econômico e a manutenção dos recursos disponíveis. Sendo assim ela corrobora com Sartori, Latrônico e Campos (2014, p. 03) ao apresentarem a ideia de Prugh e Assadourian (2003) ao definirem desenvolvimento como aquilo que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”.

Sustentabilidade exige a ideia de uma sociedade sustentável que se compromete com a redução das iniquidades nas dimensões social, econômica, ecológica, espacial, cultural (múltiplas dimensões). A sustentabilidade envolve um comprometimento com uma mudança de atitude, com uma ação efetiva e durável, que coloca a criticidade que envolve a educação ambiental como de importância fundamental para transformar o mundo em um lugar melhor para uma vida harmoniosa, com igualdade e equidade.

A formação continuada oferecida no Curso de Aperfeiçoamento oferecido pelo Programa Escola da Terra propõe nos conteúdos relacionados no Projeto Pedagógico (Anexo E) uma mudança a partir das reflexões quanto à realidade de cada escola e comunidade e as temáticas desenvolvidas.

A proposta da Universidade Federal do Amazonas é que o desenvolvimento sustentável perpassa por todos os conteúdos ali propostos, mas a necessidade do ideal de sustentabilidade, em todas as suas dimensões, se fazer mais presente ao longo de toda realização das atividades do Curso de Aperfeiçoamento se torna evidente, uma vez que seu compromisso é com a qualidade de vida desta e das próximas gerações.

Tais dimensões serão expostas didaticamente quadro 03 produzido com base no texto de Rodrigues (2008 apud PINTO, 2002) e Sachs (2004), no qual explicam que todo plano de desenvolvimento precisa considerar as cinco dimensões de sustentabilidade conforme são dispostas abaixo:

Quadro 3 Concepções das cinco definições de Sustentabilidade

DIMENSÃO	SE DEFINE PELO/PELA
Sustentabilidade Social	- criação de um processo de desenvolvimento sustentado por uma visão de equidade na distribuição de rendas e bens, de modo a reduzir a diferença entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres (desenvolvimento incluyente).
Sustentabilidade Econômica	- gerenciamento mais eficiente dos recursos; - previsão da modificação dos serviços das dívidas para com os países desenvolvidos. - necessidade de revisão dos parâmetros das barreiras protecionistas existentes no Norte e do acesso limitado à ciência e à tecnologia pelos países do Sul.
Sustentabilidade Ecológica	- necessidade de: intensificar do uso de recursos, com um mínimo de danos aos sistemas de sustentação da vida; limitar o consumo de combustíveis fósseis e de outros recursos esgotáveis ou danosos ao meio, substituindo-os por recursos renováveis/abundantes; reduzir o volume de resíduos e a poluição, promover a limitação no consumo de materiais por parte de países ricos e dos indivíduos de todo o mundo, intensificar a pesquisa para a obtenção de tecnologias de baixo teor de resíduos para o desenvolvimento urbano, rural e industrial.
Sustentabilidade Espacial	- configuração rural-urbana mais equilibrada e a uma melhor distribuição dos assentamentos humanos.
Sustentabilidade Cultural	- respeito às culturas nativas e o planejamento de estratégias locais de sustentabilidade.

Fonte: Elaboração própria com base no texto de RODRIGUES (2008).

A proposta da formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra ao promover a discussão dos temas: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo envolve as dimensões da Sustentabilidade citadas acima em suas reflexões e nas atividades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, mas contraditoriamente mencionam em seus objetivos o ideal de uma educação voltada ao DS.

As apostilas contemplam os temas acima relacionados que dialogam com a educação ambiental de maneira crítica no levantamento do contexto e troca de experiências quanto ao que se desenvolve em cada comunidade. Esses momentos de compartilhamento pelo que se tem visto nos referenciais tem a intenção de proporcionar reflexão da realidade e construção coletiva de propostas de atividades a serem postas em prática no tempo comunidade, incentivando o desenvolvimento sustentado por uma visão de equidade na distribuição de rendas e bens, onde a comunidade trabalhar em prol da melhoria de vida para a coletividade

das pessoas que ali habitam, gerenciando mais eficientemente os recursos disponíveis, pensando além do desenvolvimento local.

As ações propostas suscitam a ideia de refletir sobre a necessidade de: intensificar do uso de recursos, mas com um mínimo de danos aos sistemas de sustentação da vida; limitando o consumo dos recursos esgotáveis ou aqueles que sejam danosos ao meio, substituindo-os por recursos renováveis/abundantes; além de incentivar a redução do volume de resíduos e a poluição. A ideia é conduzir à reflexão por meio da educação ambiental crítica que incentive a limitação no consumo de materiais por parte de países ricos e dos indivíduos de todo o mundo, bem como intensificar a pesquisa para a obtenção de tecnologias de baixo teor de resíduos para o desenvolvimento urbano, rural e industrial.

Quando se considera que a configuração rural-urbana precisa ser mais equilibrada e a uma melhor distribuição dos assentamentos humanos, o que se busca é o respeito às culturas nativas e o planejamento de estratégias locais de sustentabilidade.

Entenda-se que não se pretende aqui estabelecer, de forma rígida, um conceito único de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, e muito menos esgotar as discussões que giram em torno de ambos. Mas utilizar as ideias postas como fios condutores para a reflexão da complexidade e do desafio da Sustentabilidade, pois,

Sem dúvida o conceito de sustentabilidade é instigante, complexo e desafiador. Faz-nos pensar sobre múltiplas dimensões e suas relações. Mas o que houve de mais interessante ao se trazer um conceito biológico para a política e a economia foi não só admitir a dinâmica do contexto ecológico como uma condição objetiva de qualquer atividade social, mas também pensar em um desenvolvimento que fosse duradouro e atribuir responsabilidade pela vida das pessoas no futuro a partir do que o cidadão realiza no presente (LOUREIRO, 2012, p. 57).

Esse desenvolvimento duradouro que atribui responsabilidade pela vida das pessoas no futuro a partir daquilo que o/a cidadão/ã realiza no presente, citado por Loureiro (2012) reforça a busca pela construção de sociedade sustentável, justa e ecologicamente equilibrada. Para tanto há que se pensar em formar seres humanos críticos, que sejam participativamente ativos, capazes de lutar pela preservação ambiental e pelo bem estar coletivo, vislumbrando a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, é possível compreender que

A proposta da ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula, pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam,

conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

A práxis proporcionada pela formação continuada realizada pelo Programa Escola da Terra, por meio dos pressupostos existentes nos temas que aborda, propõe-se à refletir quanto a necessidade de valorização da cultura, identidade e trabalho, de forma específica para os povos do campo e responsabilidade pela construção coletiva do legado para as futuras gerações.

O/a professor/a precisa estar preparado/a para desenvolver em sua práxis um ambiente propício à crítica necessária frente aos desafios, no que tange a educação ambiental, a partir de uma compreensão mais abrangente da questão ambiental, assumindo que esta deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, estimulando a participação e a defesa da cidadania, em especial aqueles que atuam nas escolas do campo, por sua proximidade com a terra como fonte de trabalho para sustentabilidade. Dessa forma a educação ambiental desempenha papel de fundamental importância na transformação dos valores e práticas contrários ao bem estar público, na luta por condições de vida mais justas, com base nos princípios de equidade e igualdade. Afinal,

A educação se concretiza pela ação em pensamento e prática, pela práxis, em interação com o outro no mundo. Trata-se de uma dinâmica que envolve a produção e reprodução das relações sociais, reflexão e posicionamento ético na significação política democrática dos códigos morais de convivência. Educar é ação conservadora ou emancipatória (superadora das formas alienadas de existência); pode apenas reproduzir ou também transformar-nos como seres pelas relações no mundo, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade, como gerimos seus instrumentos e como damos sentido à nossa vida. Isto não significa vê-la como o meio singular para a mudança de valores e de relações sociais na natureza e nem como dimensão descolada da dinâmica societária total (LOUREIRO, 2004, p. 77).

Dessa forma, é perceptível nas palavras de Loureiro a força que a Educação e, portanto, a escola tem para reflexão crítica e transformadora, desde que se proponha a isso, quando afirma que

Falar que a educação pode gerar a mudança vira discurso vazio de sentido prático se for desarticulado da compreensão das condições que dão forma ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas (LOUREIRO, 2004, p. 77).

A reflexão crítica e transformadora é fundamental para o desenvolvimento da práxis, e corroboram para o entendimento de que a sustentabilidade requer também enfrentamento de conflitos ambientais. Neste sentido a Educação Ambiental apresenta papel importante no empoderamento de sujeitos para atuarem em conflitos e na defesa de seus territórios, como afirmam Cosenza, Kassiadou e Sanchez (2014)

O desenvolvimento da responsabilidade social e de uma formação orientada por princípios éticos envolve uma intrincada combinação de conhecimentos, capacidades, interesses e atitudes (COSENZA, KASSIADOU E SANCHEZ, 2014, p.38).

Sendo o Programa Escola da Terra uma das ações do Pronacampo, que surge como reivindicação dos movimentos em prol dos direitos das populações do campo à uma vida digna, saúde, educação, e em defesa de seus territórios e, portanto, uma conquista; constitui-se em espaço privilegiado para a reflexão crítica e transformadora para o desenvolvimento da práxis.

Neste sentido, é necessário perceber a importância do desenvolvimento dos diversos saberes, da valorização das identidades, das culturas e das potencialidades de cada comunidade como meio de refletir sobre as necessidades que envolvem as especificidades da educação do campo em seus pressupostos e no fazer pedagógico que se aliam aos princípios da sustentabilidade indispensáveis para a ação transformadora e emancipatória.

Cosenza, Kassiadou e Sanchez (2014) acreditam que o estabelecimento de diálogos entre Educação Ambiental e direitos humanos pode ser favorecido em reflexões, investigações e práticas que partem do vislumbre dos conflitos ambientais, ao possibilitar

Compreender e problematizar conflitos socioambientais e injustiças ambientais em processos educativos. Compreender relações entre modos de vida locais, processos de desigualdade socioambientais e produção de sentidos sobre EA. Entender e favorecer as relações escola-comunidade a partir do envolvimento de estudantes e professores(as) em protagonismos ambientais. Empreender e pesquisar processos formativos escolares e não escolares voltados à justiça ambiental. Entender a produção de educabilidade nos protagonismos ambientais comunitários. Esses são alguns dos caminhos possíveis que abrimos em novas maneiras de pensar a contribuição da pesquisa e da prática em EA diante de injustiças e desigualdades socioambientais (COSENZA, KASSIADOU E SANCHEZ, 2014, p.43).

Frente ao que foi apresentado até aqui, tanto escola quanto professores/as são responsáveis pela construção de uma educação significativa que represente o que a sociedade

almeja de suas funções, definidas pela legislação vigente, segundo as concepções historicamente construídas. De acordo com Sato (2001)

A formação dos docentes de qualquer nível, ou modalidade, deve considerar como meta o disposto no artigo 22 da LDB. Ele estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esse fim, voltado para todos e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender ao próprio artigo 61 da mesma LDB, é claro a esse respeito: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. (SATO, 2001, p. 10)

A formação dos/as docentes faz-se necessária ao desenvolvimento da prática que garanta ao educando formação indispensável ao exercício da cidadania, de forma crítica, como meio para progressão no trabalho e nos estudos, como já citado, seguindo o que determina a legislação vigente.

Segundo Loureiro (2004)

A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos (LOUREIRO, 2004a, p. 81).

Assim, se a “educação é um processo permanente” a formação docente também o é, contínuo e permanente, que deve partir da realidade vivida para o reconhecimento das reais e distintas necessidades inerentes a cada grupo social, considerando o seu contexto, interesses e relação com o meio e com o outro. Nessa relação, evidencia-se que

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa, com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba sim tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade. (LOUREIRO, ALBUQUERQUE E BARRETO, 2004, p. 134)

O que está em questão é a educação como a ação que integra todos os envolvidos no processo de aprendizagem, como atores autônomos, protagonistas de sua própria vivência, capazes de transformar sua própria realidade e participar da transformação do mundo que o cerca, em um processo democrático que permite a interação entre o indivíduo e o outro e o indivíduo com o meio, no compartilhamento dos diversos conhecimentos que desenvolveu a partir de suas experiências e saberes diversos, construídos ao longo do tempo. Medeiros e Sato (2014) corroboram ao afirmar que

Os povos da floresta secularmente vêm utilizando o seu vasto conhecimento dela para tirar seu sustento e sua forma de viver, desde comida, moradia, roupa, sua crença, seus rituais místicos e profanos, portanto, seu alimento físico e espiritual, oferecido e tirado da floresta através do extrativismo, como mostra a sabedoria dos povos indígenas e dos seringueiros (MEDEIROS e SATO, 2014, p. 158).

Sendo objetivo maior do Escola da Terra “contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo”, o que se espera é que os diversos saberes sejam compartilhados e a cultura local do contexto dos indivíduos valorizados como fatores importantíssimos na construção coletiva de um processo de transformação social que possa contribuir para o desenvolvimento das potencialidades locais de forma sustentável implica na participação de todos os envolvidos.

Com isso o que se discute é que apesar do Curso de Aperfeiçoamento mencionar em sua proposta pedagógica apenas o Desenvolvimento Sustentável, o ideal de Sustentabilidade se faz necessário de forma muito incisiva nas ações proposta para o cotidiano escolar.

Em sua proposta, o Tempo Comunidade busca favorecer a aproximação do docente com a comunidade em que atua, a crítica às situações identificadas na pesquisa de cada contexto local e uma proposta de mudança para esta e para as próximas gerações, como efeito de uma história de lutas que se constrói ao longo do tempo.

Nesse momento é oportuno discorrer sobre a participação, conceito tão utilizado e pouco compreendido e praticado. Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2004, p.18).

O Curso de Aperfeiçoamento proposto pela Universidade Federal do Amazonas (Anexo E) para o Programa Escola da Terra fundamenta-se em teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

A participação, a relação entre o individual e o coletivo, na construção de processo de aprendizagem que considere as especificidades e necessidades inerentes aos povos do campo na valorização da cultura e do trabalho que se desenvolve na comunidade em que a escola encontra-se inserida exige formação docente adequada que valorize as questões da sustentabilidade e do campo são necessárias para uma educação de qualidade oferecida nos princípios de direitos, igualdade e equidade que a Constituição Federal de 88 e a LDB9394/96 preconizam.

2.4 CONSIDERAÇÕES PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Como foi possível verificar no capítulo 1 apresentou-se, de forma descritiva/interpretativa, o processo histórico de construção dos marcos legais nacionais das políticas que compreendem o atendimento às necessidades específicas da Educação do Campo a partir dos anos 1990, apontando as conquistas alcançadas que contextualizam o surgimento do Programa Escola da Terra, como uma política pública que oferece formação continuada de professores/as que atuam em classes multisseriadas de séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas na zona rural por meio da Universidade Federal do Amazonas no ano de 2014 e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

Já o capítulo 2 se propôs a analisar as articulações existentes entre a política de formação docente continuada oferecida pela UFAM para o Programa Escola da Terra associada ao seu comprometimento com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo e com as questões ambientais nas comunidades da zona rural e a sustentabilidade por meio de um arcabouço teórico, que permite a identificação dos limites, possibilidades e desafios no desdobramento de suas ações no estado do Amazonas.

As análises realizadas nos eixos que envolvem a formação docente para atuação na educação do campo e a formação docente para a sustentabilidade no campo trazem aspectos que associam a formação docente à práxis pedagógica.

A proposta de formação do Programa Escola da Terra traz, em seus pressupostos, temas pertinentes as necessidades inerentes ao campo e as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade visam articular essa teoria com a prática desenvolvida no cotidiano das escolas nas comunidades, aproximando os saberes dos indivíduos com os conhecimentos apresentados por meio dos conteúdos trabalhados sistematicamente pela escola.

Nas suas linhas de proposta para as formações do Programa Escola da Terra os temas trabalhados são significativos por aproximar a realidade das especificidades que envolvem os povos do campo: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica na Educação do Campo – Professores(as) Formadores(as); Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária na Educação do Campo; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo – Atividade com os(as) professores(as) formadores(as); Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as); Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as); Concepção de Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia – Professores(as) Formadores(as).

Como é possível observar nas respostas dos professores, tutores e interlocutores que responderam aos questionários aplicados pela Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra aos 18 municípios participantes em 2014, constantes no Anexo F, o resultado aponta um nível de satisfação que varia entre o “satisfeito” e o “muito satisfeito” em sua maioria. Isso porque a política de formação oferecida pelo Programa contempla nos temas acima a aproximação com o contexto da realidade das escolas do campo e comunidades rurais, ou seja pelo fato de ser uma ação voltada para as especificidades da educação do campo e como registrado anteriormente, esta é a única ação de formação voltada para as escolas do campo desde 2011, quando o Escola Ativa realizou sua última formação antes de ser finalizado.

De acordo com o relato de experiência apresentado por Ferreira (2016) nos Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da Região Norte: Educação Popular em Debate, dentre os resultados apresentados para o Programa Escola da Terra, destaca-se que

Os professores das escolas visitadas ressaltaram a importância do resgate da identidade do homem do campo e do trabalho, que foram destaque nas formações, para a sua prática cotidiana.

Neste município ouviu-se um relato de uma professora que marcou por suas palavras: “Professora, antes eu dizia para os meus alunos estudarem para serem alguém na vida e irem para a cidade porque lá teriam mais oportunidades. Hoje, aprendi e incentivei meus alunos a estudarem para contribuírem com a sua comunidade.”

Um tutor ressaltou a importância dos temas trabalhados nas formações, relatando que em algumas comunidades já nem se fabrica mais farinha (um alimento produzido da mandioca e típico da culinária da região amazônica, principalmente para ser consumido no acompanhamento do peixe), por não haver mais jovens ali, pois os mesmos buscam trabalho na cidade e abandonam o campo e os velhos e crianças que ficam não tem condições físicas para a produção (FERREIRA. 2016, p. 936 e 937).

Assim, o que se discute é que em sua proposta a política do Programa Escola da Terra busca proporcionar uma formação docente que atenda, em seus pressupostos, as necessidades inerentes ao campo e na prática estimula o desenvolvimento da pesquisa como ponto de partida para o conhecimento da realidade em que a escola encontra-se inserida, por meio das atividades realizadas nas discussões do Tempo Comunidade e na aplicabilidade do Tempo Comunidade. Essa relação teoria e prática que envolve a práxis corrobora para que as ações docentes sejam mais próximas da realidade do aluno, proporcionando a valorização dos saberes, da cultura, das potencialidades locais e das identidades, como algo fluido que se constrói ao longo do tempo e se modifica conforme a necessidade.

O programa dispõe-se a articular os ideais de educação no campo, do campo e para o campo, nas temáticas propostas e em uma perspectiva de um processo de educação emancipatória que relaciona o trabalho, a cultura, a sustentabilidade, os saberes e as relações sociais dos sujeitos do campo em sua prática, a partir das formações oferecidas.

Frente às leituras que embasaram a presente pesquisa, compreende-se a importância da valorização da identidade da população do campo, historicamente construída a partir dos processos de transformação que ocorrem ao longo do tempo, como algo fluido que se modifica, com os movimentos de luta dos sujeitos do campo para que sua cultura, meios de produção e suas necessidades se tornem ponto de partida para uma educação *no* campo, que possa ocorrer em sua própria comunidade, *do* campo, a medida em que os povos que ali habitam sejam realmente ativos na construção das propostas elaboradas *para* o campo.

Essa perspectiva conduz a um processo de educação emancipatória que relaciona o trabalho, a cultura, a sustentabilidade, os saberes e as relações sociais dos sujeitos do campo.

Face a tudo que foi exposto até aqui é possível identificar na proposta da política de formação continuada oferecida pelo Programa a questão da sustentabilidade a partir das reflexões que envolvem a práxis, indo portanto, além do desenvolvimento sustentável mencionado no conteúdo dos temas que são trabalhados nas formações. Para tanto faz-se necessário compreender a importância das atividades produtivas inerentes do campo, bem

como da agricultura familiar, da sustentabilidade e fundamentos da economia solidária, da cultura, trabalho, educação e subjetividade no campo.

Entende-se, portanto, que para que o/a professor/a desenvolva as habilidades e competências necessárias para realizar ações que tornem a aprendizagem mais significativa, no sentido de aproximar as práticas pedagógicas da vivência dos educandos, e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino que é oferecido, proporcionando as condições para fortalecer, nos alunos das turmas em que atuam, a valorização das identidades, culturas e potencialidades locais das populações do campo.

Conhecer para agir sobre aquilo que realmente seja significativo para o educando deve ser o princípio de uma educação emancipatória crítica e reflexiva, onde o/a professor/a coloca-se como mediador de um processo de construção de conhecimento e desenvolvimento humano, por meio de uma prática que move as populações do campo na busca pelo atendimento das especificidades que diferem campo e urbano.

Somente a partir da utilização do uso da pesquisa no cotidiano escolar, como princípio educativo, associada ao currículo da Escola do Campo, é que a práxis docente nessa escola será mais eficiente, aproximando os conhecimentos escolares da realidade do educando; assim, ao/à docente cabe a postura de pesquisador.

A abordagem teórica, apresentada até aqui, se deu na apreciação de documentos oficiais, com revisão de literatura sobre o tema e legislação pertinente, contribui para a construção da argumentação para a proposta do Plano de Ação Educacional e se constitui em um instrumento de posicionamento político que inclui o PAE, que compõe o próximo capítulo desta dissertação, no sentido de pensar algumas possibilidades de estratégias de mudança educacional e ambiental.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE

Esta dissertação tem como objetivos definidos: descrever a forma como a política de formação docente proposta pelo Programa Escola da Terra foi desenvolvida no estado do Amazonas no ano de 2014; analisar as articulações entre a política de formação docente oferecida pelo programa associada ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade e com as concepções que historicamente foram construídas para a Educação do Campo em meio às lutas sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo; e propor ações a serem desenvolvidas no Plano de Ação Educacional – PAE, constante neste terceiro capítulo.

Utilizou-se a pesquisa de caráter qualitativo como metodologia e a pesquisa bibliográfica como instrumento que contempla o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais, além dos documentos pertinentes ao Programa Escola da Terra cedidos pela coordenação estadual e pela Universidade Federal do Amazonas.

A análise considerou, portanto, os eixos: a formação docente para atuação na educação do campo e a formação docente para a sustentabilidade no campo. Esses eixos trazem aspectos que associam a formação docente à práxis pedagógica ao caso de gestão que apresenta como problema social o fato de que as políticas públicas educacionais são pensadas para a cidade e para os meios de produção urbana e, o que se recomenda ao campo é “adaptar” as propostas, a escola, os currículos, os calendários às situações que diferenciam as escolas do campo das demais escolas.

Pensar as necessidades do campo implica pensar políticas do campo, no campo e para o campo. O fato de o Programa Escola da Terra se constituir como uma política permanente nasce como uma das ações do Pronacampo, já se apresenta como uma conquista, mas não é suficiente, pois se limita a atender classes multisseriadas de 1º ao 5º ano e quilombolas. Mas já é um primeiro passo.

O que se percebeu a partir das análises documentais e dos teóricos estudados foi que as escolas da educação do campo apresentam peculiaridades que não são contempladas pelas políticas públicas educacionais. Embora o Escola da Terra se proponha a oferecer formação continuada aos docentes das classes multisseriadas do 1º ao 5º ano e quilombolas e fornecer material pedagógico em kits com jogos de língua portuguesa, matemática e ciências, por si só não basta.

É preciso expandir o alcance das ações do Programa Escola da Terra, bem como uma reflexão quanto ao que se pretende enquanto mudança para um futuro mais promissor. Sabe-se, porém, que muito ainda precisa ser feito para que se possa ter uma educação com qualidade, igualdade e equidade que contemple as reais necessidades dos povos do campo e possibilite o desenvolvimento das potencialidades locais, que somente podem ser identificadas a partir de um comprometimento com a valorização e o respeito à cultura, às identidades e ao trabalho de cada comunidade de forma específica.

Com base no exposto acima, compreende-se a necessidade de discutir a expansão das ações voltadas para o atendimento das especificidades das escolas do campo no que tange à formação continuada dos professores/as que nelas atuam, por meio do Programa Escola da Terra, por se tratar de uma política pública educacional permanente, que nasce sob o guarda-chuva do Pronacampo, para formação dos/das professores/as que atuam em classes

multisseriadas de séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas na zona rural e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

A formação docente oferecida pelo Programa Escola da Terra é capaz de proporcionar a qualificação necessária para atuar com as especificidades da educação do campo, levando em consideração as questões de sustentabilidade para a prática crítico-reflexiva, considerando a realidade de cada comunidade.

3.1 DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Apointar caminhos para a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) representa um grande desafio uma vez que a presente dissertação analisa, a partir de dois eixos reflexivos, a política de formação docente do Programa Escola da Terra que foi desenvolvida pela Universidade Federal do Amazonas no ano de 2014. Os eixos contemplam: a formação docente para atuação na educação do campo e a formação docente para a sustentabilidade no campo.

Não se tem a pretensão de esgotar o tema aqui apresentados, mas ampliar as perspectivas reflexivas, sob o ponto de vista da pesquisadora que acumula a função de Coordenadora do Programa em questão.

As propostas que serão apresentadas no PAE seguem duas vertentes distintas porém complementares:

A primeira dá encaminhamentos para a necessidade de ampliar a rede de formação do Programa Escola da Terra que se configura em espaço para as discussões que envolvem questões inerentes ao campo e sua trajetória histórica de conquistas dos movimentos sociais, bem como as questões da sustentabilidade para todos os docentes de 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, e não apenas para as multisseriadas pela pertinência destas temáticas com a realidade da educação do campo. Tal necessidade foi identificada a partir do fato de a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) coordenar o Programa Escola da Terra nos municípios que fizeram adesão e que possuem classes multisseriadas, público alvo conforme determina a Portaria 579 de 02 de julho de 2016 e os docentes da rede estadual não participarem das formações mesmo sendo escolas do campo, pelo fato de suas turmas serem seriadas.

Põe-se aqui em evidência o fato de que a Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas, no ano de 2014, acompanhou todas as atividades

desenvolvidas no processo de formação docente ofertado aos docentes das classes multisseriadas nos 18 (dezoito) municípios participantes, todos, portanto, da rede municipal de ensino, considerando que na rede estadual as multisseriadas são inexistentes, de acordo com o censo escolar.

Portanto, o que se propõe é o cumprimento do que previa o item 5 da Nota Técnica Nº 002 CGEC/SECADI/MEC de 11 de janeiro de 2012 quanto ao Programa Escola da Terra substituir o Escola Ativa e “ampliar seu alcance para classes seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica” (Anexo C). Assim, será sugerido à SECADI/MEC a ampliação do Programa Escola da Terra para que possa atender também as classes seriadas do 1º ao 5º ano das escolas do campo.

A segunda vertente desta proposta é que a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/Am) promova formação de professores/as específica para as escolas da educação do campo de sua própria rede, nos moldes do que tem sido o Escola da Terra para as multisseriadas uma vez que constatou-se nos achados da presente pesquisa que a práxis que envolve as concepções da educação do campo e as questões de sustentabilidade dão conta de atender as necessidades inerentes às populações do campo ao promover reflexões sobre temas pertinentes.

Tal ação se justifica pelo fato de que até a presente data a SEDUC/Am não ofereceu nenhuma formação específica para a educação do campo.

Neste caso, a ideia é que a SEDUC/Am possa promover formação continuada aos docentes que atuam nas classes de 6º ao 9º ano (por ser a maior demanda) nas escolas da educação do campo, abordando temas como: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica na Educação do Campo – Professores(as) Formadores(as); Sustentabilidade e Fundamentos da Economia Solidária na Educação do Campo; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo – Atividade com os(as) professores(as) formadores(as); Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as); Pesquisa como Princípio Educativo e o currículo da Escola do Campo – Professores(as) Formadores(as); Concepção de Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia – Professores(as) Formadores(as).

Compreende-se, portanto, a importância da valorização da cultura, das identidades, dos saberes, do fazer pedagógico que tenha uma relação direta com o contexto e a realidade de cada comunidade e busque o desenvolvimento das potencialidades locais.

A falta da realização de formação docente específica para as escolas da educação do campo na rede estadual é o motivo desta segunda proposta de ação, pois ficou evidente a

partir dos referenciais teóricos a necessidade do atendimento das necessidades inerentes ao campo no que se refere à formação docente específica às peculiaridades que envolvem escolas situadas em áreas não urbanas e que incluam a *sustentabilidade* em seu conteúdo.

Assim, considerando a vasta dimensão geográfica do Estado do Amazonas, a dificuldade de acesso aos municípios, os calendários escolares adaptados para atender períodos de cheia e vazante dos rios, a rotatividade de professores contratados para atuarem nas comunidades mais distantes, dificuldades de acesso à internet nas comunidades, dentre outro fatores, o que se propõe é que haja a realização de formação docente tanto em pólo presencial na sede dos municípios, quanto à distância via Centro de Mídias, como a terceira proposta de ação do Plano de Ação Educacional.

Neste caso seria ampliado o alcance da formação para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, contemplando a educação do campo em sua totalidade.

A proposta é apresentar ações executáveis que possibilitem aos docentes das escolas do campo acesso à formação continuada específica para atender suas necessidades, valorizando a cultura, identidade, o trabalho e as potencialidades locais como meio de incentivo ao desenvolvimento de cada comunidade.

3.2 AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS DURANTE A EXECUÇÃO DO PAE

O que será feito? (etapas)	Porque será feito? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quando será feito? (tempo)	Por quem será feito? (responsabilidade)	Como será feito? (método)
Sugerir à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministério da Educação a alteração na Portaria 579 de 02 de julho de 2013, para que contemple todas as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e não apenas as multisseriadas.	Esta ação faz-se necessária para de fato ampliar seu alcance para escolas seriadas, conforme havia sido mencionado na Nota Técnica nº 002 – CGEC /SECADI/ MEC de 31 de janeiro de 2012, ao extinguir o Escola Ativa e substituir pelo Escola da Terra	Na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/ Ministério da Educação (MEC)	Agosto/ 2016	Esta ação será feita pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais/ Gerência de Atendimento Educacional à Diversidades/ Coordenação da Educação do Campo/ Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra	Por meio de solicitação argumentativa, via ofício a ser assinado pelo Secretário de Educação, e encaminhado à SECADI/ MEC

Formação docente específica para as escolas da educação do campo, contemplando turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental com base no conteúdo das formações do Escola da Terra	Esta necessidade surge do fato de que nenhuma formação específica para as escolas da educação do campo foi realizada até hoje pela SEDUC	Na sede dos próprios municípios ou por pólos	No ano de 2017/2018	Esta ação será feita pelo Centro de Formação Padre Anchieta e Departamento de Políticas e Programas Educacionais/ Gerência de Atendimento Educacional à Diversidades/ Coordenação da Educação do Campo	Será feito através de formações com carga horária total de 60 horas presenciais (tempo escola) e 120 horas de atividades práticas (tempo comunidade) que será acompanhado pelos técnicos das Coordenações regionais
Formação docente específica para as escolas da educação do campo, ensino fundamental e médio, com base no conteúdo das formações do Escola da Terra	Esta necessidade surge do fato de que nenhuma formação específica para as escolas da educação do campo foi realizada até hoje pela SEDUC	Na sede dos próprios municípios ou por pólos, por meio de transmissão via Centro de mídias	No ano de 2017/2018	Esta ação será feita pelo Centro de Formação Padre Anchieta e Departamento de Políticas e Programas Educacionais/ Gerência de Atendimento Educacional à Diversidades/ Coordenação da Educação do Campo via Centro de mídias em encontros mensais	Será feito através de formações com carga horária total de 60 horas presenciais

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: _____; FERNANDES, Bernardo Maçano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999;
- BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**. São Paulo: Autores Associados, 1999;
- BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013;

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2006**. Orientações Gerais. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf Acesso em 01 de Set de 2015;

_____, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução 38 de 08 de outubro de 2013**. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em 31 de Ago de 2015;

_____, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais – FUNDESCOLA. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manuaadesao_escolaativa.pdf Acesso em 15 de Out de 2015;

_____, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB N°01/2006**. Aplicação da Pedagogia de Alternância. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em 01 de Ser de 2015;

_____, Ministério da Educação. **Portaria ME N° 1.328**, de 23 de Setembro de 2011. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JIyh67AEmkWJ:portal.mec.gov.br/component/docman/%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D10039%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab Acesso em: 31 Ago 2015;

_____, Ministério da Educação. **Portaria MEC n° 1.374, de 03 de junho 2003**, disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por_2003_1374_MEC.pdf Acesso em 31 de Ago de 2015;

_____, Ministério da Educação. **Portaria N° 86, DE 1° de fevereiro de 2013**. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf Acesso em 31 de Ago 2015;

_____, Ministério da Educação. **Portaria N° 579 de 02 de julho de 2013**, publicada no Diário Oficial da União N° 126, quarta-feira, 3 de julho de 2013, Seção 1, página 11 e 12;

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em 31 de Ago de 2015;

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso 31 de Ago de 2015;

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola da Terra**. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf Acesso em: 31 de Ago 2015;

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. **Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC. Brasília, 2012;**

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. **Nota Técnica nº 93/2012 – CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC. Brasília, 2012a;**

_____, Presidência da República. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 de Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em 19 de Mar 2016;

_____, Presidência da República. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em 31 de Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010** - Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2010-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 31 Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53**, datada de 19 de dezembro de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em 31 de Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm Acesso em: 31 Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm Acesso em 31 de Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em 31 de Ago 2015;

_____, Presidência da República. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 31 Ago de 2015;

_____, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 31 Ago de 2015;

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003;

_____. **Sobre a educação do Campo.** In: Clarice dos Santos (Org.). Educação do Campo: Campo- políticas públicas –educação. Brasília: Inca; MDA, Brasil: 2008;

_____. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012;

CAMPOS, Marília e LOBO, Roberta Maria. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino.** Revista Teias v. 12 • n. 24 • p. 79-91 • jan./abr. 2011 – Movimentos sociais processos de inclusão e educação. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../630 Acesso em 21 de Fev de 2016;

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.16);

CONSENZA, Angélica. KASSIADOU, Anne. e SANCHES, Celso. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In SILVA, Aínda Maria Monteiro. TIRIBA, Léa (Org.) Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (p. 21-46)– (Coleção Educação em Direitos Humanos);

COSTA, Lucélio Marinho da, COSTA, Lucinete Gadelha da Costa. **A Educação do Campo como expressão da Educação Popular** in BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico.** Manaus: UEA e Editora Valer, 2013;

Dados populacionais disponível em <http://ide.mec.gov.br/2014/estados/relatorio/uf/13> Acesso em: 31 de Ago 2015;

DONATO, Sylvia. H. S. da Silva. **Formação.** In: Fazenda, I. (Org.) Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001;

FERREIRA, Silmar da Silva. O Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas no ano de 2014. In CASTRO, Amanda Motta e MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da Região Norte: Educação Popular em Debate.** Universidade do Estado do Amazonas. – São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. v.1. p. 915-944.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993;

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994;

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada.** Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999;

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em 13 de maio de 2016;

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação.** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005;

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica.** In BRASÍLIA, Ministério do Meio Ambiente. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, 2004. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf Acesso em 10 de Nov de 2015;

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas multiseriadas.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/279.pdf> Acesso em 01 de Set de 2015;

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009;

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n° 129, p. 1165-1182, out-dez, 2014;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro) Disponível em www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc Acesso em 16 de março de 2016;

HERCULANO, Villian, GHEDIN, Evandro. **Categorias fundamentais para pensar a Educação do Campo** in BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico.** Manaus: UEA e Editora Valer, 2013;

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Saete (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do campo, n^o4;

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001;

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In BRASÍLIA, Ministério do Meio Ambiente. Identidades da Educação Ambiental Brasileira, 2004. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf Acesso em 10 de Nov de 2015;

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. In MEDEIROS, Heitor Queiroz; SATO, Michèle (Coord.). Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004;

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, ALBUQUERQUE, Eliana C.P.T. de, E BARRETO, Betânia M.V.B. **Sustentabilidade, exclusão e transformação social: Contribuições à reflexão crítica da Educação Ambiental e da Comunicação no Brasil**. Ambiente e Educação, Rio Grande, 124 9: 123-138, 2004. Disponível em <http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/915/371> Acesso em 10 de Nov de 2015;

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v. 39);

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010;

MEDEIROS, Heitor Queiroz; SATO, Michèle. **Educação e sustentabilidade socioambiental no Estado do Acre na Amazônia brasileira**. Quaestio, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 139-161, maio 2014. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1958&path%5B%5D=1750> Acesso em 11 de Nov de 2015;

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995;

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011;

MOURÃO, Arminda Raquel Botelho e CUNHA, Aldenéia Soares da. **A formação docente na perspectiva do professor do campo**. Disponível em www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1423957644.doc Acesso em 31 de Out de 2015;

NERY JÚNIOR, Néilson. Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999;

PIMENTA, Selma Garrido. GUEDIN, Evandro; FRANCO, M. A.(orgs.) Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006;

PIMENTA, Selma Garrido. GUEDIN, Evandro(Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo:Cortez, 2002;

Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação Do Campo. Disponível em <file:///C:/Users/silmar%20ferreira/Downloads/Apresent%C3%A7%C3%A3o%20Equipe%20PROJETO%20PEDAG%C3%93GICO%20DE%20CURSO%20DE%20APERFEI%20AMENTO.pdf> Acesso em: 31 Ago2015;

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: a arte popular da canoa pantaneira**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013;

RODRIGUES, A. C. **A educação ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Araraquara, SP: Editora Junqueira&Marin, 2008

SARTORI, Simone, LATRÔNICO, Fernanda, CAMPOS, Lucila M.S. **Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: Uma Taxonomia no Campo da Literatura**. Ambiente & Sociedade n São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 1-22 n jan.-mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a02.pdf> Acesso em 25 de Abr de 2016;

SATO, Michele. **Formação em Educação Ambiental da escola à comunidade**. In BRASÍLIA, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em <http://www.institutosolvi.com/biblioteca/edu/8.pdf#page=7> Acesso em 10 de Nov de 2015;

SCALABRIN, Rosemeri e CORDEIRO, Georgina N. K. **Formação de professores: alternância como elemento integrador**. Disponível em www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf Acesso em 31 de Out de 2015;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. UNICEF, Brasília. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 15 de Set. 2015;

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da praxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXO A – Portaria 579 de 02 de julho de 2013

Nº 126, quarta-feira, 3 de julho de 2013 **Diário Oficial da União - Seção 1** ISSN 1677-7042 11

			- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões e indicadores da sede e dos polos;				- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões/etoxos/ indicadores;
			- todos os requisitos legais atendidos; e				- sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual; e
	De 01 a 31 de agosto de 2013	Até 28 de novembro de 2014	- manifestação favorável do Conselho Profissional, quando pertinente.			De 01 a 31 de dezembro de 2013	Até 31 de março de 2015
			- Sem diligências instauradas;	ANEXO IV			
3-Autorização de curso em processo vinculado a credenciamento de IES	De 01 a 31 de março de 2013	Até 30 de junho de 2014	- sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual;	Cursos não incluídos no calendário regulatório			
			- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões e indicadores da sede e dos polos;	Direito Medicina Psicologia Odontologia			
	De 01 a 30 de Setembro de 2013	Até 31 de Dezembro de 2014	- todos os requisitos legais atendidos; e	ANEXO V			
			- Sem diligências instauradas;	Aditamentos			
4-Reconhecimento de Curso	De 01 a 30 de abril de 2013	Até 31 de julho de 2014	- com até 30 polos de apoio presencial vinculados;	Ato Regulatório			
			- sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual;	Período de Abertura do Protocolo sistema e-MEC			
			- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões e indicadores na sede e nos polos;	Parecer Final / Secretaria			
			- todos os requisitos legais atendidos;	Previsão			
			- manifestação favorável do Conselho Profissional, quando pertinente.	Condiionalidades ao Processo			
	De 01 a 31 de Outubro de 2013	Até 30 de Janeiro de 2015	- Sem diligências instauradas;	Aditamentos de Mudança de local de oferta de curso e Transferência de manutenção			
			- com até 20 polos de apoio presencial;	Protocolo aberto o ano todo			
			- sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual;	Seis meses após o protocolo do processo			
			- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões/etoxos/ indicadores na sede e nos polos;	Demais os atos previstos nos artigos 57 e 61 da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007, republicada em 29/12/2010			
			- todos os requisitos legais atendidos;	De 01 a 28 Fevereiro de 2013			
			- Sem diligências instauradas;	Até 30 de Agosto de 2013			
			- com até 20 polos de apoio presencial;	De 01 a 31 de Agosto de 2013			
			- sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual;	Até 31 de Janeiro de 2014			
			- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões/etoxos/ indicadores na sede e nos polos;	Sem diligências instauradas			
			- todos os requisitos legais atendidos;	Sem ocorrência de recursos/impugnações no fluxo processual.			
			- Finalização do relatório de visita <i>in loco</i> em todos os processos de autorização vinculados.	Art. 2º A Portaria Normativa MEC nº 3, de 1º de fevereiro de 2013, passar a vigorar com a seguinte alteração:			
			- Sem diligências instauradas;	"Art. 4º			
5- Credenciamento de IES e Credenciamento como Centro Universitário	De 01 a 31 de março de 2013	Até 30 de junho de 2014	- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões/etoxos/ indicadores na sede e nos polos;	Parágrafo único. Para as unidades da federação cuja proporção de vaga em curso de medicina por 10.000 (dez mil) habitantes for menor que a média Brasil - 0,83 (zero vírgula oitenta e três), tal como definida no Anexo I, poderão, à critério da SERES, ser processados pedidos de aumento de vagas de cursos ainda não reconhecidos."			
			- todos os requisitos legais atendidos;	Art. 3º Esta Portaria entra vigor na data de sua publicação.			
			- Finalização do relatório de visita <i>in loco</i> em todos os processos de autorização vinculados.	ALOIZIO MERCADANTE OLIVA			
			- Sem diligências instauradas;				
6- Recredenciamento de IES	De 01 a 30 de junho de 2013	Até 30 de setembro de 2014	- com avaliação realizada e resultado satisfatório em todas as dimensões/etoxos/ indicadores na sede e nos polos;				

PORTARIA Nº 579, DE 2 DE JULHO DE 2013
Institui a Escola da Terra.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação no Campo, e tendo em vista a Portaria MEC nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, resolve:

Art. 1º Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.

Art. 2º Os objetivos da Escola da Terra são:

I - 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

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

Art. 3º Para implementação da Escola da Terra, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições públicas de ensino superior deverão celebrar Termo de Adesão com o Ministério da Educação, conforme modelo apresentado no Manual de Gestão, a fim de receber o apoio técnico e financeiro necessário aos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. O apoio financeiro aos entes federados e às instituições públicas de ensino superior que aderirem à Escola da Terra será feito sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congêneres.

Art. 4º A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:

I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores

responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;

II - materiais didáticos e pedagógicos;

III - monitoramento e avaliação; e

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 5º A formação continuada de professores da Escola da Terra caracteriza-se por:

I - curso de aperfeiçoamento para todos os professores e tutores com carga horária de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas, divididas em dois períodos formativos: aquele de frequência ao curso, denominado tempo-universidade, e aquele dedicado a atividades realizadas em serviço, com o acompanhamento dos tutores, denominado tempo escola-comunidade; e

II - acompanhamento pedagógico e gestão, por intermédio de uma equipe constituída de coordenadores estaduais e distrital, e de tutores estaduais e municipais das redes de ensino, escolhidos por seleção pública.

Parágrafo único. Para o acompanhamento pedagógico e a gestão, o Ministério da Educação, por intermédio SECADI/MEC e nos termos da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, concederá bolsas de estudo para o coordenador estadual ou distrital das ações e para os tutores, que acompanham e orientam os demais professores no tempo escola-comunidade, a serem pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 6º O material didático e pedagógico será oferecido pelo MEC, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e consiste em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades nas escolas do campo e em escolas de comunidades quilombolas.

Art. 7º O monitoramento e a avaliação se caracterizam por:

I - visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez a mês pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino com base nos conhecimentos adquiridos no tempo-universidade; e

II - produção de relatório mensal de acompanhamento pedagógico a cada uma das turmas da Escola da Terra, elaborado pelo tutor responsável pela Assessoria Pedagógica à Escola do Campo ou Escola Quilombola de acordo com modelo oferecido pelo Ministério da Educação, que deverá ser encaminhado ao coordenador estadual ou distrital, a quem caberá fazer a sistematização e consolidação e envia-lo à SECADI/MEC.

Parágrafo único. O relatório a que faz referência o inciso II deste artigo deverá ser encaminhado mensalmente à Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) da SECADI/MEC, sem o que não serão autorizados os pagamentos relativos às bolsas de estudo dos tutores e do respectivo coordenador estadual ou distrital.

Art. 8º A gestão, o controle e a mobilização social se caracterizam pela constituição de um arranjo institucional para gestão das ações, articulando a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o acompanhamento e o monitoramento das ações vinculadas à Escola da Terra.

§ 1º A gestão ocorrerá em nível local, em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, sendo que:

I - ao município cabe a gestão dos professores ligados diretamente às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, em escolas do campo e em escolas de comunidades quilombolas;

II - ao estado cabe a gestão da ação Escola da Terra em sua base territorial, no âmbito das redes municipais e da própria rede estadual, visando à construção de estratégias que atinjam de forma consistente todos os municípios que assinaram o termo de adesão e;

III - ao Distrito Federal cabem as responsabilidades de gestão correspondentes aos estados e municípios.

§ 2º O controle social e a mobilização compreendem o monitoramento e a avaliação do conjunto de ações e devem ser realizados sob a coordenação da secretaria estadual ou distrital, por instâncias colegiadas das quais participem representantes das secretarias municipais, das organizações sociais do campo, das instituições públicas federais e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a implementação e o acompanhamento da Escola da Terra, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352, de 2010.



Art. 9º São agentes da Escola da Terra:
I - o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC;
II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação;
III - os estados, Distrito Federal - DF e municípios que aderirem à Escola da Terra; e
IV - as instituições públicas de ensino superior - IPES que aderirem às ações de formação e apoio técnico aos entes federados mencionados no inciso anterior.

Art. 10. Aos agentes da Escola da Terra cabem as seguintes responsabilidades:

I - à SECADI/MEC, como gestora nacional da ação:
a) coordenar e monitorar a implantação e consolidação da Escola da Terra em âmbito nacional;

b) designar oficialmente um coordenador nacional para a ação, obrigatoriamente um servidor público que será responsável por coordenar e monitorar a concessão de bolsas, bem como por fazer a homologação dos pagamentos aos bolsistas vinculados à Escola da Terra;

c) elaborar o Manual de Gestão da Escola da Terra, contendo o termo de adesão a ser firmado pelos entes federados e instituições públicas de ensino superior; o termo de compromisso a ser assinado pelos bolsistas; as diretrizes os critérios para a organização dos cursos de formação continuada os critérios para a seleção do coordenador estadual ou distrital e dos tutores que se responsabilizarão pela assessoria pedagógica; e demais orientações para a implementação das ações;

d) estabelecer o montante de recursos financeiros a ser repassado a cada estado, Distrito Federal, município e IPES que tenha aderido à Escola da Terra e dar publicidade a essas informações;
e) solicitar oficialmente ao FNDE a efetivação do repasse de recursos para a implementação das ações da Escola da Terra, indicando os valores a serem repassados a cada destinatário;

f) definir o calendário dos cursos de formação continuada, em conjunto com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação dos entes federados e com as instituições públicas de ensino superior que aderirem à ação;

g) desenvolver sistema informatizado para gestão da Escola da Terra, de modo a monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores e aferir a consecução das metas físicas estabelecidas quando da adesão de estados, Distrito Federal, municípios e IPES;

h) zelar para que estados, Distrito Federal, municípios e IPES cadastrem corretamente e mantenham atualizados os dados dos participantes da ação no sistema de gestão da Escola da Terra, bem como os dados dos bolsistas no sistema informatizado de pagamentos de bolsas do FNDE;

i) garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada dos professores pelas IPES, para a aquisição dos materiais didáticos e pedagógicos, bem como para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante o período de implantação e execução da Escola da Terra;

j) encaminhar ao FNDE a descrição dos materiais didáticos e pedagógicos a serem adquiridos bem como a relação das escolas em que estes devem ser enviados;

k) informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual com o pagamento aos bolsistas, bem como a estimativa da distribuição mensal dessas metas e respectivos recursos financeiros;

l) coordenar, monitorar e homologar o pagamento aos bolsistas no sistema informatizado de pagamentos de bolsas do FNDE;
m) prestar orientações aos estados, DF, municípios e IPES, bem como ao FNDE; e
n) informar tempestivamente ao FNDE quaisquer irregularidades que possam ocorrer no âmbito da ação.

II - ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE:

a) elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos relativos aos repasses de recursos e ao pagamento de bolsas da Escola da Terra;

b) realizar, sob solicitação e orientação da SECADI/MEC, a execução financeira da Escola da Terra;

c) adquirir os kits de materiais didáticos e pedagógicos e providenciar a entrega conforme relação fornecida pela SECADI.

d) efetuar, sob solicitação da SECADI/MEC e de acordo com a regulamentação em vigor, as transferências diretas de recursos aos estados, DF, municípios e IPES, bem como a descentralização de créditos orçamentários para as instituições federais de educação superior;

e) efetuar o pagamento de bolsas de estudo para os coordenadores estaduais e distrital bem como, durante o tempo escola-comunidade, para os tutores da Escola da Terra, depois de atendidas as obrigações da SECADI/MEC estabelecidas nesta Portaria e de acordo com resolução específica do Conselho Deliberativo do FNDE;

f) efetuar o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos docentes das IPES que desempenhem as funções de coordenador-adjunto, professor pesquisador, supervisor de curso, formador e tutor nos cursos de formação de professores da Escola da Terra, de acordo com resolução específica do Conselho Deliberativo do FNDE;

g) monitorar o crédito dos pagamentos junto ao Banco do Brasil S/A;

h) suspender ou bloquear o pagamento das bolsas de estudo sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SECADI/MEC, até que o problema que originou a suspensão ou bloqueio seja solucionado;

i) enviar à SECADI/MEC relatórios sobre os pagamentos das bolsas de estudo e demais informações pertinentes, sempre que solicitados;

j) efetuar a análise financeira e de conformidade da prestação de contas apresentada pelos entes federados e IPES que receberem recursos orçamentários para apoio à implementação da Escola da Terra; e

k) divulgar informações sobre as transferências de recursos e sobre o pagamento das bolsas no âmbito da Escola da Terra no portal eletrônico www.fnde.gov.br.

III - às Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal:

a) assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, disponível no Manual de Gestão, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;

b) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;

c) promover seleção pública para escolha do coordenador estadual ou distrital da Escola da Terra, bem como para os tutores de sua rede, que participarão do curso de formação continuada e serão responsáveis pela assessoria e pelo acompanhamento pedagógico dos professores das escolas do campo e escolas quilombolas;

d) designar oficialmente o coordenador estadual ou distrital da Escola da Terra, necessariamente um servidor público do quadro do magistério, com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, que será responsável por acompanhar e monitorar os trabalhos dos tutores de sua rede, bem como sistematizar e consolidar os relatórios dos tutores municipais, conforme inciso II, do art. 7º;

e) fornecer ao coordenador estadual ou distrital um endereço eletrônico (e-mail) institucional próprio, por meio do qual esse profissional se comunicará com o gestor nacional da Escola da Terra;

f) garantir que o coordenador estadual ou distrital, bem como que tutores assinem o Termo de Compromisso com a Escola da Terra, disponível no Manual de Gestão, manifestando sua concordância em assumir as respectivas responsabilidades que lhes cabem;

g) encaminhar oficialmente à SECADI/MEC informações sobre o ato legal de designação do coordenador estadual ou distrital, acompanhado de ficha cadastral, e-mail institucional e de cópia de seu Termo de Compromisso, devidamente assinado;

h) garantir a participação do coordenador estadual ou distrital, dos tutores de sua rede e dos professores cursistas das turmas das escolas do campo e das escolas quilombolas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;

i) responsabilizar-se pelos custos de transporte dos tutores de sua rede e do coordenador estadual ou distrital para que participem dos cursos de formação durante o tempo-universidade;

j) garantir ao coordenador estadual ou distrital e aos tutores de sua rede as condições necessárias para que realizem o acompanhamento pedagógico das turmas e a formação continuada dos professores das escolas do campo e quilombolas;

k) desenvolver e manter atualizado banco de dados com informações sobre o coordenador, tutores de sua rede e professores cursistas, para que possam ser consultadas pelo Ministério da Educação ou auditadas pelos órgãos de controle do governo federal;

l) informar, oficial e tempestivamente, à instituição pública de ensino superior que ministra o curso e à SECADI/MEC sobre qualquer desistência ou substituição de bolsista, bem como sobre eventuais atualizações de dados cadastrais dos beneficiários (endereço, telefone, e-mail, dentre outros);

m) solicitar, mensalmente, por meio do sistema de pagamento de bolsas do FNDE e de acordo com calendário previamente estabelecido, o pagamento das bolsas a que façam jus o coordenador estadual ou distrital bem e como os tutores da rede estadual e das redes municipais de sua base territorial vinculados à Escola da Terra;

n) encaminhar à SECADI/MEC, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios mensais sobre o trabalho realizado pelos tutores junto às turmas das escolas do campo e escolas quilombolas de sua rede, bem como a sistematização dos relatórios produzidos pelos tutores das redes municipais de sua base territorial, mantendo uma cópia arquivada;

o) realizar a gestão e monitoramento da Escola da Terra, mantendo atualizados no sistema de gestão e monitoramento da SECADI/MEC os dados relativos às ações desenvolvidas; e

p) seguir as orientações do Manual de Gestão da Escola da Terra e comunicar oficialmente e sem demora à SECADI/MEC e à IPES responsável pelo curso de aperfeiçoamento sobre qualquer irregularidade que possa ocorrer no desenvolvimento das atividades.

IV - às prefeituras municipais:

a) assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, disponível no Manual de Gestão, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;

b) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;

c) promover seleção pública para escolher, obrigatoriamente entre os professores de sua rede, aqueles que assumirão a função de tutores, na proporção de um tutor para cada 7 a 15 professores das escolas do campo e escolas quilombolas;

d) garantir que o(s) tutor(es) de sua rede disponha(m) de carga horária suficiente para participar da própria formação no tempo-universidade bem como realizar, no tempo escola-comunidade, a formação em serviço e o acompanhamento pedagógico dos professores cursistas e o acompanhamento pedagógico das turmas, em articulação com a IPES;

e) responsabilizar-se pela assinatura, de cada um dos tutores selecionados do termo de compromisso do bolsista, disponível no Manual de Gestão;

f) fornecer ao(s) tutor(es) um endereço eletrônico institucional próprio, por meio do qual ele(s) se comunicará(ão) com o gestor estadual da Escola da Terra;

g) garantir a participação do(s) tutor(es) e dos professores cursistas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;

h) garantir ao(s) tutor(es) as necessárias condições de acesso às escolas, para realização das atividades de formação em serviço dos professores e de acompanhamento pedagógico das turmas;

i) responsabilizar-se por fazer chegar às escolas do campo e às escolas quilombolas os materiais didáticos e pedagógicos da Escola da Terra;

j) manter atualizadas as informações sobre o(s) tutor(es) e professores cursistas de sua rede, para que possam ser consultadas pelo Ministério da Educação ou auditadas pelos órgãos de controle do governo federal;

k) designar um interlocutor que será responsável, no âmbito do município, pela comunicação com o coordenador estadual ou distrital, informando-o oficialmente sobre essa designação;

l) encaminhar ao coordenador estadual ou distrital, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios sobre o trabalho realizado junto às escolas do campo e quilombolas de sua rede, mantendo uma cópia arquivada;

m) realizar a gestão, o acompanhamento e o monitoramento das ações desenvolvidas no tempo-universidade e no tempo escola-comunidade, mantendo atualizados, junto a coordenação estadual ou distrital e no sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra da SECADI/MEC, os dados e as informações relativas ao(s) tutor(es), professores e turmas das escolas do campo e escolas quilombolas;

n) informar oficialmente a coordenação estadual ou distrital e à SECADI/MEC sobre qualquer desistência ou substituição de bolsista; e

o) seguir as orientações do Manual de Gestão da Escola da Terra e comunicar oficialmente e sem demora à SECADI/MEC e à IPES responsável pelo curso de aperfeiçoamento sobre qualquer irregularidade que possa ocorrer no desenvolvimento das atividades.

V - às instituições públicas de ensino superior - IPES:

a) integrar a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011;

b) encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão, a proposta pedagógica do curso de formação continuada da Escola da Terra, acompanhada da respectiva planilha financeira e da proposta de calendário, bem como a previsão do número de vagas disponíveis para os cursistas;

c) enviar mensalmente, por meio de ofício à SECADI/MEC, o relatório das atividades relativas à formação e ao apoio técnico a estados, Distrito Federal e municípios desenvolvidas no período;

d) apresentar relatório parcial e final da execução da formação continuada da Escola da Terra, com a relação nominal, CPF e frequência dos cursistas;

e) informar à SECADI/MEC toda e qualquer eventualidade que possa incidir sobre o cronograma do curso; e

f) certificar os cursistas que concluírem o curso de formação continuada.

Art. 11. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA

SÚMULA DE PARECERES REUNIÃO ORDINÁRIA DOS DIAS 9, 10 E 11 DE ABRIL/2013

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Processo: 23001.000109/2012-84 Parecer: CNE/CES 86/2013 Relator: José Eustáquio Romão Interessada: MEC/Universidade Federal do Ceará - Fortaleza/CE Assunto: Convalidação de estudos e validação nacional de títulos de mestrado em Engenharia Civil Voto do relator: Favorável à convalidação dos estudos e à validação nacional do título de Mestre obtido no curso de Mestrado em Engenharia Civil, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, com sede no Município de Fortaleza, Estado do Ceará, pelos 12 (doze) alunos devidamente identificados nos autos e relacionados no anexo deste Parecer Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade. e-MEC: 201001271 Parecer: CNE/CES 88/2013 Relator: Benno Sander Interessada: Escola de Ultrassonografia Ribeirão Preto SC Ltda. (EURP) - Ribeirão Preto/SP Assunto: Credenciamento da Faculdade de Tecnologia em Saúde - FATESA, com sede no Município de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo Voto do relator: Favorável ao credenciamento da Faculdade de Tecnologia em Saúde (FATESA), código nº 14969, a ser instalada à Rua Casemiro de Abreu, nº 660, bairro Jardim América, no Município de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, observados tanto o prazo máximo de 3 (três) anos, conforme o artigo 13, parágrafo 4º, do Decreto nº 5.773/2006, como a exigência avaliativa prevista no artigo 10, pa-

ANEXO B – Portaria GS 1297 de 26 de dezembro de 2013

**SEDUC**Secretaria de Estado de Educação
e Qualidade do Ensino
Gabinete do Secretário**PORTARIA GS 1297 de 26 de dezembro de 2013****O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO**, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO que o Programa Escola da Terra, que atenderá professores e alunos de turmas multisseriadas de escolas municipais do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas com oferta de formação e de recursos didáticos e atendendo o que determina a PORTARIA FNDE Nº 579 de 01.07.2013 em seu Art. 5º, inciso II, que a escolha do Coordenador Estadual do referido Programa seja realizada por seleção pública;

CONSIDERANDO o Processo destinou-se a seleção de um servidor público efetivo ou integrado do quadro do magistério da Secretaria Estadual de Educação, ter carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico além da responsabilidade de acompanhar e monitorar os trabalhos dos tutores das redes municipais participantes do Programa Escola da Terra, bem como sistematizar e consolidar os relatórios dos tutores municipais conforme inciso II, do art. 7º da Portaria FNDE 579 de 02.07.2013;

CONSIDERANDO que ao Estado cabe à gestão da ação Escola da Terra em sua base territorial, no âmbito das redes municipais e da própria rede estadual, visando à construção de estratégias que atinjam de forma consistente todos os municípios que assinaram o Termo de Adesão (Art. 8º, inciso II) da Portaria 579 de 01 de julho de 2013;

CONSIDERANDO ainda que a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, atendendo a Portaria nº 579, constituiu através da Portaria GS 1246 de novembro de 2013 a Comissão Organizadora do Processo Seletivo Público, que elaborou e publicou o Edital de Seleção no Diário Oficial do Estado do Amazonas de 04 de dezembro de 2013, realizou o certame atendendo as exigências legais.

RESOLVE

NOMEAR a servidora SILMAR DA SILVA FERREIRA para função de Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra do Amazonas.

CUMPRASE, REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, em Manaus, 26 de dezembro de 2013.

CALINA MAFRA HAGGE

Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, em exercício

ANEXO C – Nota Técnica Nº 002 CGEC/SECADI/MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE
Coordenação Geral de Educação do Campo
 Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, Sala 402 – 70.047-900 Brasília/DF
 Telefone: 61-2022-9011

NOTA TÉCNICA Nº 002 - CGEC/SECADI/MEC

Assunto: Programa Escola Ativa:

1- Trata esta Nota Técnica de resposta da Coordenação de Educação do Campo às solicitações de esclarecimentos aos sistemas de ensino e as instituições de educação superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012.

2- O Programa Escola Ativa foi implementado pelo MEC, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, sendo reestruturado em 2008, passando para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

3- O Programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação para multiplicadores e professores, entre outros.

4- Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Neste processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5- O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6- Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levantadas pelos Estados, Municípios e IPES:

6.1- Distribuição de materiais:

- Os materiais que atualmente estão sendo distribuídos pelas empresas JBM e MAQMOVEIS são os kits pedagógicos 1, 2 e 3, referentes às adesões 2009 e 2010, que serão finalizados em 2012;
- Para as escolas que ainda utilizam os cadernos de ensino e aprendizagem a SECADI/MEC disponibiliza, as alterações realizadas, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, visando subsidiar os multiplicadores e professores e orienta para utilização de outros suportes como os livros do PNLD, que ampliem as atividades de ensino e aprendizagem, respeitando a autonomia da escola e seu Projeto Político Pedagógico;
- A distribuição dos Cadernos de Aprendizagem do Programa Escola Ativa não ocorrerá no ano de 2012, devendo ser utilizados os livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos no âmbito do PNLD. Caso a escola não disponha de livros do PNLD e a Secretaria de Educação não tenha reserva técnica suficiente, pode encaminhar a lista de livros necessários para SECADI;
- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os estados e municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão ao novo Programa;

- A Ficha de Acompanhamento Pedagógico do processo de ensino e aprendizagem do educando e das práticas pedagógicas, nas salas multisseriadas, deverá ser elaborada pelo próprio sistema de ensino de acordo com sua proposta pedagógica;
- O edital nº 05/2011 lançado para elaboração de obras didáticas do PNL.D - Campo, selecionará novos livros de acordo com as especificidades da política de educação do campo. Estas coleções serão destinadas para classes multisseriadas ou turmas seriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, que serão divulgadas no guia de livros didáticos do PNL.D - Campo, e as obras escolhidas serão entregues em 2013.

6.2 - Microcentros:

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

6.3 - Pagamento de Bolsas:

- Será efetuado o pagamento das pendências dos bolsistas de 2011, conforme Resolução CD/FNDE/35/2010; e bolsistas que farão a formação e multiplicação neste ano.

7 - A fim de orientar os estados e municípios neste momento de transição, considerando os prazos inerentes ao lançamento e adesão ao Programa Escola da Terra e as mudanças da concepção pedagógica, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

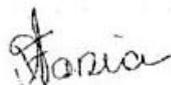
À consideração superior.

Brasília, 31 de janeiro de 2012.



ANTÔNIO LÍDIO DE MATTOS ZAMBON
Coordenador-Geral de Educação do Campo

De acordo.



VIVIANE FERNANDES FARIA
Diretora

ANEXO D – Nota Técnica N° 93/2012-CGPEC /DPECIRER /SECADI/ MEC



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo**

NOTA TÉCNICA N°. 93/2012-CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC

Assunto: Encerramento das atividades do Programa Escola Ativa

1. A presente Nota Técnica tem o objetivo de orientar os gestores quanto ao cumprimento de ações e fechamento das pendências em relação ao Programa “Escola Ativa”.
2. O Programa Escola Ativa foi implementado pelo FNDE, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, destinava-se às escolas do campo que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos sistemas municipal e estadual, em turmas organizadas sob a forma de multisseriação.
3. O órgão responsável pelas definições do processo de implantação e implementação do Programa era o MEC/SECAD, porém a definição dos estados e municípios da federação se deu pela adesão ao Programa firmado por meio do termo de adesão.
4. A partir de 2011, o MEC/SECADI fundamentado em um amplo debate na Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, com as SEDUC's, universidades, e demais Secretarias de Estado, definiu pela finalização do Programa Escola Ativa, pois, tratava-se de um programa temporário, e foi consenso que Programa havia cumprindo seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deveriam ser finalizadas.
5. Desta forma, com o lançamento do Programa Escola da Terra, em 2012, ficou estabelecido que todas as ações do Programa Escola Ativa serão concluídas até o final do ano de 2012.
6. Solicitamos os relatórios de atividades e de cumprimento de objeto, que devem ser enviados até dia 30 de novembro de 2012, e não serão prorrogadas quaisquer ações para 2013.

À consideração superior.

Brasília, 08 outubro de 2012.


Antônio Lidio de Mattos Zamboni
 Coordenador Geral de Políticas de
 Educação do Campo,
 MEC/SECADI/DPECIRER/CGPEC
 Coordenador Geral

**ANEXO E – Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo
– Oferta 2013**



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
Oferta 2013**

Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão / MSc. Heloisa da Silva Borges

I. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. Instituição	Universidade Federal do Amazonas
1.2. CNPJ	04.378.626/0001-97
1.3. Endereço	Av. Rodrigo Otávio, 3000 – Coroado Manaus – AM CEP: 69. 040-610 (92) 3305-5350
1.4. Contatos	Telefone (92)33051182 – Secretaria FACED (92)84056273 – Celular pessoal (92)91426125 – Celular Institucional (92)99854901 – Celular pessoal Email arachel@uol.com.br helo-borges@hotmail.com
1.5. Curso	Aperfeiçoamento em Educação Do Campo
1.6. Nível	Aperfeiçoamento
1.7. Modalidade	Presencial
1.8. Carga Horária:	Total: 180
	Presencial: Tempo Universidade – 120h
	A Distância: Tempo Comunidade – 60h
1.9. Meta Física:	500
1.10. Custeio	R\$1.233.000,00
1.11. Local de Realização	Faculdade de Educação
	Av. Rodrigo Otávio, 3000 – Coroado Manaus – AM
	Telefone (92)33051182 – Secretaria FACED (92)84056273 – Celular pessoal (92)91426125 – Celular Institucional (92)99854901 – Celular pessoal
1.12. Início	01/11/2013
1.13. Término	30/08/2014
1.14. Coordenador do Curso	Arminda Rachel Botelho Mourão CPF: 15259846249
	Professora/Diretora Faculdade de Educação (92)91426125 – Celular Institucional (92)99854901 – Celular pessoal
	Email arachel@uol.com.br helo-borges@hotmail.com
1.15. Coordenador do Comitê Institucional	Luiz Carlos Cerquinho de Brito (92) 9356-8410 luizcerquinho@gmail.com



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



II. OBJETIVOS

3.1. Geral:

- Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo.

3.1.1. Específicos:

1. Estudar o processo do mundo do trabalho do campo e suas alternativas;
2. Conhecer os fundamentos da Educação do Campo seus pressupostos, princípios, currículo e sua relação com a cultura, trabalho, e a identidade do sujeito do campo; e
3. Experienciar a práxis da Pedagogia da Alternância e sua aplicação, os fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento de respeito à diversidade.

IV. PÚBLICO ALVO

- Profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



MATRIZ CURRICULAR

CARGA HORÁRIA/MÓDULO	PÚBLICO ALVO		ESTUDO	
120	Formação dos Formadores dos Formadores da UFAM		Projeto Político Pedagógico do Curso e os Processos Formativos e Preparação do material didático	
180	EIXOS ARTICULADORES	CARGA HORÁRIA		EIXOS TEMÁTICOS
80	Trabalho e Educação do/no Campo	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica.
		20	10	
		20	10	Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária
		15	05	Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas			
80	Escola do Campo e sua práxis	20	10	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo
		20	10	Práxis Docentes na Escola do Campo
		10	10	Concepção de ensino e pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia.
Início/Termino		Dezembro/2013	Agosto/2014	
10	Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo			



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



UFAM

Ementas Eixos	Articuladores	Temáticos
Trabalho e Educação do Campo	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.	<p>1. Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica: Histórico da evolução dos sistemas agrícolas. Bases Históricas e filosóficas da Agricultura alternativa. A agricultura familiar no contexto agroecológico. Conceitos, objetivos, princípios e bases científicas da agroecologia. História das populações tradicionais na Amazônia. Agricultura Familiar os referencias teóricas.</p> <p>2. Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária: Conceito introdutório sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. A interdependência da vida e os limites dos recursos sócio-ambientais. O ser humano e sua relação com o mundo do trabalho na sociedade capitalista. Os pressupostos e princípios da economia solidária. Características e tendências da economia solidária no Brasil. Teoria e práxis da economia solidária. Autogestão e as experiências de geração de renda no campo</p> <p>3. Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo: O caráter sócio-histórico dos conceitos de cultura, trabalho, subjetividade e identidade. Constituições subjetivas individuais e coletivas. Do homem/ mulher do campo aos movimentos sociais e o processo de identificação presente nas ações humanas no campo.</p>
Escola do Campo e sua Práxis	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docente na Escola do Campo; e Concepção de ensino e pesquisa na formação do professor (a) do Campo na Amazônia.	<p>1. Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo: Educar pela pesquisa na educação do campo. As teorias do currículo (tradicional, crítico e pós-crítico). Pedagogia da Terra uma proposta dos sujeitos do campo. O currículo da Escola do Campo. Projeto Político Pedagógico. Relação Escola - comunidade.</p> <p>2. Práxis Docente na Escola do Campo: Concepções, identidade e os significados da docência na perspectiva de Paulo Freire. Autonomia e profissionalização docente no contexto campestre. A prática docente e sua relação com os diversos tipos de saberes.</p> <p>3. Concepção de ensino e pesquisa na formação do professor do Campo na Amazônia: As dimensões da pesquisa em educação num enfoque da Educação do Campo. Pesquisa e a construção do conhecimento científico na Formação do professor(a) reflexivo crítico e pesquisador(a) na pedagogia do campo.</p>
5.5. Avaliação		



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



UFAM

O processo avaliativo do Curso se dará por meio de questionários aberto e fechado, com questões referentes aos aspectos da estrutura, pedagógico, conteúdo, coordenação e participação do processo formativo de todos os envolvidos no curso.

Este instrumento deverá ser realizado em dois momentos. O primeiro momento após a realização do segundo eixo temático e no sexto eixo temático. Pois, entendemos que avaliação representa responsabilidade coletiva e particular, tendo como eixo a auto-avaliação para a superação das falhas e para novas aprendizagens.

Avaliação dos professores (as) formadores (as), coordenadores (as), técnicos, instaladas on-line em formulários próprio disponibilizado na página eletrônica do curso.

VI. CRONOGRAMA	
Atividades/Subatividades	Período
1. Planejamento	
1.1. Elaboração do projeto do curso	30/08/2013
1.2. Tramitação e aprovação do projeto do curso	
1.3. Definição da coordenação do curso, equipe técnica pedagógica, administrativa e tecnológica.	30/08/2013
2. Preparação	
2.1. Processo Seletivo	1 a 30/10/2013
2.2. Matrículas	4 a 11/11/2013
2.3. Segunda chamada	12 a 19/11/2013
3. Desenvolvimento	
3.1. Solenidade de abertura	10/12/2013
3.2. Desenvolvimento do curso	11 a 13/12/2013
3.3. Encontros presenciais	Fevereiro, abril, junho e agosto de 2014.
3.4. Relatório parcial (FormSECADI)	1/11/2013
3.5. Encerramento	31/08/2014
4. Finalização	
4.1. Relatório final e parecer de cumprimento do objeto	20/12/2014

VII. CERTIFICAÇÃO

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas expedirá o Certificado de Conclusão do Curso, para os professores (as) em formação que cumprirem satisfatoriamente a carga horária programada.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



VIII. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do Capitalismo agrário em questão*. São Paulo. Editora EDUSP, 2008.

ALVARENGA, Márcia Soares de. NOGUEIRA, Renato Emerson. ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. NOBRE, Domingos. *Educação Popular. Movimentos Sociais e Formação de Professores - Outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro. Editora: EDUERJ, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação no Campo: Recortes no Tempo e no Espaço*. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação no Campo: Recortes no Tempo e no Espaço*. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2009.

ANDRÉ, Marli (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas. SP. Papyrus, 2005.

AQUINO, A. M. de. & Assis, R. L. *Agroecologia: Princípios e técnicas para uma agricultura sustentável*. Brasília, DF, 2005.

ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?* São Paulo. Editora: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EMPRESAS DE AUTOGESTÃO (Anteag). *Autogestão e Economia Solidária: uma nova metodologia*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2003.

BERNA, VILMAR. *Pensamento Ecológico: reflexões críticas sobre o meio ambiente*. São Paulo. Editora: Paulinas, 2007.

BORGES, Heloisa da Silva. DUARTE, Ana Cristina Santos (Org.). *Políticas Sociais Públicas, cidadania e Educação de Jovens e Adultos do Campo*. 1. Ed. Manaus: Valer, 2011.

BORGES, Heloisa. S. (Org.). *Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar*. 1ª. Ed. Manaus: UEA Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Que é Educação Popular*. São Paulo. Editora: Brasiliense, 2006

BROSE, M. (org.) *Participação na Extensão Rural: experiência inovadora de desenvolvimento local*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

BROSE, M. (org.) *Participação na Extensão Rural: experiência inovadora de desenvolvimento local*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org.) *Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade a autonomia*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHECCIA, Cristiane. *Terra e Capitalismo*. São Paulo. Editora: Alameda, 2007.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar*. 6ª Ed. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



UFAM

- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2007.
- ESTEVAM, D.O. *Casa Familiar Rural: A formação com base na pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.
- ETGES, Virgínia. *Geografia Agrária, a contribuição de Leo Waibel*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.
- FEARNSIDE, P. M. *Desmatamento na Amazônia Brasileira: História, índice e conseqüências*. Megadiversidade. Vol. 1, nº 1. julho, 2005.
- FERNANDES, Bernardo; MARQUES, Marta; SUZUKI, Júlio. *Geografia Agrária*. Teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.
- GHON, Maria da Glória. *Movimentos Sociais no Início do Século XXI: Antigos e novos atores sociais*. 3ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- GIMONET, Jean Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis. RJ. Vozes, 2007.
- GIMONET, Jean Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis. RJ. Vozes, 2007.
- GIMONET, Jean Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis. RJ. Vozes, 2007.
- GONZALEZ-REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. *Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo: Filosófico-educacional*. Editora: Londrina, PR. Editora: EDUEL, 2010.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer e CODO, Wanderley. (Orgs.). *Psicologia Social*. O Homem em movimento. 13ª ed. 4ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LEBOUTTE, Paulo. *Economia popular solidária e políticas públicas: a experiência do RGS*. Rio de Janeiro: ITCP, Coppe/UFRJ, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Princípio Educativo em Gramsci, o Americanismo e Conformismo*. Tradutor: Laços, Willian. Campinas, SP. Editora: ALINEA, 2008.
- MARTINS, José de Souza et al. *Travessias Estudo de Caso sobre a Vivência da Reforma Agrária nos Assentamentos*. Porto alegre. Editora da UFRGS, 2003.
- MARTINS, José de Souza. *As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares*. Estud. av. vol.14 n. 38. São Paulo Jan./Apr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n38/v14n38a15.pdf>.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista (1948)*. Tradução de KONDER Leandro & NOGUEIRA Marcos Aurelio. Porto Alegre. Editora Vozes de Bolso, 2011.



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação



- MAY NUNES, Ellen. *Alfabetização Ecológica: Um caminho para a sustentabilidade*. Porto alegre. Paz e Terra, 2005.
- MELO, André de Oliveira. *Educar para a Sustentabilidade: A experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos. Amazonas* (Dissertação de Mestrado), UFAM. Manaus, 2010. 101 p.
- MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. *Por uma Educação do Campo: contribuições de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF. Articulação Nacional "Por uma educação do Campo". 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5.
- NOSELLA, Pablo. *As Origens da Pedagogia da alternância*. Brasília. UNEFAB, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. Ed.Cortez 13ª ED. São Paulo. 2005.
- PASSOS, Maria das Graças. MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural-Da França a Amazônia: Uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. *Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus. AM. UEA Edições, 2007.
- PASSOS, Maria das Graças. MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural-Da França a Amazônia: Uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. *Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus. AM. UEA Edições, 2007.
- PINEAU, Gastón. *Temporalidade na Formação*. 1ª Ed. São Paulo. Triom, 2004.
- QUEIROZ, J.B.P. *II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília. UNEFAB, 2004.
- RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. *Andirá: memória do cotidiano e Representações Sociais*. Manaus: EDUA, 2004.
- RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na Educação Rural/do Campo: projeto em disputa*. Educação e Pesquisa. São Paulo. V 34. N. 1.2008.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves. *Educação do Campo: Desafios para a Formação de Professores*. Belo Horizonte, MG. Editora: Autêntica, 2009.
- SANTOS, Akiko. *Didática sob a Ótica do pensamento complexo*. 2ª Ed. Porto Alegre. Sulina, 2004.
- STÉDILE, João Pedro. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2005.
- STREY, Marlene Neves. [et al.] *Psicologia Social Contemporânea*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Pedagogia, A*. São Paulo. Editora Centauro, 2004
- TIRIBA, Lia. Pedagogia da produção associada. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy. Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. São Paulo: Santuário, 2004.
- UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005, v.1.

ANEXO F – Questionários aplicados pela Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra aos 18 municípios participantes em 2014



S E D U C

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
Departamento de Políticas e Programas Educacionais

Para ser respondido pelos professores cursistas:

Considere todo o período de execução do Programa Escola da Terra, ao responder as questões. Seja franco e objetivo em suas respostas, pois visam apenas traçar um panorama geral, por meio de uma avaliação, cuja intenção é analisar os pontos positivos e negativos, no intuito de apresentar propostas de melhoria para a próxima edição do programa:

Quantidade de Professores que participaram da Pesquisa					864	
	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Com relação ao tempo						
Quanto ao tempo de formação (tempo universidade)	9	122	499	234	0	
Quanto ao tempo comunidade	3	91	457	312	1	
Com relação aos tópicos abordados pelo Programa	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto ao conteúdo trabalhado	3	32	446	376	7	
Quanto à metodologia aplicada	3	56	447	347	11	
Quanto às atividades propostas para o tempo comunidade	5	70	387	349	53	
Com relação aos formadores da UFAM	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto à preparação demonstrada pelos formadores para atuarem no Programa	2	37	416	408	1	
Quanto à clareza dos formadores na exposição dos conteúdos	2	59	363	440	0	
Os formadores utilizaram atividades condizentes com a proposta do Programa	8	41	365	445	5	
Quanto à permanência ou substituição dos formadores no seu município	47	68	383	360	6	
Quanto às orientações dadas pelos formadores para o tempo comunidade	3	60	416	380	5	
Com relação aos kits pedagógicos	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Língua Portuguesa	0	31	217	550	66	0
Matemática	0	21	208	569	66	0
Ciências	0	3	0	0	861	0
Com relação ao acompanhamento dos tutores	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Frequência das visitas	23	71	402	368	0	23
Orientações dadas e dúvidas tiradas	11	51	348	454	0	11
Acompanhamento das ações desenvolvidas na comunidade	30	61	329	444	0	30
Participação do tutor na formação	7	27	294	519	17	7



SEDUC

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
Departamento de Políticas e Programas Educacionais



Para ser respondido pelos tutores e interlocutores:

Considere todo o período de execução do Programa Escola da Terra, ao responder as questões. Seja franco e objetivo em suas respostas, pois visam apenas traçar um panorama geral, por meio de uma avaliação, cuja intenção é analisar os pontos positivos e negativos, no intuito de apresentar propostas de melhoria para a próxima edição do programa:

Total de tutores e interlocutor que participaram da Pesquisa						96
Com relação ao tempo	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto ao tempo de formação (tempo universidade)	0	4	71	21		0
Quanto ao tempo comunidade	0	7	53	36		0
Com relação aos tópicos abordados pelo Programa	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto ao conteúdo trabalhado	1	0	59	36		0
Quanto à metodologia aplicada	1	2	59	34		0
Quanto às atividades propostas para o tempo comunidade	1	6	65	24		0
Com relação aos formadores da UFAM	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto à preparação demonstrada pelos formadores para atuarem no Programa	0	4	66	26		0
Quanto à clareza dos formadores na exposição dos conteúdos	0	7	55	34		0
Os formadores utilizaram atividades condizentes com a proposta do Programa	0	0	56	40		0
Quanto à permanência ou substituição dos formadores no seu município	3	10	60	22		1
Quanto às orientações dadas pelos formadores para o acompanhamento dos tutores no tempo comunidade	0	8	56	32		0
Com relação à logística da UFAM	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto ao tempo de antecedência de chegada dos formadores no município	0	11	59	26		0
Quanto ao material disponibilizado pela Universidade	0	10	60	26		0
Quanto ao tempo hábil da liberação dos recursos destinados aos participantes de seu município para deslocamento para o II Seminário que realizou-se em Manaus	4	21	48	23	30	0

Com relação aos kits pedagógicos	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Língua Portuguesa	1	5	26	61	3	3
Matemática	1	4	21	67	3	3
Ciências	0	6	0	0	90	90
Com relação ao acompanhamento da Coordenação Estadual no exercício de suas atribuições	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Facilidade de acesso e comunicação	1	11	46	38		0
Orientações dadas	1	8	49	38		0
Dúvidas tiradas	1	6	51	38		0
Acompanhamento das ações desenvolvidas pelos tutores	3	5	52	35	1	1
Tempo de análise dos relatórios	2	9	57	28		0
Com relação ao SIMEC	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Facilidade de navegação nas abas	3	14	58	20		1
Compreensão dos itens a serem avaliados	0	12	63	20		1
Capacidade dos campos de registros (limite de caracteres)	1	6	62	26		1
Período em que foi liberado o sistema para fazer registro dos relatórios	25	36	26	8		1
Relatório de avaliação dos cursistas (tempo universidade e comunidade)	1	10	64	18		3
Relatório das ações de acompanhamento	0	8	69	16		3
Com relação ao apoio da Secretaria Municipal de Educação	Insatisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Não recebi	Não sabe/ Não opinou
Quanto à logística para as visitas de acompanhamento das ações nas comunidades	3	34	47	11		1
Quanto ao tempo proporcionado aos tutores para realizarem as ações do Programa Escola da Terra	0	9	68	18		1
Quanto às providências necessárias para realização da formação no município, como liberação dos cursistas.	0	7	53	35		1