



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA LALINNY MAGALHÃES DA SILVA

**NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPO,
DAS ÁGUAS E FLORESTAS: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE**

Rio Branco

2022

BRUNA LALINNY MAGALHÃES DA SILVA

**NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPO,
DAS ÁGUAS E FLORESTAS: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação docente

Orientador: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco

2022

[Digite aqui]

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586n Silva, Bruna Lalinny Magalhães da, 1995 -
Narrativas dos professores de língua portuguesa do campo, das águas e florestas: formação e a atuação no programa Asas da Florestania no Acre / Bruna Lalinny Magalhães da Silva; Orientadora: Dr^a Tatiane Castro dos Santos. - 2022.

158 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Educação do campo. 2. Formação de professores. 3. Programa Asas da Florestania. I. Santos, Tatiane Castro dos (orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

[Digite aqui]

Bruna Lalinny Magalhães da Silva

**NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPO,
DAS ÁGUAS E FLORESTAS: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 21 de outubro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Orientadora - Universidade Federal do Acre - Ufac

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos
Examinador Interno - Universidade Federal do Acre - Ufac

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Examinador Externo - Universidade Federal de Rondônia - Unir

Rio Branco

2022

[Digite aqui]

Este trabalho é dedicado à minha querida mãe, Regiane Albuquerque, que sempre esteve ao meu lado apoiando minhas escolhas, à minha avô Antônia Magalhães, por ter sido minha inspiração a prosseguir em minha caminhada acadêmica, ao meu querido pai, José Lopes, por ter me ensinado os caminhos das primeiras letras; ao meu esposo, Higor Vieira, por ter compartilhado ao meu lado a experiência do ensino no Asas da Florestania e ao meu amado filho Bento Araújo, por ter sido minha inspiração na conclusão desta pesquisa.

[Digite aqui]

AGRADECIMENTOS

A construção de saberes se dá na interrelação entre as trocas de experiências por meio de nossas vivências, ora construindo-se, desconstruindo-se e reconstruindo-se no emaranhado de memórias e narrativas, carregados de significados e sentimentos. Foram essas vivências que transcenderam em mim o desejo pela pesquisa na Amazônia acreana. Por isso agradeço a cada um que contribuiu de alguma forma para a efetivação desta pesquisa.

Em primeiro lugar, a Deus, por ter sido a minha força e ter me agraciado por sua graça todos os dias de minha vida.

À minha família, por ter sempre me apoiado em meus sonhos, através de suas orações, carinho e compreensão.

Ao meu amado pai, e em sua memória, José Lopes Moreira, por ter me ensinado o caminho das letras, sempre com seu amor e carinho.

À minha mãe, Regiane Magalhães Moreira de Albuquerque, por ter me ensinado através de sua vida o poder da fé e da perseverança.

À minha Avó, Antônia Magalhães Moreira, que me mostra diariamente a força da mulher amazônica, por me apoiar na vida acadêmica, compreendendo a importância da educação.

Ao meu companheiro, Higor Vieira de Araújo, por ter compartilhado a vivência do programa Asas ao meu lado, todo apoio e carinho prestado durante toda a pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, que me mostrou o amor pela docência, ofertando sua sabedoria, paciência, compreensão e parceria, muito obrigada.

Aos meus amigos do programa de pós-graduação em educação, Adriane Barrozo, Diego Correia, Ozana Costa e Williane Sanches por todo o apoio, orientação e conversas que me acalentaram nos momentos difíceis; sem vocês esta etapa de minha vida não teria tido a mesma leveza.

Às minhas companheiras de docência no programa Asas da Florestania, por serem minhas inspirações para a pesquisa sobre a educação do campo, das águas e florestas no Acre, por representarem, em suas lutas diárias, a busca pelo ensino de qualidade frente tantas limitações, professoras Benedita e Ângela Maria.

[Digite aqui]

Às professoras constituintes da banca, Professora Doutora Adriana Ramos e Professora Doutora Rosângela de Fátima pelas valiosas contribuições realizadas durante a qualificação e defesa da pesquisa, com seus olhares atentos aos eixos que envolvem a educação do campo e as narrativas docentes.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa por compartilharem suas narrativas docentes e suas experiências no campo, nas águas e nas florestas da Amazônia Acreana, por serem representantes da importância da educação nas comunidades de difícil acesso.

Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa durante minha participação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Acre.

Aos professores do curso de Pós- graduação em educação por toda contribuição teórica e metodológica prestada durante as aulas, repassando saberes de importante relevância para efetivação da pesquisa.

[Digite aqui]

“É aqui a Amazônia, ela e seus filhos: úmida, Chuvada e quente! Topas?”

(LARÊDO, 2015)

[Digite aqui]

RESUMO

A presente pesquisa ocorrida no período de 2020-2022 emergiu das reflexões empreendidas durante a vivência da pesquisadora como docente no Programa Asas da Florestania no Estado do Acre. O objeto de estudo da investigação trata-se da análise da formação de professores que atuam com a disciplina de língua portuguesa do Programa Asas da Florestania no Acre, tendo como fonte as narrativas desses docentes. Como problema da pesquisa, temos: De quais maneiras ocorrem as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e sua atuação no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020? Em consonância com a questão primária, temos o objetivo geral desta pesquisa constituído em: Analisar as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e suas práticas pedagógicas no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020, a partir de narrativas docentes sobre sua experiência e atuação no programa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja primeira fase foi constituída através do levantamento documental. A segunda fase da pesquisa compreendeu a investigação empírica, sendo selecionados dois professores de língua portuguesa do Asas para participarem da entrevista narrativa, enquanto experiência do vivido. O aporte teórico incluiu autores que trataram tanto da educação do campo no seu contexto histórico e dos movimentos, quanto autores que trataram da educação do campo, da formação dos professores do campo, de entrevista narrativa e discurso, tais como: Arroyo e Fernandes (1999), Arroyo (2004) e Bicalho e Santos (2018), Gatti (2010), Saviani (2009), Molina e Hage (2015) e Cabral (2010), Bakhtin (2003), Silveira (2002), Jorckelovikch e Boucher (2003) e Selles e Santos (2019). Os resultados do levantamento documental e de revisão de literatura apontam a importância dos movimentos sociais para uma educação do campo, pautada nas necessidades educacionais das comunidades campestres, revelam também a importância dos programas nacionais e locais como o Asas da Florestania, para oferta da educação básica nas comunidades do difícil acesso. Acerca das aproximações e/ou distanciamentos entre os cursos de formação inicial dos dois professores entrevistados na pesquisa deparamo-nos com lacunas formativas, representados nas narrativas docentes e na análise curricular de duas instituições responsáveis pela formação desses professores, com a falta de disciplinas teóricas e práticas que abordem diferentes contextos sociais em que o ensino de língua portuguesa pode ser desenvolvido. Foi identificado no estudo, a importância da formação continuada como meio de capacitação e aproximação dos saberes formais às realidades educacionais, além da relevância presente na troca de saberes experienciais durante esses encontros, permitindo uma articulação entre teoria e prática. Assim, vale ressaltar a importância da pesquisa para apresentação das especificidades da educação do campo na Amazônia Acreana, e reflexão acerca da formação de professores, especialmente a inicial. Evidencia-se que apenas a formação continuada dos professores de língua portuguesa, mesmo com limites, tem se aproximado um pouco mais da realidade das escolas atendidas pelo programa Asas da Florestania e contribuído de forma mais direta para a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Programa Asas da Florestania.

[Digite aqui]

ABSTRACT

The present research, which took place in the period 2020-2022, emerged from reflections undertaken during the researcher's experience as a teacher in the Asas da Florestania Program in the state of Acre. The object of study of this research is the analysis of the training of teachers who work with the Portuguese language subject of the Asas da Florestania Program in Acre, using the narratives of these teachers as a source. The research problem is as follows: In what ways do the approximations and/or distancing occur between the initial and continued training of Portuguese language teachers and their performance in the Asas da Florestania program in the state of Acre, in the period 2015-2020? In line with the primary question, the general objective of this research is: To analyze the approximations and/or distancements between the initial training of Portuguese language teachers and their pedagogical practices in the Asas da Florestania program in the state of Acre, in the period 2015-2020, based on teachers' narratives about their experience and performance in the program. This is a qualitative research approach, whose first phase was constituted through the documentary survey. The second phase of the research comprised the empirical investigation, and two Portuguese language teachers from Asas were selected to participate in the narrative interview, as a lived experience. The theoretical background included authors who dealt with rural education in its historical context and with the movements, as well as authors who dealt with rural education, rural teachers' training, narrative interview and discourse, such as: Arroyo and Fernandes (1999), Arroyo (2004) and Bicalho and Santos (2018), Gatti (2010), Saviani (2009), Molina and Hage (2015) and Cabral (2010), Bakhtin (2003), Silveira (2002), Jorckelovikch and Boucher (2003) and Selles and Santos (2019). The results of the documentary survey and literature review point to the importance of social movements for a rural education, based on the educational needs of peasant communities, and also reveal the importance of national and local programs such as Asas da Florestania, for the provision of basic education in communities with difficult access. About the approximations and/or distancements between the initial training courses of the two teachers interviewed in the research, we were faced with formative gaps, represented in the teachers' narratives and in the curricular analysis of two institutions responsible for the training of these teachers, with the lack of theoretical and practical subjects that address different social contexts in which the teaching of the Portuguese language can be developed. The study identified the importance of continuing education as a means of training and bringing formal knowledge closer to educational realities, as well as the relevance of the exchange of experiential knowledge during these meetings, allowing an articulation between theory and practice. Thus, it is worth mentioning the importance of this research for the presentation of the specificities of rural education in the Acrean Amazon, and for the reflection about teacher education, especially the initial one. It is evident that only the continuing education of Portuguese language teachers, even with its limits, has come a little closer to the reality of the schools served by the Wings of Florestania program and has contributed more directly to the pedagogical practice of the teacher.

Key words: Rural education, Teacher's training, Asas da Florestania program

[Digite aqui]

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Jornada para o Seringal Vai se vê	16
Figura 02 – Escola Canto do sabiá	53
Figura 03- Entre os Varadouros da Amazônia do Acre.....	54
Figura 04- Síntese da grade curricular do Vales do Jequitinhonha e Mucuri- Minas Gerais.	60
Figura 05- Síntese da grade curricular do Curso Licenciatura do campo – Universidade Campina Grande	61
Figura 06- No chão da escola: Pesquisa de campo trilha de monitoramento de borboletas	77
Figura 07- Professores compartilhando sua vivência docente na Formação Continuada Asas 2019	81
Figura 08- Levantamento dos sujeitos da pesquisa	98

[Digite aqui]

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Principais Programas Para o Campo.....	33
Quadro 02- Eixos e Programas do Pronacampo.....	51
Quadro 03- Organização da aula no Asas da Florestania- Acre.....	55
Quadro 04- Disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa Universidade Paulista.....	69
Quadro 05- Disciplinas Licenciatura em Letras Português.....	71
Quadro 06- Dissertações Capes.....	90
Quadro 07- Teses e Dissertações Capes.....	92
Quadro 08- Artigos Google Acadêmico.....	93
Quadro 09 – Identificação dos Sujeitos da Pesquisa: Professores.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP -Comunidade de Atendimento Prioritário
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU-. Comunidade de Atendimento Universal
CEB- Câmara de Educação Básica
COP- Comunidade Polo
CONTAG- Confederação dos trabalhadores na agricultura
CNE- Conselho Nacional de Educação
ENERA- Encontro de educadores e educadoras da reforma agrária
LDBEN- Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP- Língua Portuguesa
MEC- Ministério da educação
MST- organizado pelo movimento dos trabalhadores rurais sem-terra
PAFOR- O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLD-CAMPO- Plano Nacional de Leis e Diretrizes do Campo
PROFIR- Programa de Formação Docente para Professores da Zona Rural
PRONERA - Programa Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PPGE- Programa de Pós- Graduação em Educação
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TC- Tempo comunidade
TE - Tempo escola
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UFAC- Universidade Federal do Acre
ZAP- Zonas de atendimento Prioritário

[Digite aqui]

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: Experiência do vivido no campo, nas águas e florestas.....	15
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ACRE.....	22
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	22
2.1.1 Movimentos Nacionais e Locais Para uma Educação do Campo, das Águas e Florestas.....	28
2.1.2 Programas Nacionais Para a Educação do Campo	34
2.1.3 Ações locais para a educação do campo, das águas e das Florestas : O programa Asas da Florestania no estado do Acre	45
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO	56
2.2.1 Cursos e Ações Nacionais Para Formação de Professores do Campo.....	57
2.2.2 Cursos e Ações Locais para Formação de Professores do Campo, das águas e Florestas no Acre.....	66
2.2.3 A formação Continuada para Professores do Campo, das Águas e Florestas	75
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
3.1 ABORDAGEM METOLÓGICA DA PESQUISA	85
3.1.1 Levantamento Documental.....	87
3.1.2 Revisão de Literatura.....	88
3.1.3 Pesquisa de Campo	93
3.1.4 A seleção dos Participantes	97
3.1.5 O perfil dos docentes do Programa Asas da Florestania selecionados para a pesquisa.....	100
3.2 TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS	101
4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ASAS DA FLORESTANIA: UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	104
4.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA.....	104

4.2 DOS SABERES PEDAGÓGICOS AOS FAZERES CAMPESINOS: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO PROGRAMA ASAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	111
4.3 OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: ENTRE ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A- DO PERFIL DOCENTE DOS PROFESSORES (AS) DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA	146
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	148
APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	151

[Digite aqui]

1 INTRODUÇÃO: EXPERIÊNCIA DO VIVIDO NO CAMPO, NAS ÁGUAS E FLORESTAS

Este trabalho nasceu a partir de reflexões durante minha atuação como professora no Programa Asas da Florestania no Acre, lecionando as disciplinas que envolviam o campo da linguagem, em Rio Branco, no ano de 2018. Como docente do programa, pude experienciar diferentes contextos de atuação; aos 21 anos, aceitei o desafio de lecionar em uma dessas escolas, situada em uma localização de difícil acesso no município de Rio Branco. Junto a mim, estavam mais três professores “prontos” para encarar os desafios que mal imaginávamos. O primeiro desafio logo surgiu, ao caminharmos 15 km no inverno amazônico até a escola Alto Alegre II.

Foi durante esses caminhos e em meio ao isolamento geográfico da escola que ouvi e construí, junto aos meus amigos, as primeiras narrativas acerca dos desafios docentes. Lembrome dos primeiros encontros que tivemos como professores do ensino do campo (nomeado como ensino rural pela Secretaria de Educação do Estado), na escola Alto Alegre II. A cada chegada de um novo professor (em virtude do sistema de rodízio), fazíamos o possível para que ele pudesse se sentir acolhido, afinal, sabíamos como tinha sido a longa caminhada.

As recepções ocorriam como um ritual. Primeiramente, o professor, ao chegar, tomava um banho com a água do açude para tirar a lama do corpo e logo procurava um espaço para dormir; se tivesse sorte, tinha uma cama, caso contrário, seria no chão de madeira. Ao se acomodar, alimentava-se junto aos demais na pequena varanda do alojamento, o momento perfeito para narrar seus anseios, motivos que os levaram a atuar no Asas e um pouco de sua vivência familiar e acadêmica; aos poucos, tecíamos um relato de experiência.

Dessa forma, vivenciávamos despedidas e novos desafios. Ao atuar por pouco tempo em uma escola ribeirinha e em uma escola situada no seringal “Vai se vê”, no estado do Acre, tive a oportunidade de observar diferentes contextos de desenvolvimento da educação do campo, bem como diferentes histórias de vida dos professores e da própria comunidade.

Reflexões sobre as práticas docentes afloraram e o desejo de enveredar pela pesquisa no campo educacional foi ganhando forma. Importante destacar que comecei a refletir sobre o processo de construção da pesquisa acadêmica a partir de minhas experiências no Programa de Iniciação Científica, quando acadêmica do curso de Letras/Português da Universidade Federal

[Digite aqui]

do Acre, como voluntária, e no Programa de Ensino e Extensão. Considero essas experiências constitutivas da pesquisadora que busco ser.

Na figura abaixo, o registro de minha jornada para o Seringal “Vai se vê”:

FIGURA 01- JORNADA PARA O SERINGAL VAI SE VÊ ¹



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Durante minhas andanças nos varadouros e navegações em pequenas embarcações na floresta Amazônica do Acre, encontrava os contextos de algumas reflexões; as indagações se formavam na busca de identificar as diferentes narrativas docentes e suas individualidades, bem como as diferentes percepções e adaptações para adequar-me a essa modalidade de ensino, afinal, não tínhamos uma formação superior em Licenciatura da Educação do Campo.

Os professores do Asas adaptavam suas metodologias de ensino (distanciadas das ensinadas em suas licenciaturas) aprendendo novas; em decorrência das demandas do ensino do campo na Amazônia Acreana, eram notórias as indagações e inseguranças acerca de suas atuações, em virtude das dificuldades encontradas.

Levando em consideração minha vivência no ensino de Língua Portuguesa e as narrativas ouvidas durante o ano de 2018, deu-se início a construção das primeiras reflexões. A

¹ Entrega de mantimentos para a escola situada no seringal vai se vê, no ano de 2018, o segundo trajeto até chegar na escola é por meio das embarcações, com duração de 4 horas de viagem até a margem do rio.

[Digite aqui]

princípio, pensei no processo de formação da identidade docente no contexto do ensino no campo, após algumas idas e vindas em meus pensamentos e orientações, ficou decidido estudar a formação inicial dos professores de língua portuguesa no Programa Asas.

Dessa forma, a presente pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac), na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, tendo como objeto de estudo a análise da formação de professores que atuam com a disciplina de língua portuguesa do Programa Asas da Florestania no Acre, buscando identificar e compreender as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação docente e a prática, tendo como fonte as narrativas desses docentes.

Olhar para essas narrativas nos permitirá compreender como um professor, especificamente de língua portuguesa, sente-se ao desenvolver sua prática no campo, os desafios que encontra, tanto em relação ao próprio campo quanto em relação aos conteúdos e metodologias de ensino, considerando a formação recebida.

Assim, elaboramos nosso problema de pesquisa: De quais maneiras ocorrem as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e sua atuação no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020? Com base nessas reflexões iniciais da pesquisa, delimitados o objetivo geral do estudo, sendo este: Analisar as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e suas práticas no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020, a partir de narrativas sobre sua experiência no vivido durante suas atuações no programa.

A partir do problema e da delimitação do objetivo geral, foram se constituindo as questões secundárias da pesquisa, sendo estas: a) Quais as especificidades da educação do campo e da formação de professores para atuação nesse contexto? b) Quais as ações de iniciativas nacionais e locais voltadas à educação do campo, especialmente do programa Asas da Florestania (no Acre)? c) O que dizem as narrativas dos docentes acerca da formação e da atuação no programa? d) Quais as relações estabelecidas pelos docentes entre formação e prática docente no programa Asas da Florestania, no ensino de língua portuguesa, considerando conteúdos, abordagem metodológica e sua relação com o contexto do campo? e) Quais os limites da formação inicial, continuada e do programa no que se refere às especificidades da

[Digite aqui]

educação do campo? Quais os distanciamentos e/ou as aproximações entre as formações dos docentes e suas atuações no Asas?

Desse modo, construímos nossos objetivos específicos, quais sejam:

- Examinar as especificidades da educação do campo e da formação de professores para atuação nesse contexto.
- Descrever ações de iniciativas nacionais e locais voltadas à educação do campo, especialmente do programa Asas da Florestania (no Acre).
- Compreender a construção das narrativas, por meio de entrevistas com os docentes, sobre a formação e atuação desses professores no programa.
- Analisar as relações estabelecidas pelos professores entre formação e prática docente no programa Asas da Florestania, no ensino de língua portuguesa, considerando conteúdos, abordagem metodológica e sua relação com o contexto do campo.
- Identificar os limites das formações docente e do programa no que se refere às especificidades da educação do campo.
- Investigar de quais maneiras ocorrem os distanciamentos e/ou as aproximações entre as formações dos docentes e suas atuações no Asas.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de caráter empírico, com uma abordagem qualitativa, tendo como base os estudos de Ludke e André (2018), Godim e Fraser (2009) e Gil (2002). Com relação aos procedimentos técnicos, foram realizadas a revisão de literatura, a análise documental e pesquisa de campo. Esta última consiste na realização de entrevista narrativa com dois professores de língua portuguesa que atuaram no Asas da Florestania.

Acerca da estruturação e caminhada da pesquisa, tornou-se necessário iniciar realizando a revisão de literatura para compreender o histórico da educação do campo no contexto brasileiro e no Acre com o Programa Asas da Florestania, sendo a base da seção teórica - **2. Formação de Professores e Educação do Campo no Brasil e no Acre**. Realizamos nossas buscas iniciais identificando e compreendendo os estudos de autores como Arroyo e Fernandes (1999), Arroyo (2004) e Bicalho e Santos (2018).

Na seção citada acima, apresentamos o processo de construção das primeiras lutas em prol de uma educação do campo, apresentamos as articulações por um ensino específico nas
[Digite aqui]

escolas de assentamento. Arroyo (2004) traduz perfeitamente os anseios dos membros dessas comunidades assentadas, bem como os educadores da reforma Agrária. Na mesma seção, tratamos da discussão da função da escola no contexto do campo, descrevendo diferentes perspectivas de Bourdieu (1997), Bueno (2001) e Souza (2013), desconstruindo a idealização de uma escola somente composta de um saber socialmente valorizado pelo contexto urbanocêntrico.

Acerca do papel dos movimentos nacionais, tivemos como base: Freire e Nogueira (2005), Gohn (2011), Kolling e Vargas e Carldart (2012), Santos e Oliveira (2018) e, por último, Cadart (1997). Todos os autores tratando da importância dos movimentos como um espaço de direitos e lutas, realçando o papel da união das comunidades do campo, bem como das escolas como um ambiente de luta. O movimento para a educação do campo possibilitou um ambiente de visibilidade das fragilidades, necessidades das comunidades camponesas, mas também acrescentou na construção de uma educação voltada às reais necessidades desses ambientes.

Como levantamento documental, tivemos como fonte os primeiros documentos que descrevem a luta desses povos, acrescentando em nosso estudo o papel dos Movimentos Nacionais para uma Educação do Campo, como manifestações teremos: 1 Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária- Enera (1997), Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo básica (1999) e A conferência Nacional de Uma Educação do Campo (1999). Seguidos pelas primeiras políticas públicas educacionais para o campo, com: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais Para Educação do Campo (2002), incluindo a pedagogia da alternância como objetivo nessas leis.

Seguindo a pesquisa, foi realizado um levantamento sobre as principais ações nacionais para o desenvolvimento do ensino no campo, apresentamos, de maneira breve, os Programas Nacionais Para educação do Campo, Programa Escola Ativa, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera, O Projovem Campo/ Saberes da Terra e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

Quanto às ações locais para a educação do campo no Acre, temos a lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, onde fica aprovado o Plano Estadual de Educação para o período decenal 2015-2024, incluindo os programas Asinhas da Florestania Infantil, Escola Ativa, Asas da Florestania Fundamental e Médio. Quanto ao Programa Asas da Florestania, ele foi uma iniciativa em 2008 até o ano de 2012, da Fundação Roberto Marinho, Instituto Dom Moacyr e

Secretaria do Estado do Acre; a partir do ano de 2013, passou a funcionar somente com o apoio das secretarias municipais e estaduais do Acre e do Banco Mundial.

Após apresentação da educação do campo tanto na esfera nacional quanto local, teremos **2.1 A formação dos Professores Para Educação do Campo**; nesta subseção foram apresentadas as primeiras licenciaturas para os docentes que atuam ou gostariam de atuar na educação do campo. Objetivando essa análise, identificamos duas universidades que ofertam esse curso: Universidade de Campo Grande e Vales do Jequitinhonha e Mucuri- Minas Gerais. Como aporte teórico sobre a formação de professores, usamos as obras dos autores: Gatti (2010), Saviani (2009), Molina e Hage (2015) e Cabral (2010).

No estado do Acre, com a falta de licenciaturas específicas para a educação do campo, analisamos brevemente a estrutura do curso de Licenciatura em Letras/Português da Ufac e de uma universidade particular. A escolha foi dada em virtude da delimitação da pesquisa ao trabalhar com professores de língua portuguesa que atuam no ensino de linguagens no Programa Asas da Florestania, sendo o curso de letras responsável por formar esse profissional e considerando, ainda, as instituições de origem de nossos dois entrevistados.

Como ações complementares mais específicas para os professores das áreas do interior do estado foram encontrados dois programas de formação, o primeiro consiste no Programa Nacional de Formação de Professores da Zona Rural- Profir e o segundo sendo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor.

Na terceira seção, **3. Percurso Metodológico**, tratamos o percurso metodológico da pesquisa, apresentamos a base da pesquisa qualitativa, a delimitação dos sujeitos da pesquisa, tratando das etapas da investigação. Destacamos, também, nossa metodologia de análise, na perspectiva discursiva, analisando nossas fontes orais, a entrevista narrativa, baseando-nos em autores que tratam dos discursos nas entrevistas narrativas, sendo estes Bakhtin (2003), Silveira (2002), Jorckelovikch e Boucher (2003) e Selles e Santos (2019).

Quanto às seções de análise dos resultados, **4. Formação e Atuação Docente no Asas da Florestania**, está organizada em três subseções, na primeira intitulada *4.1 especificidades da educação do campo e do programa Asas da Florestania*, abordamos como a educação no difícil acesso ocorre no estado do Acre, compreendendo as características sociais e geográficas a partir das narrativas docentes. Seguimos nossa análise com o segundo eixo, *4.2 Dos Saberes*

[Digite aqui]

Docentes aos Fazeres Campesinos, trazendo para o debate a construção dos conhecimentos docentes e suas relações com a formação inicial e continuada, incluindo a experiência no vivido como fonte dos saberes experienciais para qualificação desses profissionais. Finalizamos nosso processo de estudo com análise *4.3 Os Limites da Formação Docente e do Programa Asas da Florestania*, apresentando como resultado os limites encontrados entre a formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa, bem como as aproximações entre seus saberes teóricos e suas atuações nas escolas do programa.

Seguem-se as considerações finais, nas quais pontuamos a perspectiva docente acerca dos distanciamentos e aproximações entre suas formações e as práticas pedagógicas no programa Asas da Florestania, buscando apresentar a importância das narrativas como ferramenta de exposição das experiências vividas e seu papel para qualificação docente dialogando com as fontes documentais. As discussões permeadas através dos dados coletados apresentaram a importância da formação continuada e da ação reflexiva como meio de qualificação dos professores do campo, das águas e florestas, sendo estas apresentadas a seguir.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ACRE

Nesta seção, iremos discutir a educação do campo e a formação dos professores na esfera nacional, tratando, de forma breve, dos principais debates acerca de uma formação inicial e continuada específica para atuação dos professores no campo. Para tal objetivo, faremos, de forma sucinta, uma retomada do histórico da educação do campo, buscando compreender quais foram os principais movimentos sociais responsáveis pela legitimação e visibilidade da educação do campo.

Quanto às ações locais para educação do campo no estado do Acre, apresentaremos o Programa Asas da Florestania (2005-2015), foco desta investigação. Para identificação e posterior análise do processo formativo inicial dos professores do campo no estado do Acre, iremos discorrer acerca do modo como foram constituídas as formações em nosso país, abordando os principais programas nacionais e políticas públicas voltados à educação do campo.

No estado do Acre, apresentaremos as ações para formação docente dos professores que atuam na educação do campo, com a breve descrição dos cursos de Licenciatura em Letras/Português da Ufac e da Universidade Paulista ²(com modalidade de ensino a distância), o Programa de Formação Docente para Professores da Zona Rural (Profir) e O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Seguindo a breve apresentação sobre a educação do campo no Brasil, apresentamos o contexto campo passando por diferentes processos de modernização. Com o avanço do capitalismo e, conseqüentemente, a expansão das grandes industriais, tivemos a migração dos camponeses para os centros urbanos, aqueles que permaneceram em suas terras, em algum

² Instituições de origem de nossos entrevistados.
[Digite aqui]

momento, viram sua agricultura familiar entrelaçada nos moldes da agroindústria, trazendo consequentemente o desemprego.

O campo, como participante da construção de uma sociedade moderna, foi colocado em um lugar de subordinação e imposição ao modo de vida voltado às estruturas do meio urbano. O camponês foi estereotipado ideologicamente como aquele que não detém nenhum saber socialmente valorizado, caracterizado como o “pobre coitado” e preguiçoso. Toda essa personificação de quem seria o homem do campo foi enfatizada pela literatura nacional e por outros meios de reprodução cultural, como o personagem Zeca Tatu de Monteiro Lobato³, o homem atrasado, culturalmente, economicamente e socialmente.

Segundo as Diretrizes Curriculares (2013, p.171), a implementação de um ensino no campo, considerado educação rural, legitimando a perspectiva de um ensino inferior ao dos centros urbanos, foi colocado em pauta. As discussões levantadas nas primeiras décadas do século XX traziam a preocupação de diferentes forças econômicas na contenção das famílias agrícolas no campo, para que se mantivessem as forças de produção.

Como fruto dessa primeira conferência, temos a primeira articulação voltada ao campo e à educação nesse contexto, sediada em Brasília, a “Articulação nacional por uma educação do campo”. Nessa organização, Miguel Arroyo tratou das manifestações sociais como um tipo de educação básica, enfatizando que o foco “não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores” (p.16), ou seja, o ensino, de acordo com o autor, já está acontecendo nas práticas educativas, nas escolas de assentamento, na formação de professores, no dia a dia da família agrícola.

No entanto, de acordo com Arroyo e Fernandes (1999), temos a necessidade de identificar quais das práticas já existentes, junto com as experiências e seus significados, podem ser constitutivas de uma educação básica do campo. Podemos pontuar que a presente compreensão se dá na valorização dos conhecimentos inerentes das comunidades agrícolas. Não se trata de uma nova base educacional para o campo como uma mera reprodução do conhecimento das escolas urbanas, estamos tratando de um entrelaçamento entre conhecimentos prévios e educação escolar.

³ Zeca Tatu é um dos personagens da obra “Urupês”, retratando um caipira idealizado pelo autor, um personagem com imagem desleixada, com pés sem calçados, um miserável caracterizado como um sujeito sem cultura e abandonado pelas políticas públicas.

A criação de instituições que atendessem aos menores residentes do campo é apresentada em uma visão salvacionista formulada pela elite para controle dos trabalhadores do campo, o objetivo para construção dessas instituições baseava-se em duas perspectivas: a não quebra da harmonização da ordem nas cidades e a manutenção da produção agrícola.

A ênfase dada à perpetuação da dominação do urbano sobre o campo é representada nos interesses políticos e econômicos, como citado anteriormente, o foco está na produção do capital. Ao ampliarmos esse sentido, podemos observar a agricultura nos moldes capitalista modificando não somente a forma de produção do açúcar, da macaxeira, do café, mas também presente na organização social dessas comunidades, como reestruturação do tipo de escolarização ofertada frente às demandas da agroindústria.

A partir dos estudos realizados por Bicalho e Santos (2018), podemos observar que uma educação voltada aos interesses e necessidades dos povos do campo na história da educação no Brasil, por muito tempo, foi algo descontínuo. Tal descontinuidade refletiu nas organizações curriculares, na sala de aula, no método de ensino e no tipo de formação inicial ofertada aos professores. Com base nessas necessidades, teremos uma escola que busca por seus direitos, podendo ser apresentada como sinônimo de resistência, são as escolas do campo.

Antes de tratarmos de uma educação para o campo é necessário compreender esse espaço para além da sua localização geográfica, devemos tratar esse local como um meio que, historicamente, é marcado por lutas sociais e políticas. Silva (2018) defende que discutir uma educação voltada para as necessidades dos indivíduos que ali se constituem significa tratar de uma reafirmação da identidade social. No entanto, sabemos que a educação do campo, por muito tempo, foi tratada como uma educação *no* campo, realizando-se a partir de objetivos educacionais voltados ao meio urbano.

Arroyo e Fernandes (1999), na obra “Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, discutem, inicialmente, como é visualizada historicamente a nomenclatura educação rural; essa educação vem associada a uma perspectiva de educação precarizada, defasada, atrasada, com pouca infraestrutura e falta de formação dos professores. Frente a essa predefinição, os autores apresentam a mudança da nomenclatura de rural para campo, que foi dada frente às discussões traçadas pelos movimentos sociais dessas comunidades.

[Digite aqui]

Decidimos utilizar a expressão *campo* não a mais usual *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, seja os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (ARROYO, 2004, p. 25).

Para Santos (2018, p. 48), “a mudança de nomenclatura de rural para campo traz um reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo enfatizando o sentido de terem uma educação que atenda suas demandas”. Arroyo (1999) também trata dessa mudança como um sentido de reafirmação identitária, trazendo a perspectiva da valorização cultural e todos os aspectos que a compõem, debatendo, ainda, como uma modificação entre rural e campo poderia politicamente reformular as políticas públicas no atendimento dessa população, especificamente os direitos educacionais.

Ao nos reportamos à educação ofertada aos povos do campo, das águas e das florestas no estado do Acre, vamos observar a presença do rural ainda muito forte nas práticas pedagógicas, o ensino do campo ou o uso dessa nomenclatura não é usada no contexto educacional acreano, tendo em vista que o termo “rural” ainda se faz presente no dialeto da comunidade urbana e dos órgãos responsáveis pelo atendimento dessas escolas de difícil acesso.

Vale ressaltar que a perpetuação do termo rural no contexto acreano não faz referência ao uso pejorativo do termo como nos outros centros de nosso país, o uso é aderido pela prática pedagógica distanciada do ensino do campo, ou seja, no Acre, a educação das comunidades de difícil acesso é baseada nos parâmetros curriculares urbanos, não obtendo uma matriz curricular específica para o atendimento dessas comunidades, distanciadas na concepção da educação do campo, apesar de termos adequações quanto à carga horária das grades curriculares em virtude das questões climáticas do estado.

Desse modo, ao obtermos o reconhecimento de uma comunidade campesina desmistificando a perspectiva de como o ambiente rural é retratado no meio urbano (como atrasado), damos início a algumas discussões sobre a luta por direitos dessa população, dentre eles, o direito à educação. Ao buscarmos identificar as discussões sobre uma educação que seja constituída e desenvolvida nas singularidades regionais e culturais do campo, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), assegurando, em seu artigo 28:

[Digite aqui]

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

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Dentro desse período, realizou-se o “1º Encontro de educadores e educadoras da reforma agrária (Enera)”, em 1997, organizado pelo movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e pela Universidade de Brasília (UNB). Em seguida, entre as primeiras manifestações dos movimentos sociais do campo e sua busca por um ensino democrático, ocorreu a “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, com apoio de diversas instituições, como o movimento social dos trabalhadores rurais e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), entre outros.

Além de apresentar as perspectivas sobre a educação do campo, a conferência discute os principais desafios da construção de uma educação voltada às necessidades reais do campo, retratando, em seus debates, uma realidade que ainda se faz presente na atualidade, a educação estruturada em uma visão retrógrada de ensino limitada somente ao ensino das letras. A legitimação desse tipo de ensino ocorre por meio do que é ofertado às comunidades camponesas, uma base construída na ideia de que “para cuidar do campo não é necessário saber mais do que ler e realizar subtração e adição”.

Outra perspectiva sobre o ensino do campo é apresentada por Silva (2018), em que a educação do campo é vista como uma forma de reafirmação de uma identidade social, ou seja, deve encontrar-se para além das demandas do capitalismo, dissociando a lógica neoliberal de um ensino tecnicista voltado à formação de uma mão de obra “qualificada” para atuação nos meios urbanos. O campo, por meio dos seus movimentos sociais, apresenta-se no sentido de uma transformação social. Sabemos que o campo e os alunos que ali vivem constituem raízes e simbologias com o território que habitam, no mesmo lugar em que temos uma cultura, temos o lugar para viver, o local de trabalho, as relações familiares.

Quanto a uma educação voltada à sua função social, Bueno (2001, p.07) afirma que a escola não se limita a uma instituição de acesso a uma cultura socialmente valorizada,
[Digite aqui]

ressaltando que os demais ambientes sociais como a família e a vizinhança contribuem também com a formação do sujeito. A discussão trazida pelo autor é constituída no imaginário social, baseado na perspectiva de valorização de uma única modalidade de ensino, sendo este o meio para alcançar o ensino formal, objetivando a educação integral do aluno, tornando, assim, a educação urbana um ambiente socialmente privilegiado.

De maneira análoga, estamos nos referindo ao papel da escola como a ponte para o desenvolvimento pessoal do aluno, para lidar melhor com o seu conhecimento inerente. Bordieu (1997) apresenta-nos, em seus escritos, a teoria do capital cultural, que se refere a todo conhecimento adquirido socialmente (música, cultura, teatro) e aos conhecimentos que foram vistos como investimento, como a educação básica e superior. O autor também retrata a transmissão desses saberes dentro dos contextos sociais, incluindo a escola e a família (como uma das principais instituições de formação do capital cultural).

O estudo sobre a desigualdade educacional e a violência simbólica na educação moderna também é realizado pelo autor, ele aponta como relevante para o desempenho educacional a herança familiar e, sobretudo, cultural. Quanto à violência simbólica dentro da desigualdade social, Bordieu (1997) retrata a naturalização da imposição de conhecimentos e ideologias das classes dominantes dentro das instituições escolares. Trazendo para a realidade da educação do campo, podemos relacionar a violência simbólica à naturalização da aplicação de conhecimentos necessários às escolas urbanas transferidos às escolas do campo.

O processo de transmissão cultural pode ocorrer de diversas formas durante as práticas educacionais, desde o tipo de conteúdo passado aos alunos, os programas e projetos desenvolvidos dentro dessas comunidades e, até mesmo, por meio dos saberes transmitidos dissociados da realidade do campo. Estamos nos referindo a uma imposição velada pela falta de políticas educacionais efetivas voltadas a essa realidade, em conjunto com a não preparação dos professores atuantes nas escolas ribeirinhas, dos campos e seringais.

Buscando alternativas para essa desestruturação da violência simbólica, os autores apresentam uma proposta baseada no que intitulam valorização do capital cultural dos alunos; a valorização ocorre através das práticas educacionais durante as aulas, o saber já inerente ao aluno antes do contato com a educação formal será valorizado durante sua aprendizagem. Dando continuidade a essa perspectiva de valorização dos saberes discentes e consideração do contexto desse aluno, foi criada a metodologia da pedagogia da alternância.

[Digite aqui]

A pedagogia da alternância é uma proposta educativa que tem como foco o desenvolvimento social do campo e a formação integral dos seus estudantes; apresentada por meio do Parecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – Unefab, em setembro de 2017, visava a aplicação da metodologia entre tempo escola e tempo comunidade, para as modalidades de ensino. Foi iniciada no âmbito dos movimentos da educação do campo na década de 1980, como uma estratégia educativa ancorada em três áreas: trabalho- educação- território.

Consiste em uma didática específica que articula saberes escolares com os saberes e experiências da vida fora da escola, essa proposta reconhece o processo educativo fora do ambiente escolar, as escolas que optam por essa metodologia têm como princípio respeitar as diferenças entre as populações atendidas baseadas em seus trabalhos, seus modos de vida, suas culturas, seus saberes, condições climáticas e biomas.

Importante ressaltar que toda proposta apresentada pelo parecer citado acima foi assegurada pelas políticas públicas educacionais, como as Leis e diretrizes Bases da Educação, as Diretrizes Operacionais para o Campo, o Conselho Nacional de Educação, entre outros. Seguindo a lógica da desconstrução dos processos de violência simbólica nas escolas do campo, bem como o reconhecimento de uma educação especializada para essas comunidades, teremos, em nosso país, marcos significativos nessas lutas, como os movimentos nacionais.

Nesse viés, a construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar e a valorização da vida do campo surgem como pautas nos movimentos sociais, especialmente no Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra- MST.

Na seção seguinte, iremos compreender as lutas sociais desenvolvidas pelos trabalhadores do campo, bem como a importância desses movimentos.

2.1.1 Movimentos Nacionais e Locais Para uma Educação do Campo, das Águas e Florestas

Para apresentarmos o movimento social como um espaço de luta, devemos, inicialmente, compreender sua relação com a educação popular - um dos objetivos traçados nos movimentos sociais para educação do campo. Paulo Freire (2005), em seu livro em conjunto

[Digite aqui]

com Adriano Nogueira, “Quer fazer- teoria e pratica em educação popular”, aponta a educação popular como o rompimento como modelos elitistas; os autores fazem relação com a educação bancária no sentido da imposição dos conhecimentos socialmente valorizados e o silenciamento dos educandos.

Freire e Nogueira (2005) trouxeram debates acerca da construção de uma educação popular, essa educação seria baseada na cultura e nos saberes dessas comunidades, uma perspectiva social, coletiva, político- crítica. O principal objetivo seria “uma legítima educação que não descuidasse da cultura popular (...) ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam suas lutas” (p. 62). Para os autores, educação popular e mudança social andam juntas; dentro do movimento, as pessoas se educam.

Já para Gohn (2011), umas das premissas básicas dos movimentos sociais são as inovações e as matrizes geradoras de saberes; para a autora, a relação entre movimento e educação se dá a partir da atuação de novos atores, sujeitos estes de ações coletivas e que rompiam as barreiras indo para além do seu local de atuação, seja a escola, a fábrica, a comunidade, as periferias, em busca de atendimento dos órgãos responsáveis para suprirem suas necessidades.

A relação entre os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a educação do campo foi movida por questões que envolviam necessidade de escolas nos assentamentos, tal debate foi iniciado pelas famílias sem-terra. A educação como um direito de todos foi um dos enfoques que deu início à relação entre MST e educação. Importante ressaltar que a constituição desse movimento surgiu das relações entre famílias inteiras dentro dessas comunidades, a história da educação junto a esse movimento fez-se presente desde antes de sua formação, no ano de 1984.

A consciência trazida pelo movimento a essas comunidades é fundamental para busca e garantia dos direitos, a importância do MST encontra-se nos participantes, trabalhadores do campo e famílias do campo, que, por meio de debates e resistências, conquistaram mudanças sociais colocando nas agendas governamentais suas necessidades. Kolling, Vargas e Caldart (2012) apontam três características da educação e seus princípios dentro dessas comunidades, sendo estas: a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos, a constituição de coletivos (a mobilização de educadores dos assentamentos e pessoas da comunidade “equipes de educação”) e, o terceiro, a formação de educadores da reforma agrária.

[Digite aqui]

Assim o MST é o primeiro protagonista na relação luta-políticas-campo. Buscando estruturar os movimentos mais significativos quanto à educação do campo, iniciaremos com o Movimento Nacional da Educação do Campo com o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera (1997).

A necessidade de uma afirmação identitária do campo é destacada durante todo o encontro, uma afirmação constituída não somente pela luta por acesso ao ensino, mas por um projeto político pedagógico que venha trabalhar o desenvolvimento da comunidade, na luta pelos seus direitos, pela valorização cultural, na busca por uma educação que trate e reconheça os conhecimentos enraizados nos sujeitos que ali frequentam a escola. Ou seja, não estamos nos referindo a uma instituição de ensino que reproduza a manutenção de classes, oferecendo o mínimo de saber, estamos dialogando com a equidade na educação.

Outro fator também importante nesse documento, resultante do encontro, é a discussão acerca de nossa realidade educacional, de uma educação pautada nos interesses econômicos baseada nos interesses das classes dominantes, nos modelos tradicionais de ensino, reproduzindo o modelo do sistema ideológico, político e econômico. Em outras palavras, uma educação objetivando a qualificação do capital humano. A crítica se sustenta, pois, nas pautas que tratam de uma pedagogia voltada aos objetivos, sonhos, desejos fomentados na realidade da comunidade

Em seguida, realiza-se a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia/ GO, de 27 a 31 de julho de 1988, após o Enera, buscando uma educação baseada na realidade do campo. O evento foi separado em duas partes, sendo a primeira “A educação básica e o movimento social do campo”, e, a segunda parte, “Por uma Educação do Campo”.

Referente à primeira parte, um dos pontos apresentados estava no movimento social no campo, como sendo educativo. Foram colocados em pauta, por Arroyo, as condições de trabalho, a formação de professores e os modelos de uma pedagogia da resistência, uma educação do campo que leve em consideração o sujeito e suas relações sociais, enfatizando que uma criança não se constitui como cidadã somente na escola, mas também na família, no trabalho, na comunidade.

A segunda parte da conferência é apresentada por Fernandes, intitulada “Por Uma Educação Básica do campo”, e traz discussões sobre a ideologia empregada acerca do homem

[Digite aqui]

do campo, o autor trata das relações que entremeiam a interação entre campo e cidade, apontando, em seus estudos, a tentativa de negação da existência da comunidade camponesa e suas lutas na reafirmação da identidade social.

Quanto ao Seminário da Articulação Por uma Educação Básica do Campo, ocorrido em Cajamar/ SP, em novembro de 1999, com apoio dos movimentos sociais, das entidades de educação do campo e dos trabalhadores rurais, apresenta, em seus documentos, a conceituação da palavra “articulação”, como um movimento coordenado ou ações que tenham um objetivo. Como nosso foco é realizar a breve exposição da conferência, não temos como nos aprofundar nos objetivos, práticas, princípios de uma forma mais detalhada, no entanto, o que fica claro é que todos os esforços realizados durante a organização tratam de uma escola de direitos.

Já em 1996, com a existência de alguns programas educacionais voltados à educação do campo, se dá a formulação da Lei de Diretrizes Básicas Educacionais 9394/96, abordando a diversidade cultural, a garantia do ensino de acordo com as necessidades educacionais, trazendo a garantia de uma educação igualitária, em seu art. 28:

Art. 28. 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).

O reconhecimento da diversidade sociocultural possibilitou a criação das Diretrizes Operacionais Para a Educação do Campo expedida pelo Conselho Nacional De Educação e Câmara De Educação Básica, de 03 de abril de 2002, refletindo o conjunto de necessidades estruturais, sociais, identitárias já debatidas nos movimentos sociais dos povos do campo. Dividido em 16 artigos, o documento apresenta estruturalmente como deve ser desenvolvido o ensino do campo, desde a organização do calendário escolar, os conteúdos abordados, a gestão democrática e a formação específica para professores.

Em seu art.02, parágrafo único, retrata a identidade das escolas e suas vinculações com as questões inerentes à sua realidade, afirmando a necessidade de uma valorização dos saberes enraizados nos alunos e formados no meio social, na memória e no imaginário coletivo, em outras palavras o próprio *capital cultural*. Durante toda a apresentação dos artigos, é notória a identificação dos discursos dos movimentos sociais para a educação do campo.

[Digite aqui]

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 (...)

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, p. 32).

Podemos pontuar que, por meio das lutas iniciadas pelos movimentos sociais, a resistência dos povos do campo em conjunto com a garantia dos direitos sociais pela Constituição de 1988, com a LDB 9394/96 e as diretrizes operacionais foram extremamente importantes para materializar as políticas educacionais voltadas ao campo. Enfatizamos sua importância no embasamento dos programas implementados pela SECAD, assegurando não somente uma educação de qualidade, que valorize os saberes da terra, como também uma formação inicial e continuada para os professores do campo.

Abordar os movimentos sociais em prol de uma educação do campo, das águas e das florestas no contexto da Amazônia acreana é tratar da luta das comunidades campesinas, dos agricultores e seringueiros. De maneira breve, vamos pontuar a importância desses agentes na busca de uma formação de qualidade para essas comunidades. Trazendo o movimento social para nossa realidade, a floresta, Souza (2013) aponta o Projeto ⁴dos Seringueiros no estado do Acre:

O projeto nesse sentido constitui mais um instrumento dos trabalhadores em defesa das florestas e suas tradições culturais (...) Se constitui como um autêntico projeto popular, com todas as características dos movimentos sociais que resistem aos desmandos do campo para os caminhos da justiça social (SOUZA, 2013, p. 46).

O autor anteriormente citado faz referência ao contexto social dos seringais da Amazônia acreana, baseados em uma estrutura que excluía, subordinava e explorava esses trabalhadores das florestas. O espaço para denúncias dessas injustiças era aberto por meio

⁴Projeto Seringueiro (1981- 2007), exemplo de educação popular, nasce a partir das demandas dos povos da floresta – influenciado pelas ideias e práticas freirianas, da teologia da libertação, ancorado num sindicalismo rural acreano, associado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) no Acre, se constitui inserido no Movimento Social, Ambiental e de Luta pela Terra (SANTOS, 2013, p.41).

[Digite aqui]

desses movimentos, dessas organizações populares, buscando alternativas de resistência e sobrevivência.

Ao nos reportarmos ao Projeto dos Seringueiros, é possível observar uma educação baseada no ensino popular, iniciada em 1981, no seringal Nazaré em Xapuri (Acre), onde temos uma escola formada por seringueiros adultos. Assim como Souza (2013), Souza (2011) estuda o projeto e seus movimentos sociais envolvendo a educação, ambos os autores abordam o projeto como um movimento popular que busca a qualificação dos trabalhadores da floresta.

A busca por noções básicas de leitura representava a luta na superação de um trabalho escravo, conhecimento antes dominado pelos seringalistas e fazendeiros. A leitura permitiria a esses trabalhadores a seguridade de seus direitos básicos, como, por exemplo, a compreensão das cartilhas ofertadas pelo sindicato.

Souza (2011) apresenta a importância do sindicato dos trabalhadores rurais de Xapuri (Acre), *a priori*, coordenado por Chico Mendes, motivando os povos da floresta na busca de seus direitos sociais, com apoio da igreja católica e da confederação dos trabalhadores na agricultura (Contag). Para o autor, o projeto tinha como foco um público específico, os seringueiros, com objetivos específicos, como a preparação destes para lutarem pela posse da terra e pela proteção do meio ambiente.

Ao pontuarmos, também, os movimentos sociais no estado do Acre, deparamo-nos com a perspectiva de uma educação que busca ir contra os moldes da hegemonia, está representada, na história, por fazendeiros, políticos e seringalistas. Assim como pontuado por Freire (2005), a educação popular, ou seja, a educação para o povo vem com objetivo de uma quebra dos moldes elitistas.

A seguir, trataremos dos principais programas nacionais voltados à educação do campo, relacionando-a como resultado dos movimentos citados acima, temos como objetivo a descrição dos principais focos, metas e contribuições para a história da educação campesina.

Mapear as organizações políticas ao longo da história é identificar todos os processos governamentais e suas intenções. Importante destacar que o nosso principal objetivo neste ponto da discussão é identificar, dentre essas propostas educacionais, quais políticas e programas voltados à educação do campo tratam, entre seus objetivos, da formação de professores do campo.

2.1.2 Programas Nacionais Para a Educação do Campo

Dentre as conquistas dos movimentos sociais, ressaltamos as políticas públicas que foram como um divisor de águas tanto na educação do campo quanto na formação inicial e continuada dos educandos do campo. Assim, esta seção será de cunho descritivo sobre o processo de implementação desses programas, bem como dos projetos que foram frutos dessas políticas.

Quanto aos programas voltados ao desenvolvimento da educação do campo, teremos inicialmente, a preocupação com a construção de identidade desse educando, assim como a educação do campo foi um movimento de luta e resistência, os programas dentro desses contextos serão uma contribuição grupal, com relações entre o MST, a comunidade e as instituições de formação.

Nos estudos de Santos (2015), a autora apresenta um quadro dos principais programas para a educação do campo. Nosso objetivo em rerepresentar o presente instrumento é no sentido de observarmos os programas nacionais e suas finalidades para implementação da educação do campo em âmbito nacional, bem como os participantes desses programas.

QUADRO 01 – PRINCIPAIS PROGRAMAS PARA O CAMPO NO BRASIL

Programa/ projetos/ações	Objetivos/finalidades	Público-alvo	Período de Vigência
Programa Escola Ativa12	Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo;	Educadores e gestores do campo	1997 - Dias atuais
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA	Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;	Jovens e adultos analfabetos, monitores, educadores do ensino fundamental;	1998 - Dias atuais
O Projovem Campo/ Saberes da Terra	Elevar a escolaridade de jovens e adultos, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional;	Jovens e adultos que atuam na agricultura familiar e professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores;	2006 - Dias atuais

[Digite aqui]

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país;	Educadores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;	2008 - Dias atuais
PNLD-Campo	Distribuir materiais didáticos específicos em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.	Estudantes e professores do campo	2011- Dias atuais
Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Assegurar a melhoria do ensino, a formação dos professores e acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo.	Educadores e gestores e alunos do campo	2012 - Dias atuais

Fonte: Santos (2015, p.52). Levantamento realizado pela autora por meio dos cadernos SECAD (2007).

No quadro acima, é possível observar o processo de implementação dos programas nacionais, ao identificarmos aqueles que obtiveram maior visibilidade e resultados nos contextos de suas atuações e, conseqüentemente, trouxeram, também, apoio à formação adequada dos educadores. Destacam-se: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Saberes da Terra, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esses programas não afirmam somente a necessidade de uma reformulação educacional, mas também a necessidade de um projeto baseado na cultura nos saberes da terra e no trabalho.

O Decreto nº 7.352, de 4 de junho de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronea, publicado no processo de transição entre a extinção do Plano Nacional de Educação e implementação do novo plano, foi apresentado o início do desenvolvimento dos programas educacionais de âmbito nacional, contemplando a garantia do direito à educação, bem como as especificidades do campo. Em seus artigos, é possível identificar a visibilidade da população do campo, das escolas do campo e da educação do campo.

A constituição do programa ocorreu em 1988, logo no período do desenvolvimento dos movimentos sociais, movimentos esses que somaram na organização das políticas educacionais voltados à educação do campo. Apesar de ter sido constituído em 1988, o decreto responsável por sua instituição ocorreu somente em 2010.

[Digite aqui]

Embora o programa tenha sido reorganizado durante o governo Luíz Inácio Lula da Silva, o manual foi expedido já na vigência do governo de Dilma Rouseff, com aprovação da Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 janeiro de 2016. O Pronera foi desenvolvido nas áreas de reforma Agrária, sendo executado pelo Instituto Nacional de Colonização Agrária (Incra), com apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (DS).

Compreendemos como população do campo e as características da escola e do ensino do campo, segundo o decreto 7.352 /10, da seguinte maneira:

§1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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.

§2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Como apresentado anteriormente, o decreto assegura a quem serão destinadas as políticas educacionais para o campo e quais escolas se incluem nas características descritas; importante ressaltar que a escola do campo contempla também aquelas em área urbana com predominância da população do campo. Quanto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, tem como objetivo a oferta de educação formal aos jovens e adultos e a melhoria na qualificação daqueles que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Os objetivos gerais incluem o fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, desenvolvendo e criando projetos educacionais voltados às especificidades do campo, contribuindo com o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2010, p.18). Os objetivos específicos relacionam-se com os projetos apoiados pelo programa, como a garantia da alfabetização de jovens e adultos, a formação de educadores, a garantia de cursos de

[Digite aqui]

especialização, superior e técnico para alunos das áreas de reforma agrária, entre outros objetivos.

Quanto aos projetos apoiados pelo programa, teremos seis áreas de interesse. Como apresentado no art. 14 do decreto 7.352/10, as ações foram organizadas em três eixos de ação: o primeiro referindo-se à oferta de ensino básico e técnico para os alunos, o segundo eixo voltado à capacitação dos professores que atuam nas comunidades do campo, o terceiro eixo de ação é representado pela organização de um material especializado, bem como pelo fomento de debates voltados ao desenvolvimento do programa.

Os projetos apoiados pelo Pronera foram apresentados pelo próprio decreto, assim como pelo seu documento orientador. Ressaltamos que os programas nacionais voltados à educação campesina sempre estão acompanhados de alguma orientação, o que facilita na compreensão acerca de como ocorreram os projetos desenvolvidos. Dentre as áreas dos projetos apoiados, temos:

Art. 14 O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:
 I. Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio;
 II. Capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária;
 III. Formação inicial e continuada de professores que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas;
 IV. Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional;
 V. Curso técnico profissional de nível médio;
 VI. Formação de nível superior, pós-graduação lato e stricto sensu: residência agrária/especialização, especialização e mestrado, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2010, p.07).

Interessa-nos a formação inicial dos professores do campo e a identificação desse processo de construção dentro das políticas educacionais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que traz, em seu art. 05, os princípios que irão basear a formação do professor que atua nas áreas da reforma agrária. Com base no que é apresentado nos documentos, a formação inicial e continuada desses profissionais será totalmente voltada às necessidades dessas comunidades.

O Pronera vem assegurar o acesso à educação em todos os seus eixos, desde o ensino básico à formação continuada, como a oferta de cursos de pós-graduação, em âmbito nacional, a partir dos projetos para a qualificação dos professores atuantes nas áreas de assentamento. Dentre suas ações, teremos formações no campo das licenciaturas, baseadas na metodologia da pedagogia da alternância.

[Digite aqui]

No eixo 6.3 do documento orientador de 2016, teremos a apresentação da forma como serão organizadas a metodologia e a carga horária baseada na alternância, sendo caracterizadas por dois momentos: 1. Tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o 2. Tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso).

Quanto aos projetos voltados aos cursos de nível superior, incluindo as licenciaturas, devem contemplar as situações da realidade dos participantes, as pesquisas devem ter embasamento nas questões voltadas ao campo. A metodologia deve respeitar os processos educativos em diferentes espaços, a diversidade do campo em diferentes contextos: sociais, culturais, políticos, econômicos, geração e etnia, o ensino teórico deve estar relacionado com a prática, e o mais importante: o seu caráter político deve sempre estar a favor da melhoria das condições de vida dos assentamentos.

Levando em consideração as características geográficas e sociais dessas comunidades, 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 (BRASIL, 2010, p. 03).

O Pronera é um dos primeiros programas de alfabetização e ações formativas com sistema de alternância. Ainda sobre os resultados da pesquisa da autora, em 2010, foram contabilizados mais de 200 mil jovens e adultos formados. Uma das principais características do programa é a presença dos interessados na articulação entre ensino e comunidade, os movimentos sociais, as comunidades estão em total relação com as universidades. Nesses cursos de formação, agem como organizações coletivas, cada projeto fica encarregado na produção da cultura, valores, trabalhos, diálogos e reflexão na prática e sobre a prática. Os cursos de nível superior incluem a Pedagogia das Águas, Pedagogia da Terra, Pedagogia do

[Digite aqui]

Campo, Licenciatura em Educação do Campo com habilitação por Área de Conhecimento, Licenciatura em História, Geografia e outros.

A pedagogia da terra, de acordo com Caldart (2004), surgiu quando os estudantes criaram um jornal para contar aos demais acerca dos novos frequentadores das universidades. Como forma de resistência, os assentados do MST passaram a se autointitular “pedagogos da terra”, como forma de reafirmação identitária, ou seja, eram representantes das lutas traçadas para chegarem até o ensino superior. Um dos pontos importantes sobre a ênfase do Pronex para que os cursos fossem oferecidos aos membros da comunidade se dá justamente na importância de contar com educadores que nasceram no campo.

O foco para participação dos cursos de nível superior seriam os próprios alunos da educação básica das comunidades camponesas, o objetivo seria ter professores licenciados que já conhecessem a realidade do campo, bem como suas lutas e necessidades, o que não ocorria com os professores dos centros urbanos que atuavam nessas comunidades, desconhecendo a cultura e os valores. Ter educadores que nasceram e foram criados nesses contextos permitia a oferta de um ensino baseado na própria realidade social do campo.

Quanto aos cursos ofertados em âmbito nacional para capacitação dos educadores do campo, serão tratados de forma mais detalhada nos capítulos a seguir e, posteriormente, destacaremos a ação desses cursos no estado do Acre. Nesta sessão, iremos nos ater e dar continuidade à descrição dos programas nacionais que contribuíram também no reconhecimento de educação camponesa, na contribuição em relação ao acesso aos níveis de ensino das comunidades e capacitação dos docentes do campo.

Outro programa de grande relevância na elevação da escolaridade de jovens e adultos integrada à qualificação profissional e social dos agricultores, responsável também pela capacitação dos professores, foi intitulado Saberes da Terra, ocorrido em 2006. De acordo com os cadernos orientadores da Secadi, o programa tem parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sociais e sindicais do campo e organizações não governamentais.

O objetivo geral do Saberes da Terra é o desenvolvimento do acesso e permanência a educação de agricultores e seus familiares, de forma a proporcionar-lhes a educação básica e superior. Os objetivos específicos do programa envolvem a oferta de apoio técnico e financeiro, a qualificação profissional dos jovens e adultos da EJA, a adequação de metodologias para a formação profissional. Quanto à qualificação dos profissionais deverá ser realizada baseada nos

[Digite aqui]

princípios políticos pedagógicos voltados ao campo, os educadores participantes são aqueles atuantes no programa.

Além dos objetivos citados acima, temos, também, como foco, a publicação dos materiais pedagógicos e trabalhos voltados ao desenvolvimento sustentável. O projeto piloto ocorreu entre 2005-2006, as metas estipuladas seriam:

- 1) promover a formação de cerca de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional;
- 2) capacitar cerca de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores – para implementação do Programa;
- 3) construir, em parceria com estados, municípios e movimentos sociais, uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional, que possa ser contextualizada às diferentes realidades e necessidades regionais e culturais;
- 4) construir uma metodologia para elaboração de material didático-pedagógico que possa ser replicada de acordo com o contexto (CADERNO SECAD, 2007, p. 29).

Como observado anteriormente, entre as metas para o desenvolvimento dos projetos, somente a segunda refere-se à capacitação dos professores. Importante ressaltar que estamos nos referindo a um ensino continuado desses profissionais, para atuação no Programa Saberes da Terra. Apesar de o seu principal foco ser a educação de jovens agricultores entre 18 e 29 anos que não concluíram a educação básica, parte dos recursos, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional- Fundeb, referem-se à remuneração dos servidores do programa, pagamento das instituições formadoras para o desenvolvimento da formação continuada de professores, além do auxílio financeiro aos professores durante a formação continuada.

Já no ano seguinte, 2007, foi dado início ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo pelo ministério da educação, com apoio da SECAD. A justificativa dada para a criação do programa refere-se à quantidade de professores do campo sem a formação superior no ano de 2005, o maior índice ocorreria nas regiões Norte e Nordeste. O objetivo era promover a formação de educadores para atuarem em diferentes etapas e modalidades da educação básica, com a criação de cursos regulares.

[Digite aqui]

Os objetivos específicos do programa seriam a formação e habilitação dos professores para a docência em múltiplas disciplinas, incluindo a promoção da construção de projetos de formação de educadores que venham ser usadas como políticas públicas de referência.

O programa, de acordo com os cadernos de orientações SECAD, afirmam que a licenciatura específica em Educação do Campo é respaldada na Resolução n 03/97, do Conselho Nacional de Educação, fixando diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para os magistérios dos estados e municípios. Acerca dos participantes, assim como em todo programa voltado às comunidades campesinas, devem ter como público os próprios moradores, professores e profissionais que atuam no campo, incluindo os centros que utilizam a alternância.

Os cursos de licenciatura ofertados pelo programa serão estudados nas seções a seguir, no entanto, não podemos deixar de lado que, para a construção de uma formação inicial especializada na educação do campo, seria necessária a adequação curricular desses cursos. Como falado anteriormente, o público-alvo dos projetos irá demandar a presença da alternância nos cursos, sendo dividida em: Tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) – ambos se referem ao acesso e permanência desses estudantes bem como à produção de pesquisa e material articulados à realidade do campo.

Propor uma formação específica aos educadores do campo significa uma garantia de práticas educacionais coerentes com a realidade dos alunos. Como já citado anteriormente, muitos dos professores atuantes nas escolas do campo migram das cidades urbanas para as comunidades, muitas vezes, sem reconhecer os valores, culturas e saberes da terra. Outro fator são os profissionais que atuam nessas escolas com difícil acesso e residem na própria comunidade, no entanto, não têm a formação adequada para o exercício da docência.

Ao trazermos as discussões que permeiam a educação do campo e seus respectivos programas, teremos, entre tantos autores, Arroyo (2007) debatendo sobre as políticas educacionais e suas formações. Para o autor, a perspectiva do campo como atrasado é perpetuada na construção das políticas e suas inúmeras *adaptações* para atender as comunidades campesinas. A adaptação lembrada nas políticas educacionais é construída na base de percepção hegemônica, o campo é visto como um “outro lugar”, lugar este apresentado como uma extensão dos centros urbanos.

Com essa visão urbanocêntrica, se dá a precarização dos serviços prestados às comunidades do campo, pela falta do reconhecimento de uma identidade social fora dos centros urbanos. Sem o reconhecimento de uma identidade social, os serviços ofertados serão precários

[Digite aqui]

tanto na educação quanto em outras esferas sociais, ou seja, os prestadores de serviços saem dos centros urbanos para atender as comunidades campesinas sem compreender as reais necessidades do povo.

Silva (2002) apresenta a busca travada pela hegemonia na construção de um *status* “urbano”, a diversidade, os saberes, a racionalidade, a cultura, o ser humano, dentro desse contexto, foram vistos como um problema que deveria ser adequado ao modelo de desenvolvimento dos centros urbanos. Como resultado, teremos a implementação de políticas educacionais constituídas de maneira generalista, políticas que atendem a tudo e a todos, uma visão generalista de direito e cidadania.

A justificativa para trazer essas discussões sobre a amplitude das políticas educacionais é apresentar a importância dos programas educacionais para o campo como sendo um movimento social de resistência, de afirmação identitária das comunidades e de seus trabalhadores, a busca por direitos que levem em consideração os sujeitos, a cultura, as identidades territoriais, étnicas e raciais são efetivados através desses programas educacionais.

Voltando aos programas, instituiu-se, com a publicação da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, por meio do ministério da educação, o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, através de ações específicas para a implantação da política de Educação do Campo, já previstas no Decreto nº 7.352/2010. De acordo com os documentos orientadores, o programa foi construído com apoio de um grupo envolvendo conselhos estaduais de educação, os municípios, o movimento dos trabalhadores sem-terra (MST), as universidades de Brasília e Minas Gerais, entre outros participantes.

O programa foi estruturado em quatro eixos, sendo estes: 1. Gestão e práticas pedagógicas, 2. Formação inicial e continuada de professores, 3. Educação de jovens e adultos e educação profissional e 4. Infraestrutura física e tecnológica. Quanto ao seu objetivo geral, constitui-se em:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2010, p. 06).

[Digite aqui]

Os programas desenvolvidos dentro do Pronacampo têm suas ações estruturadas na divisão de eixos como os citados acima, cada eixo faz referência a uma área de política pública voltada às necessidades e realidades do campo. Abaixo, apresentaremos um quadro com as informações ofertadas pelo documento orientador do programa. O objetivo central da apresentação é relacionar cada eixo de ação a seus respectivos programas.

QUADRO 02- EIXOS E PROGRAMAS DO PRONACAMPO

(continua)

<p>GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>Programa Nacional do Livro Didático- PNL Campo. Objetivos: Segundo o edital n 5/2011, tem como objetivo a produção de materiais didáticos para estudantes e professores, com metodologia específica para realidade do campo relacionados as Diretrizes Operacionais do campo.</p> <p>Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE Temático Objetivos: Publicada no edital n 01/2012, tem como foco a disponibilização de obras que abordem temáticas indígenas, do campo e quilombolas.</p> <p>Programa Mais Educação do Campo Objetivos: Busca contribuir para a estruturação de uma educação integral para comunidades do campo e quilombolas, envolve ações de apoio pedagógico e curricular.</p> <p>Programa Escola da Terra Objetivos: O programa é voltado a promoção do acesso a permanência e aprendizagem dos estudantes das comunidades, iniciada em janeiro de 2013 fornece a formação continuada de professores que atuam nessas escolas</p>
	<p>Curso de Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO Objetivos: Tem como foco a formação inicial dos professores do campo e quilombola, a formação deve ser ofertada por institutos e universidades federais, como por exemplo o PAFOR.</p>

[Digite aqui]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<p style="text-align: center;">Formação Continuada de Professores</p> <p>Objetivos: O programa objetiva não somente a formação continuada em nível de aperfeiçoamento dos professores, inclui também os coordenadores e gestores da educação básica. Os cursos referem-se as áreas da educação do campo, quilombola, educação de jovens e adultos, classes multisseriadas e educação integral.</p>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	<p style="text-align: center;">Programa EJA Saberes da Terra</p> <p>Objetivos: Elevar a escolaridade de jovens e adultos associado a qualificação profissional, entre as ações temos cursos de formação inicial e continuada aliado a programas de escolas técnicas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC.</p>
INFRAESTRUTURA FÍSICA E TECNOLÓGICA	<p style="text-align: center;">Programas de Inclusão Digital</p> <p>Programa Dinheiro Direto na Escola- água e esgoto sanitário.</p> <p style="text-align: center;">Programa Luz para Todos na Escola</p>

Fonte: Documento orientador Pronacampo (2013)

Embasando os dados apresentados acerca dos programas nacionais para o desenvolvimento educacional do campo, temos Bicalho e Macedo (2020), fazendo referência à expansão do acesso à educação de jovens e adultos por meio das ações pedagógicas. Os autores retratam um afastamento quanto aos princípios de uma educação do campo, a oferta de vagas dos cursos técnicos em instituições privadas vem a ser fomentada em uma perspectiva de desenvolvimento do agronegócio, perpetuando o que já foi citado anteriormente, a submissão econômica e políticas das comunidades do campo na lógica do “desenvolvimento agrícola”.

Evidenciamos que, para a implementação de políticas públicas de Educação do Campo, é preciso romper com o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo existente no Brasil, que apresenta, como característica principal, o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado (BICALHO e MACEDO, p.14,2020).

Por outro lado, teremos uma visão diversificada sobre os programas. Autores como César Benjamin (2000), em seu trabalho “Por uma Educação Básica do Campo- projeto popular [Digite aqui]

e escolas do campo”, observam essas políticas citadas acima como a busca por uma reestruturação de uma educação popular, não no sentido da oferta de um ensino precarizado ou pobre, mas fazendo referência ao ensino voltado aos interesses do potencial humano, dos grupos sociais, da sociedade.

Ao trazer a educação popular na Amazônia, Souza (2013), em sua análise, apresenta o viés de uma educação de resistência; para o autor, a educação popular é uma forma de resistência aos modelos de exploração⁵, fazendo referência ao sistema hegemônico exercido pelo padrão seringalista. Dentro desse contexto, a educação é apresentada como o acesso à alfabetização, com a leitura e o entendimento dos documentos (cartilhas, anotações nos comércios de seus patrões, panfletos sindicais); o saber teórico seria a ponte para a emancipação dos seringueiros ao antigo sistema de exploração, por meio dele eles poderiam desenvolver sua autonomia.

É nesse sentido do diálogo com essas perspectivas que se faz possível perceber a urgência e importância da implementação dessas políticas voltadas ao campo, considerar os povos das florestas e das águas remete à valorização dos saberes enraizados na Amazônia.

Na seção a seguir, abordaremos especificamente um programa implementado no estado do Acre, foco desta investigação, o Asas da Florestania.

Nosso objetivo é descrever como o programa foi organizado, buscando identificar seus objetivos e relações com as necessidades das comunidades do campo, ribeirinhas e dos seringais, além das suas contribuições para a formação dos professores.

2.1.3 Ações locais para a educação do campo, das águas e das Florestas : O programa Asas da Florestania no estado do Acre

Nesta seção, iremos abordar questões que permeiam as ações locais para garantia da oferta de ensino básico no contexto do campo, ou melhor definindo, no contexto das florestas, campos e rios. Para organizar o percurso da educação do campo no estado do Acre, faremos

⁵ Uma das maneiras de exploração dos seringueiros ocorreu por meio dos borrões - os cadernos de anotações das compras realizadas pelo próprio seringueiro nos comércios dos patrões; com a falta do saber ler e escrever esses trabalhadores eram sujeitados a um endividamento, perpetuando um ciclo de endividamento e, conseqüentemente, exploração/escravidão.

uma breve descrição das propostas educacionais do plano estadual e, em seguida, a apresentação do Programa Asas da Florestania.

A educação no estado do Acre passou por reformas desde o ano de 1999. Farias (2015) apresenta-nos, em seu estudo, uma perspectiva acerca das novas relações do funcionalismo público nesse contexto, uma nova vigência governamental. Mesmo que de forma tardia, se compararmos com as movimentações em âmbito nacional o estado passou por processos de reformas objetivando a modernização dos setores públicos, nesse sentido, nas ações efetuadas pelo governo, teremos as reformas educacionais.

Com essas mudanças, o governo vigente trouxe aos seus debates o uso do neologismo “Florestania”. O termo “Florestania” buscava enfatizar a preocupação do Estado e suas relações com a floresta e os direitos de quem nela vivia (FARIAS,2015, p. 27), em outras palavras, estamos nos referindo a uma valorização da cultura local, do modo de aprender, dos saberes das florestas; o termo “Florestania” passa a ser utilizado para se referir aos modos de vida do povo acreano.

As primeiras propostas para uma educação de qualidade no Estado do acre foram apresentadas na Lei n. 1.694, de 21 de dezembro de 2005, em seu art. 01, instituindo o sistema público da educação básica do estado do Acre, frente às diretrizes da educação nacional. Quanto aos seus objetivos, destacam-se:

Art. 3º Constituem-se objetivos do Sistema Público de Educação Básica do Estado do Acre:

- I** - Universalizar o ensino fundamental a todos os alunos em idade escolar;
- II** - Garantir, de forma progressiva, a oferta da educação infantil e do ensino médio;
- III** - efetivar igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino básico;
- IV** - Garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, em conformidade com os padrões estabelecidos nos referenciais curriculares do sistema; e
- V** - Desenvolver capacidades cognitivas e afetivas ao educando, possibilitando autoestima, autonomia de pensamento e uma vida solidária e produtiva (ACRE, 2005, p. 02).

Intentando realizar uma recuperação das políticas educacionais do estado e buscando a elevação na qualidade do ensino, bem como alcançar novos estudantes, elabora-se a Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, e aprova-se o Plano Estadual de Educação para o período decenal 2015-2024.

[Digite aqui]

Com foco no desenvolvimento educacional do estado do Acre e no acesso de todos à educação, seja no contexto urbano quanto do campo, o plano apresenta 17 metas subdivididas em objetivos específicos de cada área da educação. Vale ressaltar que as metas tinham como foco elevar a qualidade do ensino para alunos de todas as comunidades, garantir a educação para todos, “erradicar” o analfabetismo, valorizar a carreira docente, implementar uma cultura de que todos são capazes de aprender (ACRE, 2015). Com relação ao atendimento especializado para as regiões de difícil acesso, destaca:

Meta 11: Assegurar a universalização da Educação Básica com qualidade para a população rural de quatro a dezessete anos e assegurar a escolaridade obrigatória até o final da vigência deste plano.

A diretriz estratégica e fundamental para o desenvolvimento da educação como eixo das transformações produtivas é, sem dúvida, a ampliação substancial da escolaridade média das populações, especialmente daquelas historicamente excluídas, com ênfase na universalização do acesso e conclusão da Educação Básica (do infantil ao médio), e na formação das pessoas para um mundo do trabalho marcado pelos requisitos de inovação e empreendedorismo técnico-científico e de flexibilidade para acompanhar a velocidade nas mudanças tecnológicas, informacionais e no padrão civilizatório. (ACRE, 2015, p. 177).

Por meio dessa meta, o plano propõe ações para a oferta de escolarização e permanência desses alunos nas escolas. Importante colocarmos em pauta que, diferente dos contextos dos campos citados pelos movimentos sociais nas seções acima, teremos em nosso estado uma realidade única dos povos das florestas. Estamos nos referindo aos ambientes de difícil acesso, em muitos deles, as únicas relações sociais constituídas são entre os próprios membros da família. Levando em consideração tais características, o governo estadual propõe algumas ações, dentre elas, a efetivação de programas voltados a essas comunidades:

A implementação de ações que busquem ampliar o número de atendimento na Educação Básica, especialmente na zona rural, exigirá o aprimoramento e a ampliação dos programas desenvolvidos para as comunidades de difícil acesso (Asinhas da Florestania Infantil, Escola Ativa, Asas da Florestania Fundamental e Médio) e dos programas destinados aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à educação na idade adequada (ACRE, 2015, p.5 4).

Os programas propostos pelo Estado visam o atendimento desses alunos locados em regiões de difícil acesso. No plano estadual, sob a governança de Sebastião Afonso Viana (Tião Viana), no período de 2011 a 2019, pelo partido dos trabalhadores, temos os programas de alfabetização e de desenvolvimento da educação continuada. A proposta de definição dos grupos que receberiam o atendimento dessas comunidades seriam as Zonas de atendimento Prioritário- ZAP, caracterizados como “grupos de famílias dispersas ou centradas que ocupam [Digite aqui]

um território definido nas localidades de zona rural (assentamentos, unidades de conservação e terras indígenas) (...) com níveis de pobreza elevados e alta vulnerabilidade” (ACRE, 2015, p.49).

As ZAPs são organizadas de acordo com o Plano Estadual do Acre, sendo a classificação das comunidades diferenciadas pelo seu tamanho, cultura e grau de vulnerabilidade ambiental, sendo estas: 1. Comunidade de Atendimento Universal- CAU, 2. Comunidade de Atendimento Prioritário-CAP e 3. Comunidade Polo- COP. O programa Asas da Florestania está na segunda modalidade das comunidades, a CAP, sendo caracterizada como áreas de maior densidade demográfica que possuem certo nível de acessibilidade com outras comunidades, nas quais residem entre cinco e trinta famílias.

Os programas educacionais presentes nas comunidades de atendimento prioritário-CAP são:

- a) **Asinhas da Florestania Infantil:** programa de atendimento domiciliar para crianças de quatro e cinco anos;
- b) **Escola Ativa:** estratégia metodológica de atendimento aos alunos do 1º ao 5º ano, de comunidades rurais de difícil acesso, em classes multisseriadas;
- c) **Asas da Florestania Fundamental:** oferta de ensino do 6º ao 9º ano com professor unidocente em comunidades rurais;
- d) **Asas da Florestania Médio:** oferta de ensino para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, organizado a partir das grandes áreas do currículo (ACRE, 2015, p. 50).

Buscando atingir a elevação do ensino para todos os alunos do estado do Acre, apresentado como ferramenta nas metas estipuladas no plano estadual de 2015-2025 e no plano anual de 2014, teremos ainda presente o Programa Asas da Florestania Fundamental. Vale ressaltar a não presença do programa na instituição do sistema público de ensino no ano 2005, nesse período, teremos a parceria com a fundação Roberto Marinho, implantada durante a governança de Jorge Viana, nos anos de 1999 a 2007, pelo partido dos trabalhadores (PT).

Estudos como o de Santos (2015) apontam que, durante o planejamento para desenvolvimento da educação no estado do Acre, foram encontrados alguns desafios: empasses na formação de turmas em virtude da baixa quantidade de alunos, ausência de profissionais com a formação mínima exigida residente nas comunidades, pouco repasse das verbas orçamentárias para o acompanhamento desses professores de forma mais efetiva, inexistência de um plano de qualificação e um currículo que atendessem às necessidades da educação do campo.

[Digite aqui]

Apesar de todas as dificuldades, com resultados positivos após sua implementação, o programa teve uma ampliação, agora voltado ao atendimento dos alunos do ensino médio. Criado em 2008, o Programa Asas da Florestania Médio, organizado no sistema de rodízio,⁶ tem como objetivo atender os moradores dos seringais, ramais, ribeirinhos e localidades de difícil acesso. Apresentado por meio do parecer n 051/2006, teve como base a lei de Diretrizes e Bases Educacionais 9.394/1996. Em seu art. 28, assegura a oferta da educação do campo como:

- 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;

A construção do Asas encontrava-se nas lacunas deixadas pelo governo, seja pela busca de conteúdos que estivessem em consonância com a realidade desses povos, ou na adequação dos calendários escolares levando em consideração as questões climáticas da região e/ou na oferta de uma educação de qualidade aos alunos do campo.

Objetivando a permanência desses alunos nas suas comunidades, sem a necessidade de deslocamento para as áreas urbanas, a oferta de ensino foi dividida da seguinte forma: implementação do Ensino Fundamental II (6 ao 9 ano) e Ensino Médio. Quanto à separação dos alunos por classes, as turmas são multisseriadas. Em virtude da necessidade de adequação, as salas eram divididas em dois lados, juntando duas séries em um mesmo ambiente, com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado.

O programa, até o final do ano de 2012, apresentava-se como uma iniciativa conjunta entre Fundação Roberto Marinho, Instituto Dom Moacyr e Secretaria do Estado do Acre. A partir do ano de 2013, o Asas passou a funcionar somente com o apoio das secretarias municipais e estaduais do Acre e do Banco Mundial. Segundo Souza (2013), o programa iniciou-se em 2005, em Rodrigues Alves, seguindo a metodologia do Projeto Seringueiro (1981-2007). Após sua parceria com o a Fundação Roberto Marinho, seguiu a mesma metodologia do telecurso 2000.

⁶O rodízio de professores ocorre, primeiro, pela da divisão da carga horaria e, em seguida, pela escala dos professores nas classes de atuação. Cada professor fica responsável por uma turma até o término da carga horária de seu componente curricular; ao finalizar, esse professor assume uma nova classe ou na mesma escola ou em outra que participe do programa.

[Digite aqui]

O *site* Qedu traz informações sobre os dados educacionais no Brasil e censo escolar, uma iniciativa da fundação Lemann, indica que, até o ano de 2020, no município de Rio Branco, tínhamos cerca de dezessete escolas para o atendimento das comunidades do campo, das águas e das florestas. Dentre esse número, temos instituições localizadas em fácil acesso próximo aos centros urbanos da cidade de Rio Branco e outras de difícil acesso, com ensino fundamental - anos finais e ensino médio sendo esse o público-alvo do programa Asas da Florestania. Até o presente momento da pesquisa, não foi possível obter, precisamente, os dados junto aos *sites* oficiais do Estado e da Secretaria Estadual de Educação do Acre, referentes a quais escolas o programa atendia até o ano de 2020.

De acordo com Pinheiro (2017), “o telecurso 2000 esteve presente em diversas localidades brasileira, a autora infere que o discurso empregado nessas instituições seria a valorização cultural voltados aos valores e saberes da localização” (p. 53). Um dos exemplos que podem ser associados a essa valorização cultural encontra-se no próprio nome dos programas implementados, como o próprio Asas da Florestania e o Poronga, como citado anteriormente, este último fazendo alusão à ferramenta de trabalho dos seringueiros.

Segundo o caderno de orientações curriculares do programa para professores, os objetivos/capacidades, conteúdos/saberes e as formas de avaliação devem ser incluídos nas propostas de atividades, a maneira como serão trabalhados os conteúdos deve ser relacionada ao método de resolução de problemas ou aprendizagem baseada nos problemas, como é apresentado nas orientações (ACRE, 2012).

Ao relacionarmos a temática do hibridismo cultural e do multiculturalismo nos currículos educacionais com a presente questão, não poderíamos deixar de fora os questionamentos trazidos por Veiga e Resende (2013): “os chamados diferentes, que não se incluem nos padrões e códigos da modernidade (...) ficam excluídos do processo de globalização imersos na crescente massificação que desconfigura suas referências identitárias” (VEIGA e RESENDE, 2013, p. 35).

Para Souza e Nunes (2003), a expressão multiculturalismo refere-se às múltiplas formas de caracterização culturais, o termo passou a ser utilizado como uma forma de descrever diferentes culturas, no entanto, o mesmo termo, ao se referir a diferentes realidades, carrega, implicitamente, a visão de um meio de lutas sociais.

[Digite aqui]

Quando discutimos a descaracterização da identidade das comunidades isoladas, reforçada pelo viés do neoliberalismo, reportarmo-nos à reflexão acerca de até que ponto os alunos do Asas da Florestania sofrem com a exclusão social. Torna-se necessário, assim, refletir e debater sobre os saberes reproduzidos nessas escolas e a ausência ou não da valorização dos saberes da terra nos processos pedagógicos.

A organização da aula no programa Asas da Florestania carrega consigo a individualidade que o próprio contexto já apresenta, as florestas de nossa Amazônia acreana. As escolas que recebem o programa estão em lugares de difícil acesso, muitas não possuem saneamento básico, energia ou até mesmo os itens básicos para um ensino de qualidade, como o tipo de alimentação oferecida aos alunos, em virtude do não acesso à energia em algumas localidades.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Acre (2015), todos os professores que trabalham no programa são profissionais da educação formados, buscando elevar a qualidade no ensino desses alunos. No entanto, como já observado anteriormente, uma formação inicial não relacionada à educação do campo pode trazer algumas descaracterizações nas práticas educativas, no sentido de um ensino que esteja afastado da realidade dos alunos. Dessa forma, a secretaria de educação do estado oferece uma formação continuada aos professores por meio de oficinas mediadas pelos coordenadores dos programas, entre dois e três dias antes de iniciar o ano letivo.

A capacitação desses profissionais dá ênfase aos aspectos pedagógicos das aulas, principalmente, a metodologia de ensino e organização das aulas. O material utilizado para apresentação dessa metodologia específica do programa é organizado em um caderno de orientações para professores. Nesse material, é possível visualizar como serão organizadas e divididas as tarefas durante as aulas, qual o papel do professor e dos alunos. Segundo o caderno de orientações para professores do Asas da Florestania (ACRE, 2012), o tempo é dividido em 5 aulas diárias, totalizando 40 aulas por componente curricular.

QUADRO 03- ORGANIZAÇÃO DA AULA NO ASAS DA FLORESTANIA- ACRE

1. ACOLHIDA	Atividade inicial organizado pelo grupo, apresentação de um texto ou dinâmica contextualizando o conteúdo que será estudado.
-------------	--

[Digite aqui]

2. FORMAÇÃO DOS GRUPOS	A turma é dividida em 4 equipes, cada grupo ficará responsável por uma atividade durante a aula, serão revezados semanalmente, (socialização, coordenação, síntese e avaliação).
3. PROBLEMATIZAÇÃO/MOTIVAÇÃO	Momento de instigar os alunos sobre os conteúdos já conhecidos. Considerado o momento mais importante da aula.
4. ATIVIDADES EM GRUPO OU INDIVIDUAL	Os alunos devem interagir com os demais sobre os conteúdos das aulas, pesquisando no material didático, revistas, livros ou os materiais impressos pelos professores.
5. SOCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	Levantamento do que os alunos aprenderam na aula, compartilhando as respostas das atividades.
6. ATIVIDADE COMPLEMENTAR (LIÇÃO DE CASA).	São tarefas para serem feitas após as aulas.
7. AVALIAÇÃO DA AULA	A avaliação é realizada pela equipe responsável da semana, crítica sobre atividades realizadas durante o dia.

Fonte: elaborado pela autora.

Outra característica marcante do programa diz respeito à sua estruturação curricular, em virtude da falta de professores formados nas áreas de conhecimentos específicos que estejam dispostos a encarar as dificuldades da escola do campo, o corpo docente é insuficiente para atender todas as áreas de conhecimento que o currículo objetiva.

Entre os objetivos destacam-se: a valorização do aluno, o empoderamento, a integração dos alunos, a organização do tempo das atividades, o desenvolvimento da escrita e oralidade. A valorização da escrita se faz presente em todas as aulas, ocorrendo por meio da escrita da síntese das aulas nos memoriais de classe (caderno da turma). De modo geral, teremos a seguinte divisão das equipes: 1. Equipe de socialização (responsável pela dinâmica), 2. Equipe de coordenação (organiza os materiais das aulas, organiza a sala e o tempo das atividades), 3. Equipe de síntese (responsável pela escrita das ações realizadas na aula no caderno da classe) e por último, 4. Equipe da avaliação (os alunos são responsáveis por avaliar o desempenho da turma e didática do professor, geralmente ocorre oralmente no final da aula).

[Digite aqui]

Quanto à importância da organização das etapas da aula, Veiga (2008) afirma que a aula é uma construção histórica contida de significados em diferentes momentos, perpassa a concepção de uma transmissão de conhecimentos, ela se constitui em um trabalho colaborativo. Podemos afirmar que a aula, na vivência do campo, só pode ser construída com a participação dos alunos em todos os processos de aprendizagem, desde o início ao fim da aula, como ocorre nas aulas do Programa Asas, observado anteriormente.

Com a oportunidade de lecionar no Asas em 2018, a pesquisadora pôde observar os principais desafios encontrados em uma educação para o campo no estado do Acre, não qualquer campo, mas aquele entre os rios e florestas. Podemos observar, por meio das fotografias, como são as estruturas das escolas, a organização das salas, os caminhos e os desafios para chegarmos até as escolas das florestas.

FIGURA 02- ESCOLA CANTO DO SABIÁ ⁷



Fonte: arquivo pessoal, 2018

Pela imagem acima, podemos compreender a realidade estrutural de muitas escolas do Programa Asas da Florestania. No contexto da Amazônia, ao nos remetermos à educação do campo, devemos levar em consideração os meios pelos quais essa educação se efetiva, entre os caminhos dos rios e florestas. A diferença se mostra no seu isolamento. Nos demais contextos de campo podemos encontrar escolas que estão a poucos quilômetros dos centros das cidades, mas essa não é a realidade das escolas do Asas da Florestania.

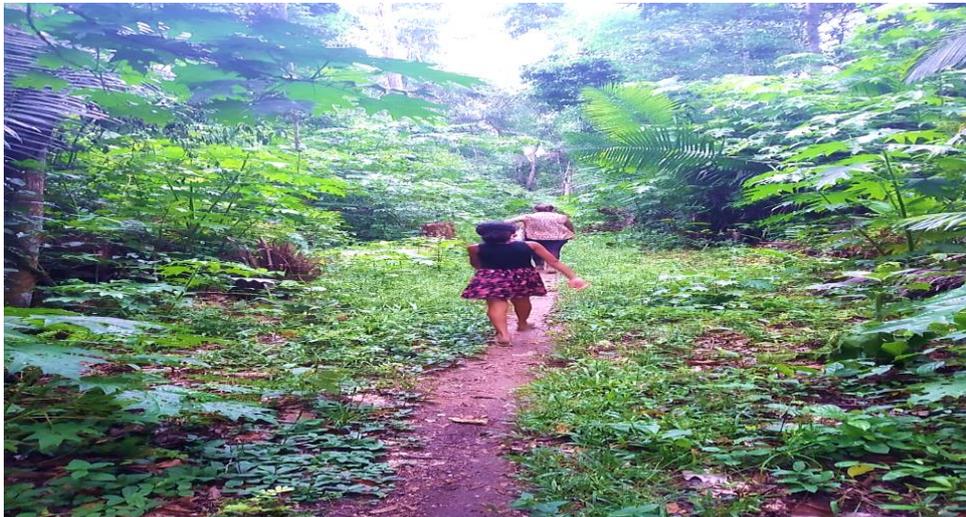
⁷ Escola Canto do Sabiá está localizada na Rodovia transacrea km 75, no ramal do Ouro, atendendo a comunidade dos alagados e comunidades em torno da escola. até o ano de 2018 oferecia 3 turmas, com ensino infantil, ensino fundamental II e ensino médio.

[Digite aqui]

Dentre os principais desafios do Asas, temos o acesso dos professores a essas comunidades formadas entre florestas, ramais e rios. Os profissionais que abraçam o programa, em muitos casos, deixam seus lares, passando semanas ou até meses sem contato com suas famílias, afastados de sua identidade social e imersos em outra.

Apresentar a organização da aula dentro da educação do campo do estado do Acre não compreende falar somente do seu aspecto metodológico, mas de todos os processos desafiadores que essa educação carrega desde seu berço histórico. Retratar a individualidade local e cultural de cada contexto significa valorizar os conhecimentos que estão nos entremeios da floresta.

FIGURA 03- ENTRE OS CAMINHOS DA AMAZÔNIA⁸



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

A imagem acima apresenta, por si só, os desafios e o alcance do programa, retratamos um ensino que está entre os caminhos da floresta, entre as descobertas e os desafios de uma caminhada até a escola, os caminhos que revelam crianças dispostas a ir além dos conhecimentos atribuídos em meio a varadouros desconhecidos, conhecidas somente pelos indivíduos pertencentes à comunidade (tão valiosos quanto aqueles que iriam aprender na

⁸ Situada no seringal Vai se Vê, na floresta Amazônica no Acre; na imagem, uma aluna junto a sua professora ensinando o caminho percorrido por ela da escola para casa. Não foi possível definir quantos quilômetros, no entanto, ela e seus irmãos andavam todos os dias duas horas até chegar a escola.

[Digite aqui]

educação formal). Essa realidade é apresentada na imagem acima, a discente ensinando à professora o caminho percorrido diariamente por ela até a escola no meio da floresta amazônica.

São esses saberes que os movimentos sociais, a proposta da pedagogia da alternância e autores como Caldart e Arroyo abordam em seus debates, a importância da valorização desses saberes encontra-se no seu alinhamento com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a vinculação destas com a realidade e necessidade desses alunos.

Tais questões são asseguradas pela resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e que diz, em 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” (BRASIL, 2002, p. 01).

A garantia de um ensino de qualidade para o campo e sua adequação às necessidades desses alunos também foi apresentada no ano de 2014 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que destacou as propostas pedagógicas e a maneira como devem ser realizadas:

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida (BRASIL, p. 45, 2014).

As adaptações necessárias às particularidades da vida no campo também são asseguradas pelo art.28 da LDB:

- I** – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Apesar do alcance significativo do Programa Asas da Florestania nas comunidades, o programa é carente em alguns aspectos. Como as disciplinas ofertadas ainda são baseadas nas demandas dos centros urbanos, o currículo carece de saberes que já façam parte da realidade desses estudantes, como a oferta de um ensino que envolva a agricultura familiar.

Outro fator importante trata-se da formação dos profissionais do programa, com a carência de licenciaturas voltadas às escolas do campo na Universidade Federal do Acre e a

[Digite aqui]

lacuna existente entre o professor e a formação continuada voltada à educação do campo, surgem desafios e dificuldades aos professores e alunos na busca por um ensino de qualidade.

Após a breve descrição do programa, não poderíamos deixar de apresentar as dificuldades encontradas durante a busca dos documentos que descrevessem o Programa Asas da Florestania, o pouco material encontrado para apresentação do programa correspondeu ao caderno de orientações para professores de língua portuguesa, alguns trabalhos publicados sobre a temática e reportagens locais sobre a importância do Asas para as comunidades no estado do Acre. Podemos pontuar que a falta de documentos para apresentação do programa, seus objetivos, metodologia, público-alvo, projetos e componentes curriculares representam ainda sua pouca visibilidade nos centros urbanos.

Nas seções a seguir, iremos tomar como pauta a capacitação desses profissionais atuantes nas escolas do campo, iniciaremos com as discussões teóricas sobre a importância de uma formação especializada a esses contextos, e, logo em seguida, iremos observar especificamente os cursos, ações locais e nacionais para tal objetivo.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão acerca da formação de professores do campo no Brasil, observando os movimentos que auxiliaram na construção desses cursos bem como sua relação entre teoria e prática/realidade. Desse modo, faremos um breve retorno aos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo identificando sua organização curricular e seus objetivos, em seguida partiremos para o mesmo processo com os cursos de Licenciatura Letras Português da Universidade Paulista (modalidade a distância) e da Universidade Federal do Acre e os programas desta para formação inicial de professores.

Sabemos que, em nosso estado, não há uma graduação específica para educação do campo e que as licenciaturas não contemplam, em seus currículos, essa realidade. No entanto, consideramos importante identificar, expor e problematizar esse “não lugar” da realidade educacional do campo nos cursos de formação de professores.

Assim, voltaremos nosso olhar para o processo formativo dos professores dessas áreas, buscando relacioná-las com as exigências para formação de professores do campo, asseguradas

[Digite aqui]

pelas Diretrizes Operacionais Para Educação do Campo, Lei de Diretrizes Nacionais da Educação - Lei nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

2.2.1 Cursos e Ações Nacionais Para Formação de Professores do Campo

A educação brasileira viveu o que chamamos de processo de urbanização. Frente às novas tendências mercadológicas, a ascensão das indústrias e do capitalismo, a escola acabou acompanhando as novas demandas. Apesar de estarmos nos referindo ao ensino formal, o princípio dessas instituições estava e ainda está na formação de cidadãos para o serviço em sociedade. A tendência encontrada nessa urbanização trouxe a perspectiva de uma homogeneidade dos saberes escolares, o molde para determinação dos currículos escolares baseava-se nas demandas dos centros urbanos. Mas onde ficam as especificidades dos outros contextos?

É nessa busca de afirmação das especificidades regionais, culturais, territoriais e sociais que os movimentos exercem suas funções. Como observado anteriormente, os movimentos sociais organizados e efetuados pelas comunidades camponesas tornam visível, por meio de suas lutas no cotidiano, uma comunidade heterogênea. Ao reconhecermos as demandas da comunidade mencionada, teremos, politicamente, algumas modificações para o fortalecimento da oferta de um ensino de qualidade que reconheça a identidade desses povos, bem como seus saberes.

A formação inicial de professores para atuação nas escolas do campo passa a ser vista como uma ferramenta para legitimar um ensino de qualidade, tal formação foi assegurada pelas diretrizes, leis e decretos que serão apresentados a seguir. Tratar a formação de professores no contexto da educação brasileira é compreender o processo descontínuo dessas formações. Assim como o reconhecimento de uma educação do campo necessitou da luta dos movimentos sociais e de seus agentes, uma formação específica para esses professores também precisou de reivindicações e movimentações dos povos do campo.

Objetivando compreender a formação de professores do campo no Brasil, nesta seção, iremos tratar de maneira breve das concepções de formação inicial pensada para esses professores, bem como das diretrizes que asseguram essa formação. Identificaremos, ainda, os

[Digite aqui]

cursos existentes nas universidades federais do Brasil que instituíram os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, com aprofundamento em Linguagens e seus códigos.

Pensar políticas de formação para os professores do campo historicamente não foi uma prioridade no contexto da educação brasileira. Arroyo (2007), ao estudar as políticas de formação para professores do campo, aponta alguns fatores para esse empasse, pois, como citado anteriormente, temos uma educação calcada no paradigma urbano. Como sabemos, existe uma idealização do espaço urbano como um ambiente civilizado, de desenvolvimento, de possibilidades econômicas, tal perspectiva projeta nas sociedades camponesas uma visão negativa de lugar atrasado.

No entanto, ao estudarmos a educação do campo, teremos, nas políticas educacionais, inicialmente (antes da formulação de políticas específicas para o campo), o termo *adaptação*. Para o autor citado acima, o termo empregado produz o sentido de um outro lugar, as consequências dessa ocupação de um segundo lugar incluem a falta de políticas para o campo. Nessa realidade, predominam, atuando nas escolas do campo, educadores dos centros urbanos, preparados por meio de propostas curriculares estruturadas pelas necessidades dos centros urbanos, atuando nas escolas do campo.

Outro fator que podemos apontar para a dificuldade na construção de políticas de formação específicas está na própria tradição de normas generalistas. O nosso país tem a tradição de criar políticas de forma homogênea, válidas para todos e em todos os contextos, seja no direito à cidadania, à educação, à saúde, mesmo sendo formado por uma sociedade multicultural. Apesar de termos um avanço significativo na educação por meio das constituições federais, planos nacionais de educação e diretrizes que tinham como objetivo nortear a organização desse ensino, por outro lado, não obtivemos grande avanço nas especificidades dessas políticas.

Ao acompanharmos os movimentos sociais nas seções anteriores, foi possível observar as lutas travadas pelos agentes dos movimentos por uma educação que buscasse relacionar sociedade, cultura e identidades. A proposta de relacionar os saberes “socialmente valorizados” e os saberes da terra não se aplicaria somente às práticas pedagógicas nas salas de aulas dos campos, mas também a uma formação específica aos professores, com matrizes curriculares que pudessem contemplar os conhecimentos necessários sobre esses territórios.

[Digite aqui]

Para Miguel Arroyo (2007), os avanços das políticas de formação foram dados inicialmente por meio dos programas de formação inicial e continuada, como, por exemplo, o Pronera. Como abordado anteriormente, os programas exerceram funções significativas em relação aos professores do campo e suas comunidades, tinham como foco não somente a obtenção de um diploma de uma educação formal, mas a construção de saberes específicos para qualificação desses profissionais.

Gatti (2010), ao estudar a formação de professores no Brasil, descrevendo a formação dos currículos nos cursos de licenciatura e Pedagogia, observou uma fragmentação formativa, uma alta diversidade nos campos disciplinares de cada área desvinculados das demandas que seriam encontradas nas escolas de ensino básico. A proposta para a autora, uma “revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”(p.1375).

A proposta seria agregar conhecimentos necessários à mediação de práticas educativas e didáticas às reais necessidades da escola, apesar de a autora, em sua obra, não apontar essa reformulação aos cursos de licenciatura do campo, são totalmente aplicáveis tais perspectivas à formação de professores do campo.

O dilema das situações dos cursos de formação docente também é apresentado por Saviani (2009), a questão presente no estudo do autor refere-se aos modelos de formação: por um lado, temos aqueles centrados nos conteúdos cognitivos e, por outro, aqueles focados no aspecto pedagógico-didático. Contudo, foi possível perceber que os dois modelos são indissociáveis para a formação desses professores. Levando em consideração as reflexões de Saviani (2009) e Gatti (2010), quais são e como estão organizados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil? Eles levam em consideração os conteúdos específicos para demanda do ensino? Relacionam, em seus currículos, a teoria e a prática?

Para a resolução dos questionamentos levantados, a metodologia utilizada para o levantamento dos cursos em âmbito nacional, foi uma busca realizada pela plataforma Google, buscando os ementários das universidades federais selecionadas. Utilizamos como palavras-chave “Licenciatura em educação do campo- linguagens e códigos”, “Pedagogia do campo” e “cursos de formação para educação do campo”.

Ao realizarmos a primeira pesquisa com as palavras-chave “Licenciatura em educação do campo- linguagens e códigos no ano de 2005”, tivemos como resultado o edital de seleção Nº 02/2012 do Ministério da Educação, para seleção de Instituições Federais, Institutos Federais de Educação para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade

[Digite aqui]

presencial, em cumprimento da Resolução do Conselho Nacional de Educação do Campo - 2002 com apoio do Programa Nacional de Educação do Campo- Pronacampo.

Apresentando brevemente os objetivos do edital, temos:

O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial **a serem ofertadas em três anos**. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior (MEC, 2012, p. 01).

Como resultado do edital, publicado no diário oficial n. 249, de 27 de dezembro de 2012, houve, ao todo, 44 instituições interessadas na criação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, entre elas: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- Minas Gerais e Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Rondônia.

Logo em seguida, obtivemos como resultado os cursos das seguintes universidades: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- Minas Gerais e Universidade do Campo Grande. Quanto aos anos das implementações dos cursos nessas instituições, ocorreram entre 2005-2013. Como nosso objetivo é apresentar brevemente quais os cursos de licenciatura voltados à educação do campo, bem como sua proposta curricular, apresentaremos da seguinte maneira:

FIGURA 04-SÍNTESE DA GRADE CURRICULAR DO CURSO LICENCIATURA DO CAMPO - VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI- MINAS GERAIS

DISCIPLINAS DE HABILITAÇÃO EM LINGUAGENS E CÓDIGOS							
PERÍODO I	PERÍODO II	PERÍODO III	PERÍODO IV	PERÍODO V	PERÍODO VI	PERÍODO VII	PERÍODO VIII
Ciência, tecnologia e sociedade (60 H).	Introdução a teoria da literatura (60 H)	Cânone literário e cultura popular (60 H)	Fundamentos da literatura Brasileira (60 H)	Práticas de leitura e texto literário (60 H)	Estudo do texto e discurso (60 H)	Literatura Brasileira: poéticas da identidade (60 H)	Sociocognição, pragmática e construção de sentido (45 H)

[Digite aqui]

História e filosofia da educação (60 H).		Estudo de letramento (60 H)	Linguística aplicada e a formação do educador do campo (60 H)	Panorama dos estudos linguísticos no ocidente (60 H)	Gêneros textuais/discursivos (60 H)	Estruturas linguísticas E sentidos (60 H)	Panorama da narrativa Brasileira: Nacionalismo (60 H)
		Língua inglesa e cidadania crítica (60 H)	Língua inglesa e diversidade (60 H)	Língua inglesa e questões socioambientais (30 H)	Língua inglesa, globalização e novas tecnologias (60 H)	Literatura Portuguesa: Panorama geral (60 H)	Linguagem e sociedade (60 H)
						Educação linguística e o ensino de língua portuguesa (60 H)	Ensino de língua portuguesa e novas tecnologias (60 H)
						Métodos e abordagens no ensino de língua inglesa (30 H)	Literaturas de língua portuguesa e África (60 H)

Fonte: Figura disponibilizada no site da universidade

Ao observarmos as disciplinas disponibilizadas no curso de Licenciatura do Campo com formação específica em linguagens e seus códigos, iniciada em 2013, com duração de 4 anos com adequação da carga horária entre tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC), podemos pontuar algumas disciplinas como a de estruturas linguísticas e seus sentidos, cânone literário e cultura popular, linguística aplicada e a formação do educador do campo. Entre as disciplinas citadas é notória a identificação das possibilidades de ser trabalhada a individualidade da educação do campo, seja em seus aspectos linguísticos, envolvendo as variações regionais/sociais ou por meio da disciplina referente à linguística e formação do professor. Dessa forma, o aporte teórico, a base recebida pelo docente encontra-se em consonância com as necessidades do ensino no campo.

FIGURA 05- SÍNTESE DA GRADE CURRICULAR DO CURSO LICENCIATURA DO CAMPO – UNIVERSIDADE CAMPINA GRANDE

DISCIPLINAS DE HABILITAÇÃO EM LINGUAGENS E CÓDIGOS							
PERÍODO I	PERÍODO II	PERÍODO III	PERÍODO IV	PERÍODO V	PERÍODO VI	PERÍODO VII	PERÍODO VIII
	Filosofia e educação	Política educacional e					TCC

[Digite aqui]

Antropologia e educação		educação básica	Gestão de processos educativos	Avaliação de processos educacionais	História e cultura afro-brasileira	Etnologia indígena no Brasil	Estágio Curricular supervisionado IV
Introdução à filosofia	Sociologia e educação	Tecnologias educacionais e processos de aprendizagem	Currículo e escola	Libras	Educação de jovens e adultos	Estágio Curricular supervisionado III	
Introdução à sociologia	Educação do campo	Didática					
Fundamentos históricos da educação	Psicologia e educação	Introdução aos estudos de linguagens e códigos	Educação especial	Estágio Curricular supervisionado I	Estágio Curricular supervisionado II		
Pesquisa em educação	Cultura corporal	Introdução às ciências humanas e sociais	Laboratório de pesquisa e prática pedagógica em Educampo IV				
Prática de leitura e produção de textos	Fundamentos das linguagens artísticas	Introdução às ciências da natureza					
Laboratório de pesquisa e prática pedagógica em Educampo I	Informática básica	Laboratório de pesquisa e prática pedagógica em Educampo III					
	Laboratório de pesquisa e prática pedagógica em Educampo II						

Fonte: Figura disponibilizada no site da universidade

Observamos, no quadro acima, os cursos voltados à Licenciatura do Campo com aprofundamento na área de Linguagens e Códigos, os quais têm, em sua estrutura, disciplinas específicas, adequando à formação desses profissionais ao contexto de atuação deles. Uma das características desse tipo de formação é a presença da pedagogia da alternância, implementada em 2008 pelo Ministério da Educação nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, trazendo a articulação entre tempo escola e tempo comunidade.

Essa perspectiva metodológica para preparação dos professores do campo foi apresentada inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 96, a definição de alternância é apresentada em um de seus artigos:

[Digite aqui]

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Quanto à alternância do tempo, temos:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o exigir.

A LDB também assegura a organização dos conteúdos curriculares baseados nos interesses das comunidades do campo. Como já notamos, a educação no campo, seringueiras, rios e florestas necessita de uma adequação às suas realidades. Estamos nos referindo a um ensino personalizado, que seja útil aos alunos do campo, sendo assim, os professores necessitam receber esses saberes.

Art. 28 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.

As diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002, além de tratarem dos procedimentos necessários para uma educação de qualidade, abordam a formação dos professores para exercício da docência no campo e os componentes necessários para essa formação:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação

Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das

[Digite aqui]

condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 03).

As orientações também asseguram a metodologia entre tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC):

Art. 7º, parágrafo 2º: As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e continuar aprendendo assim o exigirem.

Além das leis e diretrizes acima, temos, também, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre as políticas de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, reconhecendo, ainda, a necessidade de adequações na educação do campo e a organização dos processos formativos dos professores.

Art. 05 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 (BRASIL, 2010, p. 131).

Essas legislações, no conjunto, determinam parâmetros que trazem um direcionamento para a formação docente, ao mesmo tempo em que asseguram uma qualificação de qualidade a esses profissionais, apontam uma solução para as problemáticas encontradas anteriormente nos cursos de formação docente. É notória, nas legislações mencionadas, a importância da relação entre teoria e prática, ou o termo utilizado em alguns cursos, o tempo escola e tempo comunidade, asseguram, dessa forma, uma qualificação exigida pela LDB.

[Digite aqui]

A ideia de capacitação em serviço apresentada por Molina e Hage (2015), em alguns casos, pode ser mal interpretada, trazendo novamente a ideia de uma formação de executores de saberes, ou seja, uma concepção tecnicista, de forma a desprestigiar a fundamentação teórica das práticas pedagógicas. No entanto, devemos enfatizar o embasamento das organizações dos cursos citados acima, o foco não está em uma formação de executores da educação do campo, mas em uma formação de qualidade para os professores do campo.

Os autores também retratam a implantação das políticas de formação, iniciadas de maneira tímida. O MEC propõe a experiência de cursos pilotos, em virtude da demanda de formação dos educadores e da pressão dos movimentos sociais. Ocorre, então, o lançamento de editais entre os anos 2008, 2009, com o objetivo de ofertar cursos de licenciatura em educação do campo. As especificidades que configuram essas licenciaturas estão no objetivo de sua preparação.

Esses cursos objetivam a formação para além da atuação docente, os profissionais sairiam aptos para atuação na gestão dos processos escolares e gestão dos processos educativos comunitários. Para Molina e Hage (2015), a intencionalidade dos cursos está na formação de educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridos, buscando a promoção de práticas educativas que sejam efetivas na criação de espaços que possibilitem a compreensão da sociedade junto ao processo de ensino-aprendizagem.

A importância da compreensão dessa totalidade está na possibilidade da construção de uma leitura integral dos processos sociais. Compreender as relações que envolvem culturas, políticas, questões sociais e econômicas da comunidade em que estão inseridas suas ações educativas permite ao professor conferir mais qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Na próxima subseção, apresentamos uma breve estruturação dos programas complementares voltadas à formação docente, inseridos nos municípios do estado do Acre, destacando, também, o curso de Licenciatura em Letras português, da Universidade Federal do Acre- Ufac e da Universidade Paulista, objetivando destacar e problematizar, nas suas estruturas curriculares, a ausência de disciplinas que possibilitem a capacitação dos professores de língua portuguesa para atuação no campo, especialmente, no Programa Asas da Florestania.

2.2.2 Cursos e Ações Locais para Formação de Professores do Campo, das águas e Florestas no Acre

A proposta pedagógica para superação de uma formação generalista foi iniciada nos anos de 1940, houve tentativas de formar professores para as necessidades do ensino no campo, no entanto, essa proposta foi vencida pela formação generalista, uma formação baseada na capacitação de professores para atuação em vários contextos. Arroyo (2012), ao apresentar a formação de educadores do campo e contribuir para escrita do dicionário da educação do campo, aponta as condições das formações desses professores.

Para o autor citado acima, se a condição da formação dos professores do campo é estabelecida por pequenas adaptações permitidas nas legislações para educação básica, teremos cursos reduzidos a secundárias adaptações. Partindo desse pressuposto, ao pontuarmos as políticas educacionais implementadas no estado do acre entre os anos de 1999, veremos, de acordo com os estudos de Cabral (2021), que o Acre experimentou um novo modelo de administração pública, denominada Frente Popular. As ações do partido marcaram significativamente a implantação de políticas públicas, incluindo as voltadas para a educação.

O partido da frente popular do Acre elegeu o governador Jorge Viana, do Partido dos Trabalhadores, eleito no seu primeiro mandato entre os anos de 1999 e 2002 e reeleito no ano de 2003, a principal característica desse governo e de seus sucessores é a referência a um governo da Floresta.

Uma das principais propostas nesse redirecionamento governamental encontrava-se nas políticas educacionais para o estado. Segundo a pesquisa documental realizada por Cabral (2021), a situação educacional do Acre era deplorável, dos professores atuantes na educação básica de ensino da rede pública, 72% não dispunham de nível superior, na educação infantil esse número aumentava para 92 % (p.14). Nesse contexto, os professores que lecionavam tinham somente ensino fundamental, sendo que apenas 8% dos docentes tinham habilitação para o magistério.

Realizando um breve recorte histórico sobre as mudanças educacionais implantadas durante a vigência do Governo da Floresta, veremos um avanço significativo no funcionamento das escolas, nas políticas e nos investimentos. Dentre as propostas, encontramos a qualificação

[Digite aqui]

docente como ferramenta para elevação na qualidade do ensino no estado. Inicialmente, houve a oferta de formação continuada para os professores da rede pública, o ponto crucial nessa gestão foi dado pelos programas especiais, formulados no período de 2000-2006.

Efetivando os instrumentos para elevação da qualidade do ensino na educação básica, na Lei N. 1.694, de 21 de dezembro de 2005, o governo do Estado do Acre estabelece:

Art. 10. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Parágrafo único. Será admitida como formação mínima para o exercício do magistério, nas unidades escolares de zona rural e nos municípios de comprovada carência, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (ACRE, 2005, p. 05).

Em 2006, foram ofertados programas para a Formação de Professores da Educação Básica para Professores de Zona Rural. Sobre os programas educacionais para formação de professores do campo na Ufac, em 2007-2011, destaca-se a oferta do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica da Zona Rural (Profir). Quanto às informações acerca do programa, foram encontradas em teses e dissertações, não encontramos informações no site da Ufac.

Santos (2015), ao apresentar os programas de formação para professores do campo no Acre, apresentou como se deu o desenvolvimento do programa, com a parceria entre secretaria estadual de educação e as instituições universitárias; durante o período de vigência, foram ofertadas 1500 vagas em cursos de nível superior. A autora, em sua tese, apresenta a organização do programa: a oferta da capacitação é oferecida no período de férias dos docentes das escolas do campo. A divisão da carga se dá em módulos, dependendo do curso escolhido pelos participantes: Licenciatura em Pedagogia, Ciências, Letras Português, História, Geografia, Matemática e Educação física.

Os participantes dos cursos de formação incluíam, especificamente, os professores que atuavam na educação do campo, no ensino fundamental e ensino médio. As metas desenvolvidas pelo Profir, seriam:

Meta 1: Contribuir para a extinção do quadro de professores leigos, sem formação em nível superior num prazo de cinco anos.

Meta 2: Qualificar e titular profissionalmente, a nível de graduação, 540 (quinhentos e quarenta) professores da educação básica nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, que atuam na zona rural, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do curso de licenciatura em Pedagogia.

Meta 3: Qualificar e titular profissionalmente, a nível de graduação, 2.093 (dois mil e noventa e três) professores da educação básica nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, que atuam na zona rural, nas Séries Finais do Ensino Fundamental e

[Digite aqui]

Médio, por meio do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras Português e Educação Física.

Meta 4: Habilitar **2.389** (dois mil trezentos e oitenta e nove) professores para a educação básica, a nível de graduação plena, em consonância com as necessidades específicas identificadas pela Secretaria de Estado de Educação – SEE e Secretarias Municipais - SEMEC's do estado do Acre (UFAC, 2006, p.21 *apud* SANTOS, 2018, p.128).

Observamos, no entanto, que as metas propostas pelo programa envolviam inicialmente a extinção do quadro de professores leigos, bem como qualificar e titular os professores da educação do campo, todas as metas estipuladas relacionam-se a uma parte dos motivos que levaram os movimentos sociais dos trabalhadores do campo a se mobilizarem. Comparando o programa com as políticas propostas para a educação do campo em nível nacional, pontuamos o avanço significativo quanto à qualificação dos professores do difícil acesso no estado do Acre.

Apesar do encerramento dos programas especiais de formação docente, em virtude da oferta de cursos de licenciatura nas instituições públicas de ensino superior, os professores da rede pública passaram a possuir a formação exigida pela LDB, porém, os números referentes aos professores da educação do campo atuando sem a formação mínima exigida ainda fazia parte da realidade no Acre.

Cabral (2010), ao apresentar seu estudo acerca das políticas de formação de professores no Acre, tratando desses programas de formação especial, apresenta sua importância quanto à constituição da autonomia do professor. As políticas, segundo a autora, foram determinantes nas práticas pedagógicas dos docentes da educação básica, apesar de não ter sido uma formação em consonância com a prática docente, auxiliou na diminuição do percentual de professores sem nível superior.

Quanto à estrutura curricular, era a mesma dos cursos oferecidos na sede, o que permite uma discussão acerca da necessidade de um projeto de formação que, de fato, contemple as necessidades de um professor do campo.

Já no ano de 2012, a Universidade Federal do Acre, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e as municipais, executa o Parfor, a diferença existente entre o programa e os demais em modalidade especial é sua vinculação com o Ministério da Educação, financiando suas ações. A organização do programa assemelha-se ao do Profir, sendo realizada por módulos, nos meses de recesso escolar dos professores, no entanto, não se trata de uma formação
[Digite aqui]

específica para os docentes da educação campesina, mesmo sendo o maior público beneficiado com a ação.

Apesar da oferta de disciplinas e conteúdos voltados a educação do campo não se fazer presente na licenciatura de língua portuguesa nas instituições universitárias no Acre, temos a presença desses programas, especificamente o Parfor e o Profir contribuindo grandemente para a formação superior dos professores do difícil acesso, possibilitando, por meio dessas ações, uma formação que venha refletir na qualidade das práticas docentes.

Ao nos referirmos aos professores do Programa Asas da Florestania, observamos uma diversidade nas áreas de formação desses profissionais, em virtude da defasagem de profissionais específicos das áreas de linguagens como língua portuguesa e de exatas como matemática ou química. É comum identificarmos professores que atuam em áreas de ensino que não correspondem com a de sua formação, sendo este um dos limites das ações de educação do campo. Nossa pesquisa refere-se especificamente aos profissionais que atuam na disciplina língua portuguesa, como uma forma de delimitação, tendo como foco os professores formados especificamente no curso de Letras Português. Como se sente esse profissional, ainda que lecionando dentro da sua área de formação, atuando no campo?

Assim, após compreendermos os objetivos estabelecidos nas políticas formativas para os docentes do campo, tanto na esfera nacional quanto local, buscaremos, de forma breve, colocar em evidência e problematizar a ausência, nas estruturas curriculares dos cursos de Letras/Português, de disciplinas que tratem da educação do campo. Vale destacar que a seleção das universidades dependeu do perfil dos participantes da pesquisa, pois um é formado pela Ufac e o outro por uma instituição particular.

Para realizar a busca pelas estruturas curriculares, utilizamos a plataforma de ementários da universidade Federal do Acre e da Universidade Paulista.

Iniciaremos nossa descrição com o curso de língua portuguesa da Universidade Paulista, o ementário utilizado refere-se à versão disponibilizada no site da universidade, buscamos evidenciar o não lugar das disciplinas específicas para atuação na educação do campo, tendo em vista que o Programa Asas já estava em vigência no estado nesse período.

QUADRO 04- DISCIPLINAS DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA UNIVERSIDADE PAULISTA
(continua)

DISCIPLINAS DO CURSO:	DISCIPLINAS DO CURSO:
-----------------------	-----------------------

[Digite aqui]

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise do Discurso Crítica ➤ Atividades Complementares ➤ Atuação Junto ao Idoso (Optativa) ➤ Avaliação Educacional ➤ Ciências Sociais ➤ Comunicação e Expressão ➤ Desenvolvimento Sustentável (Optativa) ➤ Didática Específica 60 Didática Gera ➤ Direitos Humanos ➤ Educação Ambiental ➤ Educação Inclusiva ➤ Escola, Currículo e Cultura Estágio ➤ Estudos Disciplinares ➤ Filosofia e Educação ➤ Gêneros Textuais ➤ Gestão Escolar: Aspectos Legais ➤ Gramática Aplicada da Língua Portuguesa ➤ Homem e Sociedade ➤ Interpretação e Produção Textos ➤ Introdução à EAD ➤ Leitura e Literatura no Contexto Escolar ➤ Letras Integrada ➤ Letras Interdisciplinar ➤ Libras ➤ Língua e Cultura Latina ➤ Linguística ➤ Linguística Geral ➤ Literatura Africana e Indígena ➤ Literatura Brasileira: Poesia literatura Brasileira: Prosa ➤ Semântica e Pragmática ➤ Semiótica ➤ Sociologia da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Literatura Portuguesa: Poesia ➤ Literatura Portuguesa: Prosa ➤ Marketing Pessoal (Optativa) ➤ Métodos de Pesquisa ➤ Metodologia do Trabalho Acadêmico ➤ Morfossintaxe Aplicada da Língua Portuguesa Morfossintaxe da Língua Portuguesa ➤ Política e Organização da Educação Básica ➤ Prática como Componente Curricular ➤ Prática de Ensino: Integração Escola X Comunidade ➤ Prática de Ensino: Introdução à Docência ➤ Prática de Ensino: Observação e Projeto ➤ Prática de Ensino: Princípios Pedagógicos em Sala de Aula ➤ Prática de Ensino: Recursos de Apoio ao Ensino e Aprendizagem ➤ Prática de Ensino: Reflexões Prática de Ensino: Trajetória da Práxis ➤ Prática de Ensino: Vivência no Ambiente Educativo ➤ Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem ➤ Relação Ciência, Tecnologia e Sociedade ➤ Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (Optativa) ➤ Teoria Literária ➤ Teorias do Texto ➤ Tópicos de Atuação Profissional ➤ Trabalho de Curso
--	--

Fonte: Tabela elaborado pela autora, com as informações retirada do Ementário do portal universidade paulista.

[Digite aqui]

Observamos, por meio dos resultados das disciplinas ofertadas no curso de língua portuguesa, que algumas disciplinas podem viabilizar uma discussão que perpassa a educação do campo, como a disciplina de Prática de ensino: integração escola x comunidade e Prática de ensino: introdução à docência. No site da Universidade Paulista, não foi possível visualizar a ementa dos cursos, bem como a divisão dos períodos, dificultando nossas proposições sobre a educação do campo. Quanto às disciplinas que tratem a educação no contexto do campo ou na Amazônia, não foram identificadas .

Outro fator observado são as disciplinas de estágio supervisionado, as ementas não especificam quais os ambientes educacionais em que os futuros docentes devem vivenciar as práticas de sua futura profissão. Ao refletirmos sobre essa questão, evidencia-se que alguns professores podem concluir sua formação inicial sem o contato com a vivência nas escolas do campo.

Abaixo, seguimos a mesma análise da estrutura do curso de licenciatura em Letras Português da Ufac

QUADRO 05- DISCIPLINAS LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-UFAC

(Continua)

Período	01
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Língua Portuguesa I ➤ Linguística I ➤ Introdução aos Estudos Literários ➤ Panorama da Literatura Portuguesa ➤ Educação e Sociedade ➤ Investigação e Prática de Ensino da Língua Portuguesa I ➤ Língua Inglesa Instrumental I ➤ Língua Francesa Instrumental I ➤ Língua Espanhola Instrumental I
Período	02
Disciplinas	Língua Portuguesa II Linguística II <ul style="list-style-type: none"> ➤ Panorama da Literatura Brasileira ➤ Leitura e Escrita I ➤ Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III ➤ Investigação e Prática Pedagógica da Língua Portuguesa II ➤ Língua Inglesa Instrumental II

[Digite aqui]

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Língua Francesa Instrumental II ➤ Língua Espanhola Instrumental II
Período	03
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Língua Portuguesa III ➤ Linguística III ➤ Teoria da Literatura I ➤ Psicologia da Educação XII ➤ Literatura Portuguesa I ➤ Leitura e Escrita II ➤ Investigação e Prática de Ensino da Língua Portuguesa III
Período	04
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigação e Prática Pedagógica da Língua Portuguesa IV ➤ Poética I ➤ Linguística IV ➤ Teoria da Literatura II ➤ Linguística Aplicada e Formação do Professor de Língua Materna ➤ Didática Aplicada ➤ Língua Portuguesa IV
Período	05
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização Curricular e Gestão da Escola ➤ Estágio Supervisionado I ➤ Língua Portuguesa V ➤ Poética II ➤ A Ficção Brasileira Moderna - Poesia ➤ Língua Latina I ➤ Literatura Portuguesa II
Período	06
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Laboratório de Gramática para o Ensino Fundamental e Médio ➤ Linguística Histórica e Românica ➤ Literatura Brasileira Moderna - Prosa ➤ Estágio Supervisionado II ➤ Língua Latina II ➤ Literatura Infanto-Juvenil e Ensino I ➤ Introdução à Análise do Discurso

[Digite aqui]

Período	07
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perspectivas da Literatura Brasileira Contemporânea ➤ Fundamentos da Cultura Literária Brasileira ➤ Estágio Supervisionado III ➤ Filologia Românica ➤ Literatura Infanto-Juvenil e Ensino II ➤ Fundamentos da Educação Especial ➤ Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional
Período	08
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Literatura e Leitura ➤ Seminário de Língua Portuguesa/Linguística ➤ Seminário de literatura ➤ Estágio Supervisionado IV ➤ Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino I ➤ Lexicologia e Lexicografia ➤ Morfologia da Língua Portuguesa ➤ Português no Brasil I

Fonte: Tabela elaborado pela autora, com as informações retirada do Ementário do portal da Ufac (versão 2008/1 nº4).

Após identificarmos brevemente a disciplinas do curso de licenciatura em língua portuguesa, observamos a inexistência de disciplinas específicas para o ensino e formação na área da educação do campo, no entanto, podemos pontuar que algumas proposições são possíveis, nas disciplinas de variação linguística e estágio supervisionado, por exemplo: Uma formação que possibilite ao professor atuar em diferentes contextos ainda é um processo formativo em construção nos cursos de licenciaturas.

No entanto, podemos observar a importância dos programas de formação, seja ela inicial ou continuada, como ferramenta para articulação entre teoria e prática, com uma formação que possibilite a vivência nos diferentes segmentos da educação básica, contribuindo para práticas qualificadas, possibilitando mudanças significativas na qualidade do ensino ofertado na educação do campo, especificamente na Amazônia.

A realidade deficitária no campo da formação de professores para atuar na educação do campo, das águas e floresta ainda se faz presente nos cursos de licenciatura responsáveis pela qualificação dos professores de língua portuguesa para atuarem nesses contextos, dificuldade esta que se apresenta, também, na prática pedagógica desses docentes, presente

[Digite aqui]

desde a falta de aporte teórico específico que atenda aos saberes pedagógicos referentes à educação do campo, nas disciplinas ofertadas nas universidades, passando para a falta de materiais e livros didáticos que trabalhem a realidade social desses alunos.

Ao buscarmos compreender os saberes docentes necessários para o ensino de língua portuguesa nas escolas do campo, deparamo-nos com estudos como de Ponciano e Fagundes (2018), Rosa (2014), que apontam semelhanças existentes nas limitações entre uma educação para o campo e o ensino de língua portuguesa baseados no contexto das comunidades campesinas.

A proposta da implementação de um ensino homogêneo na educação do campo foi discutida nas seções anteriores, tendo em vista que esse eixo continua sendo palco de discussões nos movimentos sociais e construção de políticas educacionais para o campo. No ensino de língua portuguesa a perspectiva de uma homogeneidade é apresentada através de um ensino da gramática normativa, ou seja, um saber dissociado da pluralidade em que a própria língua se apresenta.

Ponciano e Fagundes (2018), em seu estudo, apresentam o papel do professor frente à construção dos saberes referentes à língua portuguesa e suas variações linguísticas como ferramenta de afirmação da identidade social dos alunos do campo. Para os autores, o próprio ensino da variação linguística abordada de maneira lúdica na sala de aula, como a utilização de histórias em quadrinhos de Chico Bento, personagem de Mauricio de Souza, retratado como um menino do campo, pode contribuir para interrelação entre a língua portuguesa (LP) e o cotidiano dos alunos.

Outro fator acerca da construção de saberes para o ensino de LP na educação do campo refere-se às adaptações necessárias aos materiais aplicados nas escolas, a desvinculação entre o material pedagógico de língua portuguesa e a realidade do campo foi apresentada na fala dos docentes entrevistados, como veremos no capítulo de análise deste texto, a falta de livros didáticos com textos que abordem temas transversais às comunidades campesinas é uma realidade deficitária dessas escolas.

O ensino de língua portuguesa demanda um processo de interação com os discursos e realidades existentes na sala de aula, tendo em vista que o conhecimento precedente vem do próprio aluno, a relação dialética se constitui entre os saberes que envolvem a formação da

[Digite aqui]

língua e o cotidiano dos alunos. Compreender e aplicar a LP ensinada nas escolas demandam um material que seja condizente com o contexto educacional. Nesse sentido, as dificuldades não se encontram no ensino da língua portuguesa, mas no material didático utilizado para alcançar as habilidades educacionais desse componente curricular.

Tratando do ensino da língua portuguesa em um contexto socialmente desvalorizado politicamente, ideologicamente e socialmente, Pereira (2016) propõe um ensino que valorize os saberes existentes na linguagem das comunidades do campo e das águas, de modo que tenhamos uma educação que trate de toda complexidade sociolinguísticas dos diferentes alunos. Para o autor, ao trabalharmos os diferentes dialetos, estamos garantindo para as comunidades populares o aprendizado do dialeto padrão.

Nesse sentido, para trabalharmos os saberes de língua portuguesa nas escolas do campo, das águas e das florestas, devemos promover uma contextualização dos conhecimentos dos alunos com os apresentados em sala. A proposta apresentada por Pereira (2016) é a de que antes de se passar pelos conhecimentos de LP em seu modelo tradicional, deve-se passar pelo dialeto utilizado pelas comunidades da Amazônia (foco de seu estudo), tendo em vista que nele se forma a identidade social e comporta os saberes construídos socialmente.

A partir da perspectiva de que os sujeitos amazônicos têm valores e identidades culturais próprias e que, por circunstâncias da educação escolar brasileira, vêm sofrendo preconceitos em seu modo de falar, estigmatizando sua linguagem específica no interior do espaço escolar formal, defendemos uma proposta educativa que passe pela inversão do modelo tradicional do ensino de português, isto é, um ensino que perpassa primeiramente pelo conhecimento “linguageiro” que os sujeitos do campo da região Amazônica já utilizam (PEREIRA, 2016, p.633).

Levando em consideração as discussões trazidas nesta seção acerca das necessidades e limitações encontradas na formação docente e no ensino de língua portuguesa, considerando especificidades das escolas do campo, buscaremos compreender as aproximações e/ou distanciamentos encontrados pelos professores de língua portuguesa do Asas da Florestania entre sua formação e prática docente no contexto amazônico. Daremos ênfase, a seguir, ao papel da formação continuada para a qualificação dos professores do campo, das águas e florestas.

2.2.3 A formação Continuada para Professores do Campo, das Águas e Florestas

[Digite aqui]

A partir da breve análise realizada anteriormente acerca da formação inicial de professores da educação do campo e a formação dos professores que atuam no programa Asas, foi possível observar uma dicotomia, ou melhor definindo, um distanciamento entre os saberes docente construídos durante a formação inicial e os saberes necessários durante as práticas pedagógicas no chão da escola. Assim, faz-se necessário lançar um olhar, também, para a formação continuada, buscando identificar quais as ações desenvolvidas e os saberes contemplados.

Ao nos reportarmos especificamente ao chão da escola no contexto da Amazônia acreana, em que o Asas da Florestania se configura, não poderíamos deixar de enfatizar que esse chão sendo de madeira, de terra batida, ou debaixo de uma árvore é o que de fato caracteriza e determina os saberes docentes necessários para atuação nesses contextos.

FIGURA 06- NO CHÃO DA ESCOLA: PESQUISA DE CAMPO TRILHA DE MONITORAMENTO DE BORBOLETAS



Fonte: Imagem cedida pelo professor B, Escola São Sebastião, 2017.

Pimenta (1997) traz uma discussão, em seus estudos, sobre a formação inicial dos professores e os saberes docentes. Para a autora, todo licenciando, ao chegar ao curso de formação, tem a noção básica do que é ser professor, saber este acumulado durante sua vivência como aluno e através de suas experiências sociais. No entanto, o professor em formação, no geral, ainda não detém os conhecimentos sobre a didática e os conhecimentos específicos do

[Digite aqui]

seu campo de atuação, ou seja, não sabe o que e como ensinar. Nesse sentido, o papel dos cursos de formação é atribuir a esse futuro docente o domínio dos saberes pedagógicos e didáticos.

Outro ponto apresentado na pesquisa é a desarticulação entre os saberes específicos (língua portuguesa, matemática, história, etc.) e os saberes pedagógicos durante a formação inicial:

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes uma sobrepõe-se os demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época houve o predomínio dos saberes pedagógicos (...) em outras épocas assumiram poder, os saberes científicos (PIMENTA, 1977, p.10).

A presença dessa fragmentação dos saberes, científicos, pedagógicos e de experiência é agravada ao analisarmos as estruturas curriculares dos cursos de graduação dos professores que atuam na educação do campo, das águas e florestas do programa Asas da Florestania. Como discutido na seção anterior, a formação inicial desses professores se distancia dos eixos debatidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, em seu art. 28, que assegura a oferta da educação do campo baseada nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Um dos pontos apresentados por Tardif (2012) acerca dos saberes docentes refere-se à construção desses saberes, como já apresentado por Pimenta (1997), na história da formação docente temos os saberes pedagógicos e aqueles construídos nas relações sociais pelos futuros professores. Tardif (2012), nesse sentido, explora os saberes necessários para a formação docente, entre os conhecimentos temos os curriculares, experienciais, pedagógicos, científicos entre outros, apresentando, entre esses conhecimentos, o papel das instituições socialmente organizadas, como as universidades e coordenações de ensino, no estudo de alguns desses conteúdos voltados à construção da profissão docente.

(...) enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada como sistema de formação e de educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades assumem conjuntamente a missão de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos (...) assegurando o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis (TARDIF, 2012, p.34).

Assim como o autor acima afirma, um sistema socialmente organizado, como a universidade, deve assegurar o acesso aos saberes sociais disponíveis. Trazendo essa proposição à realidade da Universidade Federal do Acre, responsável pela formação docente de

[Digite aqui]

maior número no Acre, temos a oferta de programas para a formação inicial de professores que atuam nas cidades do interior do estado. No entanto, a organização curricular dessa formação é voltada, como vimos, aos saberes urbanos, tendo em vista que o foco do Parfor, por exemplo, não é a formação de professores do campo, apesar de ter seu público majoritário atuante em escolas de difícil acesso.

Apesar de a Universidade Federal do Acre não realizar uma oferta de formação continuada específica para a educação do campo, os programas como Parfor ofertam a esses docentes os saberes científicos e didáticos necessários para sua capacitação em sua área de atuação. Já que não temos a presença de formações continuadas para formação de professores do campo, especificamente do difícil acesso na universidade, o órgão responsável pela formação continuada de professores do Asas da Florestania é o próprio setor de ensino rural da secretaria estadual de educação.

As formações continuadas do programa Asas ocorrem duas vezes ao ano, durante três dias, reunindo os professores de todas as áreas do conhecimento, os encontros são organizados pelos coordenadores e representantes no programa no estado do Acre, estes são responsáveis pela organização e escolha dos eixos que serão debatidos na formação.

De acordo com dados ofertados por professores que atuaram no programa durante o ano de 2018 a 2020, coletados por meio da troca de narrativas docentes e com os saberes experienciais vivenciados por esta pesquisadora durante sua atuação e vivência no programa, será descrito brevemente como é organizada a formação continuada, tendo em vista que o setor do rural, atualmente intitulado Setor dos Caminhos da Educação do Campo, não se dispôs a repassar os dados acerca da formação continuada dos docentes do Asas.

Geralmente, no primeiro dia de encontro, a coordenação organiza atividades interativas voltadas aos recursos didáticos que podem ser usados em sala de aula, todos os professores são reunidos na mesma sala. Já no segundo turno, os professores são separados por áreas de conhecimento, para debaterem práticas, metodologias e didática pedagógica. Durante toda a formação, é enfatizada a metodologia do programa, como, por exemplo, o uso do memorial⁹ do professor e da turma.

⁹ Caderno de registro das atividades realizadas diariamente, o professor titular tem seu documento de registro e os alunos outro, todos são lidos no final de cada aula.

[Digite aqui]

A metodologia do Asas é reconhecida como atividades integradoras que ajudam a criar um contexto de descontração e bom relacionamento na sala de aula. É apresentada aos docentes toda a sistematização da aula, desde o momento inicial até a organização das equipes. Esses saberes pedagógicos são de extrema importância para os professores que ainda não tiveram contato com o Asas da Florestania; para aqueles que são atuantes, é um momento de compartilhamento de suas vivências e de refletir sobre como podem ser adaptados os poucos recursos encontrados no chão da escola.

É nessas formações que temos a reunião dos saberes docentes e saberes pedagógicos considerados necessários para a oferta de um ensino de qualidades às comunidades da Amazônia acreana. Outro ponto relevante é a exposição dos meios de avaliação no programa e como devem ocorrer durante os rodízios dos professores na escola. Nessas orientações, os professores podem refletir acerca da sua prática pedagógica e das adaptações necessárias nessas avaliações para o contexto da educação do campo, das águas e floresta.

Em 2007, o governo do estado do Acre organizou uma conferência estadual de educação básica. Na reunião, foram definidos eixos de debate para melhoria da educação pública. No eixo V- Formação e valorização do profissional da educação, foi pontuada a formação inicial em nível superior para professores de todas as modalidades de ensino da educação básica, incluindo a seguridade da formação dos professores da educação do campo:

Oferta da formação para professores da zona rural, pensada a partir de um modelo formativo que ultrapasse a especialização por disciplinas, buscando uma lógica que se aproxime **dos campos constituídos dos saberes, oportunizando diálogo entre as áreas e visando a configuração de uma polivalência com qualidade**, inclusive utilizando-se das alternativas da educação a distância (ACRE,2007, p.09).

A capacitação dos docentes para atuar no contexto da educação nas águas, florestas e campos é ressaltada no planejamento estadual, não somente em um modelo formativo minado de conhecimento técnico, mas um conhecimento que se aproxime da realidade do campo e de suas necessidades educacionais, além da garantia de espaços para o diálogo docente para que, por meio desta, seja realizada a troca de saberes no coletivo, objetivando, assim, uma formação além das questões técnicas, mas também para o saber fazer e refletir.

Na imagem abaixo, podemos observar o que Freitas (2002) e Duarte (2012) retratam sobre a construção do saber docente, por meio da reflexão sobre a prática pedagógica e interação com o coletivo.

[Digite aqui]

FIGURA 07- PROFESSORES COMPARTILHANDO SUA VIVÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA ASAS 2019.



Fonte: Arquivo cedido por professores do programa Asas, 2019.

Os saberes e a produção de saberes são complementares e inseparáveis e devem embasar a formação (TARDIF, 2012,p.36). Encontros como a formação continuada de professores do campo, das águas e florestas são cruciais para a articulação entre ciência e prática docente, em momentos como esses é possível formar professores pesquisadores de sua própria vivência.

Para Schon (2000), a perspectiva de uma formação baseada na racionalidade técnica por muito tempo foi um modelo dominante, ou seja, as práticas educacionais restringiam-se à aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos para resultados desejados. O autor, ao refletir sobre a racionalidade técnica aplicada ao contexto de atuação docente, observou a ineficiência presente na concepção de um saber regulado, baseado somente no saber científico, tendo em vista que o conhecimento técnico não se aplicaria em todas as situações da sala de aula, ou seja, a teoria não poderia englobar todas as possibilidades educacionais em que o docente poderia ser inserido.

Nesse sentido, Schon (2000) traz, em seus estudos, a concepção de um professor reflexivo, a própria formação docente encontra-se na prática, o conhecimento é a própria ação vivenciada no cotidiano. Ao relacionarmos essas afirmações às experienciais vivenciadas pelos

[Digite aqui]

professores do Asas, estaremos acessando conhecimentos revelados nas ações e reflexões docentes.

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes (...) o conhecer está na ação, nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance (...) através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazemos a descrição do saber tácito que está implícita nelas (SCHON, 2000, p. 31).

Na imagem acima, retratada durante a formação continuada de professores do programa Asas, observamos o docente narrando sua experiência no vivido dentro de um contexto educacional específico, a construção de saberes e atribuição de conhecimento adquiridos durante a prática são tratadas por Tardif (2012); ao adquirir esse saber, o docente exerce o que Schon (2000) intitula como reflexão-na-ação, que tem como função crítica a identificação das ações que levaram o professor a determinada situação, além de permitir que o profissional busque uma reestruturação em suas estratégias de ensino e resolução dos problemas. Na formação continuada, a reflexão sobre as ações ocorre no coletivo.

Duarte (2012) nos apresenta, em seus estudos, a diversidade de designações em que a formação continuada se entrelaça, nomeada como capacitação, reciclagem, treinamento, seminários, entre outros, a mesma diversidade é apresentada na sua forma de desenvolvimento. A formação continuada pode ser ofertada por universidades públicas, coordenadores escolares na própria instituição em que o docente atua ou por meio de projetos desenvolvidos por órgãos de educação nacional, estadual e municipal.

Uma das reflexões trazidas pela autora refere-se à capacitação desses docentes, seja ela inicial ou continuada, como um eixo complexo do ensino, tendo em vista que estamos tratando de políticas públicas voltadas à educação, bem como da valorização e permanência desses professores. Ao reportarmos essa reflexão para a realidade dos professores da educação do campo, iremos nos deparar com uma discussão bem mais complexa.

Pesquisadores como Freitas (2002) abordam a formação continuada como sendo aquela que é desenvolvida em um processo reflexivo, sendo associada à vivência e à prática docente. O saber do professor em sua formação deve ser validado, distanciando-se de formações engessadas de propostas pedagógicas organizadas por gestores que desconhecem a realidade do campo, das águas e florestas. A autora enfatiza que devemos tratar essa capacitação como

[Digite aqui]

permanente desenvolvimento para a formação profissional, de uma maneira mais ampla, em que o professor compartilha seu saber e interage também com o coletivo.

Após a breve análise sobre a importância de uma formação continuada como ferramenta de qualificação do profissional docente, podemos pontuar alguns eixos debatidos pelos autores acima: primeiramente, uma formação efetiva, em que o professor torna-se o aluno, deve levar em consideração o seu saber experiencial, como apresentado por Tardif (2012); outro ponto é a relação dos conhecimentos passados pelas instituições socialmente organizadas, como as coordenações de ensino, vinculadas aos saberes pedagógicos com base na realidade do chão da escola.

Ludke e Boing (2012) propõem uma formação baseada no trabalho docente. Para os autores, a base metodológica desse saber deve ser a escola, local onde se realiza o trabalho docente, tratando dos problemas educacionais e propondo uma reflexão por parte dos envolvidos. Outra observação apontada refere-se ao como é dada a articulação entre o “fazer aprender” durante a formação inicial. Nos cursos de licenciatura, temos o estágio como processo para o contato com a realidade educacional. Para os autores, a definição de estágio supervisionado deve ser discutida por todos os envolvidos.

(...) O exemplo da medicina, como ocorre sempre que se quer indicar como pode ocorrer uma formação que aproxime teoria e prática, foi também lembrado por Nóvoa. No que se refere à profissão, o autor se pronuncia claramente: devemos “devolver a formação de professores aos professores” (2009, p. 5). Só se domina a complexidade do magistério a partir da integração na sua cultura profissional (LUDKE E BOING, 2012, p.19).

Ao observarmos a discussão trazida por Ludke e Boing (2012) acerca do estágio supervisionado e seu papel na formação docente, refletimos acerca do contato do professor com todos os eixos educacionais que podem vir a ser seu futuro trabalho, como a educação do campo. Na seção anterior, foi possível pontuar que a experiência com o chão da escola na educação do campo dos professores do programa Asas dependia completamente da organização curricular da instituição ou do professor regente, podendo-se inferir, assim, que, do ponto de vista da formação para o trabalho, ainda é deficitária.

Com base nos estudos apresentados, a formação continuada é um exercício histórico e contínuo, tendo em vista que a capacitação docente, bem como a qualidade educacional

[Digite aqui]

depende desse constante exercício reflexivo acerca dos saberes experienciais, saberes científicos e necessidades da escola, estas apoiadas nas teorias do profissional reflexivo de D. Schon. Ao referirmo-nos à formação continuada de professores no programa Asas da Florestania, ressaltamos a importância das formações ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Acre, especificamente pelo setor de ensino rural, responsável pela organização e compartilhamento desses saberes.

Salles (2004) aponta a importância do caráter complementar desses saberes no processo de formação de professores, de forma que a prática docente (saber experiencial) seja tida como verdade absoluta. Como o autor menciona, a racionalidade prática não deve se sobrepor a racionalidade técnica, destacando a importância dos diferentes espaços sociais e seu papel para formação profissional docente, como a universidade, as lutas democráticas, os sindicatos, as relações familiares, a vivência no ambiente escolar, contextos estes que excedem o ambiente escolar ou universitário.

A formação continuada, nesse sentido, é vista como “possibilidade aos professores de manterem-se atualizados diante das diferentes condições de trabalho permanentemente colocadas nas suas práticas docentes, especialmente, quanto à constante introdução de novos saberes escolares” (SALLES, 2004, p.04). Na educação do campo, especificamente na capacitação dos professores que irão atuar nos novos contextos escolares, o papel da formação continuada torna-se crucial para recuperação de uma formação inicial deficitária.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao escolhermos a formação de professores do programa Asas da Florestania como objeto de estudo desta pesquisa, tivemos como principal objetivo analisar as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa bem como sua prática no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020, a partir de narrativas destes acerca de suas experiências do vivido.

Os questionamentos levantados para nortear a pesquisa e, conseqüentemente, a escolha dos processos metodológicos incluem, como questão central: De quais maneiras ocorrem as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação de professores de língua portuguesa e sua atuação no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020? E, como questões secundárias: a) Quais as especificidades da educação do campo e da formação de professores para atuação nesse contexto? b) Quais as ações de iniciativas nacionais e locais voltadas à educação do campo, especialmente do programa Asas da Florestania (no Acre)? c) O que dizem as narrativas dos docentes acerca da formação e da atuação no programa? d) Quais as relações estabelecidas pelos docentes entre formação e prática docente no programa Asas da Florestania, no ensino de língua portuguesa, considerando conteúdos, abordagem metodológica e sua relação com o contexto do campo? e) Quais os limites da formação inicial, continuada e do programa no que se refere às especificidades da educação do campo? f) Quais os distanciamentos e/ou as aproximações entre as formações dos docentes e suas atuações no Asas?

Como objetivos específicos, elencamos:

- Examinar as especificidades da educação do campo e da formação de professores para atuação nesse contexto.
- Descrever ações de iniciativas nacionais e locais voltadas à educação do campo, especialmente do programa Asas da Florestania (no Acre).
- Compreender a construção das narrativas, por meio de entrevistas com os docentes, sobre a formação e atuação desses professores no programa.

[Digite aqui]

- Analisar as relações estabelecidas pelos professores entre formação e prática docente no programa Asas da Florestania, no ensino de língua portuguesa, considerando conteúdos, abordagem metodológica e sua relação com o contexto do campo.
- Identificar os limites das formações docente e do programa no que se refere às especificidades da educação.
- Investigar de quais maneiras ocorrem os distanciamentos e/ou as aproximações entre as formações dos docentes e suas atuações no Asas.

Para realização desta análise, inicialmente, utilizamos o levantamento documental, registramos um breve histórico sobre a educação do campo em âmbito nacional, apresentando suas lutas e conquistas; em seguida, identificamos as contribuições realizadas pelos movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra (MST), bem como sua importância no desenvolvimento de um ensino voltado às especificidades do campo. O mesmo procedimento ocorreu ao tratarmos da formação dos professores do campo, das águas e florestas, trazendo para a pesquisa as principais políticas educacionais voltadas à educação do campo e formação de professores, incluindo os programas de ensino do campo e formação docente, tanto em nível nacional quanto local.

Dessa forma, nesta seção trataremos dos processos metodológicos adotados, divididos em duas subseções. A primeira, referente aos processos realizados para levantamento dos dados, descrição dos sujeitos e perfil dos participantes, a segunda trata das técnicas para análise dos dados coletados.

3.1 ABORDAGEM METOLÓGICA DA PESQUISA

No presente estudo, seguimos os pressupostos estabelecidos por Ludke e André (2018), ao tratarem as pesquisas que norteiam a educação. Ao apresentarem as características da metodologia da pesquisa qualitativa, os autores utilizaram as referências trazidas por Bogdan e Biklen (1982), classificando este tipo de pesquisa através do ambiente no qual ele se desenvolve. Sendo assim, teremos o ambiente/contexto como fonte direta de dados para o pesquisar, é nesse ambiente que o próprio objeto está, ou seja, os problemas que permeiam o objeto de estudo são encontrados no próprio ambiente.

[Digite aqui]

Os autores citados acima classificam a pesquisa qualitativa como sendo também naturalística, tendo em vista que apresenta o contexto social como fonte de dados. Outra característica apresentada refere-se aos dados coletados, os materiais coletados nessas pesquisas, sejam eles entrevistas, fotografias, questionários, são de cunho descritivo, todos os elementos presentes são usados para esclarecer ou comparar pontos de vista importantes na análise, todos os elementos são importantes. Nessa perspectiva, teremos a preocupação com o processo, sendo esta a terceira característica da metodologia. Tal preocupação tende a ser maior do que o produto final, a significação trazida pelos participantes é essencial para o estudo.

Para Godim e Fraser (2014), a metodologia da pesquisa qualitativa é assim entendida:

Em resumo, abordagem qualitativa ou idiográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (...) o significado subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa (...) e o significado intersubjetivo se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento (GODIM e FRASER 2014, p. 03)

Com base nos objetivos da pesquisa, trata-se de um estudo de cunho exploratório, com caráter empírico, apresentado por meio do levantamento de dados. Quanto ao seu aspecto técnico, realizamos o levantamento documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas narrativas e questionários, processos esses baseados nas orientações de Gil (2002). Quanto à análise dos resultados, teremos como foco as narrativas, analisadas na perspectiva discursiva, que será melhor apresentada em seção própria.

Para geração de dados na investigação, utilizamos o levantamento documental, a aplicação de questionários e entrevistas narrativas. A pesquisa com documentos escritos contemplou os materiais digitais ofertados pelas plataformas do Google Acadêmico, banco de teses e dissertações da Capes, ementário das universidades, caderno de orientações para professores do Asas da Florestania, além das políticas educacionais para educação do campo e do Programa Asas da Florestania, todos analisados quanto aos seus objetivos e implementação.

Já para os dados empíricos, realizamos a aplicação de questionários (Apêndice A), para seleção dos participantes e realização de entrevistas narrativas semiestruturadas (Apêndice B), com dois professores de língua portuguesa do programa Asas da Florestania. Para seleção dos sujeitos, um dos critérios refere-se ao seu período de atuação docente, devendo ser entre os

[Digite aqui]

anos de 2015- 2020, referente ao último ano de vigência do programa no estado do Acre. Outro critério seria a formação inicial em Letras Português.

A priori, tínhamos como objetivo a entrevista com um maior número de professores, mas em virtude da pequena quantidade de professores formados em Língua Portuguesa, bem como considerando a extensão dos dados coletados mediante a coleta por meio de narrativas, reduzimos para dois participantes. Quanto à elaboração das perguntas do questionário, foram incluídos eixos de formação inicial e continuada, dados pessoais, ambientes de atuação docente e perfil social. Quanto às entrevistas individuais, foram gravadas e transcritas, digitadas e constituirão textos e tabelas que farão parte da análise.

O processo de investigação como um todo foi organizado para ser constituído em diferentes fases, a primeira, sendo a **fase exploratória**, com: 1º. Levantamento da história da educação do campo no Brasil, nos livros e artigos apresentados nas disciplinas de educação brasileira e nos resultados do Google Acadêmico, 2º. Busca das políticas educacionais para educação do campo, 3º. identificação dos movimentos nacionais para educação do campo, 4º. Levantamento dos programas e cursos nacionais e locais para formação de professores do campo através dos sites governamentais e sites das Universidades Federais, incluindo a do Acre, 5º. Busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes de trabalhos que tratassem da temática da pesquisa.

Quanto à segunda fase, referente à **organização dos dados coletados**: na 6ª etapa ocorreu a organização da coleta de dados documentais, e a seleção dos participantes da pesquisa. Na Terceira e última fase, ocorreu a **análise e interpretação dos dados**: 8. Análise das narrativas dos professores entrevistados. Cada etapa será descrita abaixo.

3.1.1 Levantamento Documental

A primeira fase da pesquisa se deu no levantamento de dados referentes à educação do campo e formação de professores, nesse sentido, entende-se por pesquisa documental a abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDEK e ANDRÉ, 2018, p.45), ou seja, é considerado documento todo material que possa ser usado como fonte de informação, reconhecido como fontes estável que perpassa gerações ao longo do tempo, os autores complementam sua importância trazendo as vantagens desse tipo de técnica.

[Digite aqui]

O uso de documentos possibilita a obtenção de dados históricos, como no caso da presente pesquisa, trazendo parte da construção da história da educação do campo, além de possibilitar ao pesquisador a validação dos dados coletados. Já para Gil (2002), as aproximações entre a pesquisa documental e bibliográfica são estreitas, o processo de coleta é o mesmo, sua diferenciação encontra-se nas fontes, enquanto na bibliográfica o material é encontrado nas bibliotecas e produções escritas, a documental é instituída em um campo diverso.

Inicialmente, a pesquisa documental ocorreu por meio dos documentos oficiais, com diretrizes e decretos educacionais voltados para a educação do campo; quanto ao levantamento, tivemos como suporte o site do Ministério da Educação, com as propostas implementadas para o desenvolvimento de uma educação específica para as comunidades do campo, entre os resultados tivemos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Campo (9.394/96);
- Diretrizes e Leis Operacionais Por uma Educação do Campo;
- Decreto N.7.352 de 4 junho de 2010: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera;
- Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (2007);
- Decreto N 7.352/2010: Programa Nacional a Educação do Campo- Pronacampo;

Além dos citados acima, analisamos editais e propostas para formação de professores do campo realizados pelo MEC. Nossa pesquisa deu continuidade com os cadernos de orientações da Secadi, seguindo com os cadernos de orientações do Asas da Florestania para professores de língua portuguesa. Vale ressaltar a contribuição dos diálogos com os coordenadores do Programa e professores, sendo de extrema importância para o levantamento de dados não identificados com os outros recursos.

3.1.2 Revisão de Literatura

Levando em consideração a perspectiva da pesquisa qualitativa quanto à forma de tratar e trabalhar o objeto da pesquisa, esta possibilita ao pesquisador realizar levantamentos acerca das produções voltadas à temática de estudo. Dessa forma, foram reunidas produções

[Digite aqui]

acadêmicas que tinham como objeto de estudo a formação dos professores de língua portuguesa do Asas da Florestania. A revisão de literatura foi realizada mediante consulta às plataformas, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações- Capes.

A pesquisa iniciou-se através da Plataforma Sucupira. Ao iniciarmos a busca com o título: “Formação de professores do Programa Asas da Florestania”, deparamo-nos com o resultado negativo, uma vez que a plataforma informa sobre a inexistência de dados cadastrados para a pesquisa realizada.

Ao realizarmos a busca no catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizamos a terminologia “Formação de professores do Programa Asas da Florestania”, como resultado foram encontradas três dissertações, sendo estas:

QUADRO 06- DISSERTAÇÕES CAPES

DISSERTAÇÕES		
AUTORES:	TÍTULOS:	ANO/ PROGRAMA
Simone da silva Pinheiro	ASAS DA FLORESTANIA: O “DISTANTE “E O “DIFICIL” O DISCURSO DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DA CIDADE/FLORESTA' Universidade Federal do Acre- Ufac	2017 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e identidade-PPGLI
Jose Valderi farias de Souza	EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FLORESTA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ALTO JURUÁ/AC' Universidade Federal do Amazonas- Ufam	2013 Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE
Amarilio Saraiva de Oliveira	O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA/FUNDAMENTAL COMO VARADOURO DE MÃO DUPLA: ENCURTANDO CAMINHOS ENTRE GOVERNO, ESCOLA E POVOS DA FLORESTA Universidade Federal do Acre- Ufac	2016 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e identidade-PPGLI

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizarmos o segundo refinamento, com a terminologia “Asas da Florestania”, os resultados foram os mesmos encontrados acima. O terceiro refinamento utilizado foi a busca por dissertações, com as palavras “educação Acre”, foram encontradas cinco dissertações, porém nenhuma referente ao programa Asas da Florestania.

Na Dissertação apresentada por Pinheiro (2017), a autora apresenta as estratégias discursivas que embasaram o programa Asas da Florestania, objetivando, em seu estudo, a

[Digite aqui]

identificação de uma educação popular frente à proposta trazida pelo vigente governo, intitulado pela autora como Governo da Floresta, tanto os debates quanto as análises de seu estudo estiveram no campo das representações de ideias trazidas pelo programa e perpetuadas nas comunidades do campo do estado do Acre, os materiais analisados envolviam os memoriais produzidos pelos professores (um diário de bordo).

A pesquisa da autora tem como aporte teórico Stuart Hall e Roger Chartier, ao apresentar o campo das representações; já com relação às análises discursivas, foram utilizados Foucault e Michel Bakhtin; para dialogar acerca da representação do discurso com a educação do campo, destacam-se Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Miguel Arroyo.

A segunda dissertação encontrada foi a de Souza (2013), em seu estudo, o autor pesquisa a formação de professores no Programa Asas da Florestania no alto Juruá/Acre. Quanto ao seu aporte teórico, foi encontrada a perspectiva do Marxismo de Classe, dialogando com a educação do campo. Quanto à educação do campo, dialoga com Roseli Salette Caldart, Monica Molina e Miguel Arroyo. As discussões presentes no trabalho envolvem a crítica quanto à relação entre ensino do campo e ensino urbano. Além dos autores citados, o autor inclui, em seu aporte, documentos norteadores para o ensino do campo.

Souza (2013) contribuiu na presente pesquisa por se aproximar de nosso eixo temático, a formação de professores, apesar de não tratar especificamente da formação de professores que atuam com o ensino de língua portuguesa, o autor nos norteou quanto a discussões presentes na educação do campo no contexto amazônico, bem como no que se refere aos distanciamentos encontrados pelos sujeitos de sua pesquisa em relação às suas atuações docentes.

Ao apresentar as escolas da floresta, o autor inicia com apresentação do surgimento do projeto seringueiro, projeto criado para comunidades rurais; em seguida, apresenta o Programa Asas da Florestania como uma educação popular voltada também ao mesmo público.

A terceira dissertação encontrada foi a de Oliveira (2016), o autor contribui com seu estudo tendo como objetivo a análise do Programa Asas da Florestania, investigando em que nível essa política aproximou as comunidades das escolas para formação dos povos da floresta. Quanto à fundamentação do seu estudo, destacam-se autores voltados à análise do conteúdo como Bardin (2004); já sobre a formação discursiva na Amazônia, são: Ugarte (2009) Rocha (2012), Moraes (2008), Lima (2012), Rangel (1929), Jurandir (1958),

[Digite aqui]

Hatoun (2012) Cunha (2000), Souza (1996), Hardman (2009) e Albuquerque (2014).

Oliveira (2016) carrega, em seus escritos, a linguagem literária para caracterizar o contexto da Amazônia acreana, dialoga com as questões políticas do partido da frente popular e as organizações voltadas ao desenvolvimento acreano, incluindo a educação. Quanto à educação do campo no Acre, o autor optou por apresentar os caminhos percorridos pelo Asas para legitimação de uma formação das comunidades do campo, dialogando com debates sobre a perspectiva de crescimento a partir da floresta para professores e alunos.

Na busca de encontrarmos uma tese voltada a formação de professores da educação do campo no Acre, realizamos uma nova busca no Banco de Teses e dissertações da Capes, usamos para busca o seguinte termo “perfil professores Acre”, foram apresentados diferentes resultados na pesquisa, alguns envolviam professores da educação básica, dos anos iniciais, do ensino de história e outros, o único encontrado voltado aos professores do campo no Acre, na décima terceira colocação, foi a pesquisa de Santos (2015) :

QUADRO 07- TESES CAPES

TESES		
AUTOR:	TÍTULO:	ANO/ PROGRAMA
Adriana Ramos dos Santos	PERFIL DOS PROFESSORES DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE (2007-2013) E DAS DESIGUALDADES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO' Universidade Federal do Paraná	2015 Programa de Pós-Graduação em Educação Obtenção de grau em Doutorado

Fonte: elaborado pela autora.

Em sua tese, Santos (2015) apresenta as políticas de educação voltadas para a construção do perfil dos professores da educação do campo e sua finalidade ao trazer uma melhoria na educação do campo. Os critérios para delimitação do perfil dos professores foram dados a partir das políticas de formação de professores no estado do Acre, entre os anos de 2003 a 2013. Quanto ao aporte teórico, a autora apresentou as políticas públicas tanto voltadas à educação do campo quanto à formação de professores, trazendo, também, o Programa Asas da Florestania. Os estudos apontados durante suas análises foram de extrema importância para a presente pesquisa, tendo em vista que nelas foi possível identificar os diálogos entre teoria e

[Digite aqui]

prática e as contribuições dos programas para formação de professores do campo na formação do perfil docente dos professores do Asas.

A segunda parte do levantamento de literatura desta pesquisa ocorreu na plataforma do Google Acadêmico, voltada aos periódicos publicados; novamente, utilizamos como refinamento os mesmos critérios. *A priori*, foram encontrados 83 resultados; desses, tivemos publicações voltadas ao ensino de gêneros discursivos no Asas, o papel da mídia na construção do programa, envolvendo, também, estudos sobre a promoção da educação do campo na Amazônia acreana, entre outros resultados. Entre os selecionados, temos:

QUADRO 08- ARTIGOS GOOGLE ACADÊMICO

ARTIGOS		
AUTOR:	TÍTULO:	ANO
Valdemar Matos Paula Maria das Graças Alves Pereira Jailene Ribeiro Soares	A PROMOÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA ATRAVÉS DO ASAS DA FLORESTANIA	2020
José Júlio César do Nascimento Araújo	O ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS E O LETRAMENTO EM LÍNGUA MATERNA NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ASAS DA FLORESTANIA – ACRE	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

No artigo apresentado por Araújo (2011), o autor propõe uma análise sobre a produção de gêneros textuais discursivos na sala de aula, especificamente nas turmas de aceleração do Asas. Sua pesquisa foi demilitada geograficamente nas escolas de rede pública de Cruzeiro do Sul - Acre. Entre os objetivos propostos, sua análise voltou-se aos gêneros discursivos em língua portuguesa, levantando questionamentos de como as práticas pedagógicas das professoras contribuem ou não para construção discursiva do aluno e como são trabalhados os gêneros discursivos nas salas de aula dessas comunidades.

Paula, Pereira e Soares (2020) contribuem com seus estudos quanto à promoção da educação do campo na Amazônia por meio do Programa Asas, a pesquisa teve como objetivo relatar o programa e sua intenção na oferta de um ensino de qualidade para as populações do

[Digite aqui]

campo. Para realização da fundamentação teórica, os autores trouxeram os debates que permeiam o campo do multiculturalismo, com Santos e Nunes (2003); quanto à educação, destacam-se Arroyo (2009), Molina (2002), Caldart (2002). Nos resultados, os autores enalteceram a importância desse programa para os moradores da Amazônia Acreana.

Ao observarmos as pesquisas citadas acima, podemos analisar que todas tinham como objeto de pesquisa em comum o Programa Asas da Florestania, algumas voltadas às políticas educacionais do campo, outras voltadas aos programas para formação de professores e ensino dos gêneros discursivos, no entanto, não foram encontradas publicações voltadas à formação dos professores de língua portuguesa do Programa Asas, ressaltando, assim, a contribuição desta pesquisa para a esfera acadêmica.

3.1.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo consiste em levar para a prática empírica à construção teórica elaborada na primeira etapa (MINAYO, 2009, p.26). Nessa fase da pesquisa, tivemos, como instrumentos, os questionários e as entrevistas narrativas produzidas por/com os professores de língua portuguesa do Programa Asas da Florestania. Sendo assim, o nosso campo de pesquisa para os estudos configura-se nas escolas que atravessam ramais, varadouros e rios que tiveram como berço a metodologia do Asas e atuação desses docentes. Nesse sentido nos reportamos aos sujeitos da pesquisa, sendo professores do campo das águas e florestas.

Buscamos, por meio das narrativas docentes, construir os processos que permearam suas formações inicial e continuada bem como suas vivências na educação do campo no contexto da Amazônia, considerando suas perspectivas acerca das aproximações e distanciamentos encontrados entre sua formação e o ensino de língua portuguesa no contexto da educação no difícil acesso (ramais, seringais, varadouros e comunidades ribeirinhas).

A entrevista narrativa (EN) foi constituída por perguntas semiestruturadas, baseada nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2010), as perguntas são usadas como tópicos para incitar as narrações docentes. Vale ressaltar que a EN valoriza a interação da fala dos atores da pesquisa, o entendimento de quem é o sujeito, suas expressões, valores e crenças que se revelam para o estudo o perfil social dos participantes.

Como em toda entrevista a parte da coleta de dados seguiu uma lógica, uma estrutura, na entrevista narrativa, diferentemente de uma entrevista estruturada em que encontramos [Digite aqui]

perguntas e respostas, temos a narrativa, objetivando a construção de uma história. Nesse sentido, algumas técnicas foram propostas pelos autores abaixo para trazer informações do entrevistado, e que foram utilizados durante a presente pesquisa.

Bauer e Jovchelovitch (2002) apresentam, em seus estudos, a entrevista narrativa baseada em quatro fases, cada uma delimitando como deve ser estruturado o contato com o entrevistador: 1. Iniciação, 2. Narração, 3. Questionamentos e 4. Fala conclusiva, descritas da seguinte maneira: (p.97).

- Iniciação: Nesse processo, o entrevistador deve pedir permissão para gravar a entrevista bem como explicar as próximas etapas da investigação.
- Narração Central: Quando a narração começa não pode ser interrompida, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, realizando somente notas.
- Questionamentos: Quando a narração chega a um fim natural, o entrevistador inicia os questionamentos, (...) para completar as lacunas da história.
- Fala conclusiva: Momento em que o gravador fica desligado, podem acontecer discussões na forma de comentários informais.

Ao classificarmos a entrevista narrativa como parte da pesquisa de campo, a identificamos como “forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes ao longo do tempo (...) uma pesquisa por meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias e experiências” (CLANDININ E CONNELLY, p.51, 2011), inferindo, afinal que a pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Ao levarmos em consideração o processo de construção do discurso na entrevista, nossa base metodológica narrativa levará em conta as dimensões propostas pelos autores citados acima, relacionando com as ideias fundamentadas por Jhon Dewey em que a educação se desenvolve na própria prática, esta compreendida como experiência do vivido, em que a narrativa é um instrumento de descrição dessas práticas. Assim, teremos a seguinte lógica:

1. Introspectivo: Condições internas, como os sentimentos, esperanças, reações estéticas, disposições morais.
2. Extrospectivo: Referindo-se às condições existenciais, como o meio ambiente.
3. Restrospectivo e prospectivo: Referindo-se à temporalidade da experiência (passado ou presente).

[Digite aqui]

Dessa forma, com base na experiência dos entrevistados repassadas pela narrativa, as perguntas direcionadas a estes devem contemplar esses espaços, atendendo questões sociais, pessoais e temporais dos eventos. Quanto às nossas práticas no campo da pesquisa, como os encontros *on-line* com os professores do Asas, tomaremos como base as orientações de Clandinin e Connelly (p. 108-111, 2011):

1. Negociando relacionamentos: Apresentação do pesquisador com o pesquisado.
2. Negociando propósitos: Lembrar os objetivos da pesquisa, para que todos estejam conscientes do papel do pesquisador.
3. Negociando Transações: Apresentar aos participantes como será finalizada a entrevista narrativa, geralmente de uma maneira mais formal.
4. Negociando um modo de ser útil: Saber durante a entrevista narrativa o momento em que o pesquisador observa e infere.

A pesquisa qualitativa já enfatiza, nos seus processos metodológicos, a importância do envolvimento entre os atores, a inter-relação contempla o existencial, o contexto, as interações, vivências, a linguagem. É nela que constituímos o diálogo, o discurso e projetamos as memórias. A narrativa como objeto de estudo e análise foi proposta por Mishler (2005), por meio do estudo de Bastos e Santos (2013, p.12):

(...) propõe uma nova abordagem da entrevista, ou seja, a de entendê-la como um tipo de discurso, um evento de fala, algo produzido em conjunto, e não unilateralmente. Ele localiza a entrevista em contextos sociais macros e micros e analisa os diferentes efeitos que as diferentes atitudes dos entrevistadores despertam nos entrevistados.

Ao compreendermos o mundo de forma narrativa, optamos por estudar a formação dos professores de língua portuguesa por meio de sua experiência do vivido, ou seja, narrativas de experiências educativas, com base na proposta apresentada pelos autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA, GERALDI E GERALDI, p.27, 2015).

A pesquisa narrativa baseada na experiência do vivido tem como base a experiência do professor no meio educacional e pessoal, por meio dela devem emergir os temas e perguntas

[Digite aqui]

da pesquisa, dialogando com o referencial teórico, ou seja, nessa pesquisa, nossa relação entre discurso e teoria será ancorada na formação docente dos professores do Asas e suas vivências no programa. Na perspectiva dos autores, diferentemente da narrativa autobiográfica, na experiência do vivido o foco não é somente o sujeito, mas, também, a lição que ele extrai da experiência.

Por termos nosso olhar focado na perspectiva narrativa das experiências do vivido durante a formação dos docentes e sua atuação no Asas, não poderíamos deixar de lado o papel da memória, como ferramenta que permite aos entrevistados retomar suas vivências durante a entrevista.

Ao realizarmos uma entrevista narrativa, a fonte inicial é o próprio ser humano, e para narrar os eixos elencados pelo entrevistador (vida, atuação, formação), ele recorre ao uso da memória. Para Moreira (2005), “a memória leva-nos a uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”, e, no nosso caso, no contexto do ambiente de trabalho.

São nossas interações, convivências, escolhas e experiências que nos constroem, todas elas se formam nos mais diferentes campos, seja no ambiente familiar, escolar, político ou trabalho. Parte do que é vivenciado passa a ser armazenado na memória, dessa forma, a partir das interações, o indivíduo tem a necessidade de passar adiante as informações adquiridas durante sua vida. Ao necessitar compartilhar tais informações, o indivíduo recorre à própria memória. Ao se fazer essa retomada, Bragança (2012, p.7) explica que “olhamos o passado e encontramos faíscas, lampejos, fragmentos que se articulam e compõem o sentido de nossa trajetória de vida, de determinadas etapas ou acontecimentos”

Dessa maneira, a memória apresenta-se como filtro e objeto de trabalho e, embora seja maleável e seletiva, torna-se necessária para que possamos entender os próprios sentidos da seleção, uma vez que as experiências são diferentes para cada indivíduo e a atribuição de seus sentidos também. Para Le Goff (1994), “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”. Dessa forma,

[Digite aqui]

pontuamos a memória também como uma fonte documental na presente pesquisa, enfatizando sua importância no processo de construção dos discursos docentes.

Uma outra parte da etapa da pesquisa de campo é a delimitação do perfil dos participantes. Para o levantamento desses dados, os professores de língua portuguesa do Asas, cujos dados foram fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, preencheram o questionário (Apêndice A), sendo caracterizado por Severino (2013, p.109) como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”. Utilizamos o questionário objetivando a triagem desses participantes da pesquisa, de modo a selecioná-los de acordo com o perfil estabelecido. A base das questões fez referência à área de formação, instituição e tempo de atuação no programa Asas.

Vale ressaltar que esse questionário foi aplicado a 06 professores que lecionaram língua portuguesa no Asas. Além de nos permitir desenhar o perfil dos participantes, foi por meio dele que esses sujeitos foram, então, selecionados (02), de acordo com os critérios que serão melhor especificados abaixo, como ter lecionado língua portuguesa no período de recorte temporal deste estudo e ser formado em Letras Português.

3.1.4 A seleção dos Participantes

A seleção dos sujeitos da pesquisa é um processo tão importante quanto a escolha do objeto de estudo, é por meio desses sujeitos que serão construídos os contornos da pesquisa, com o público-alvo, poderemos identificar os aspectos que serão observados e analisados.

Para delimitação dos sujeitos da pesquisa, foi realizado um levantamento dos candidatos participantes dos processos seletivos da Secretaria de Educação do Acre nos anos 2013 e 2019 para atuação no Asas da Florestania, o primeiro edital foi referente à contratação provisória dos professores (Edital N 062/SG/SEE/2013) e o segundo sendo referente ao contrato efetivo para cadastro de reserva (Edital N 024/SEPLAG/SEE/2019).

Já os aspectos para seleção dos participantes da pesquisa foram:

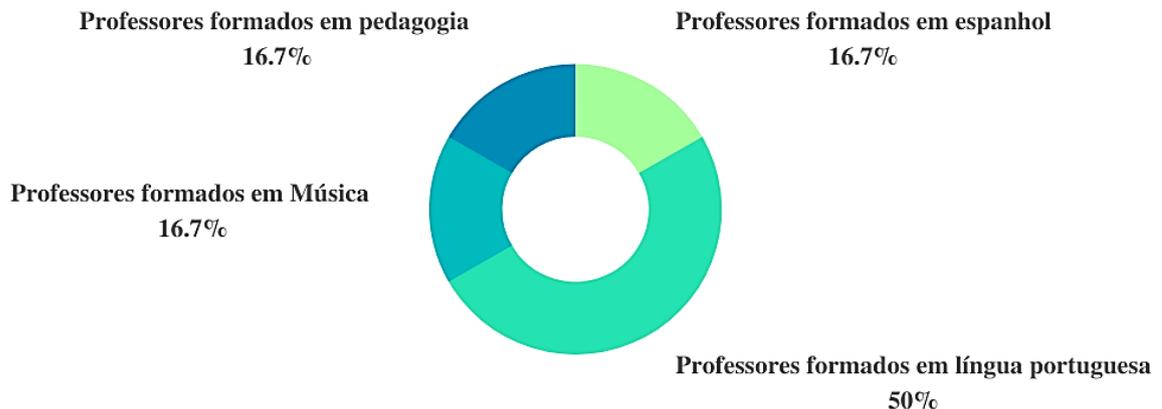
- a) Ter lecionado o componente curricular de Língua Portuguesa no Programa Asas da Florestania;
- b) Ter cursado Licenciatura em Letras Português, independente da instituição.
- c) Ter atuado no programa durante o período de 2015 a 2020 no estado do Acre.

[Digite aqui]

Levando em consideração os critérios supracitados, os sujeitos da pesquisa serão referidos, durante o estudo, como professores dos campos, das águas e florestas. Para a sistematização dos dados, buscamos, junto à coordenação do ensino rural, por meio do aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), em virtude do contexto pandêmico da Covid-19, informações sobre a permanência ou não desses professores no programa Asas, além de informações sobre os professores que atuaram no componente de língua portuguesa. Entre os resultados, obtivemos dados de 7 professores, entre atuantes no município de Rio Branco, Xapuri e Jordão. Ao entrarmos em contato com os docentes (de forma *on-line*), 6 aceitaram participar da pesquisa e responder o questionário que nos ajudaria a selecionar os participantes.

FIGURA 08: LEVANTAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Resultados do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Além dos contatos passados pela coordenação do ensino rural, foi passado o contato do responsável pelo setor de ensino do rural, a conversa também ocorreu por meio do aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Ele mesmo se prontificou a realizar a busca desses professores. Segundo o resultado passado pelo responsável do setor, somente um professor foi identificado, ao entrar em contato com o professor, ele não atendia aos critérios supracitados acima, tendo em vista que sua formação era em Música.

[Digite aqui]

Posteriormente a essa identificação, foram selecionados 3 participantes escolhidos segundo os critérios citados acima, a partir do preenchimento do questionário, enviado por meio de link do *google forms*; Quanto à realização da entrevista narrativa (Apêndice A), apesar de 3 (três) professores adequaram-se aos critérios de seleção, somente 2 (dois) professores aceitaram participar.

Para a construção das narrativas dos docentes sobre suas experiências educativas, seguimos as orientações de Clandinin, Connely (2011), Lima Geraldi e Geraldi (2015) e Bauer e Jovchelovitch (2002). Buscando estabelecer um ambiente de segurança e confiança, iniciamos apresentando o objetivo da pesquisa e a importância da narrativa do entrevistado para a construção do estudo. Também foram informados sobre assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para realização das coletas dos dados, enfatizando ao participante que as informações coletadas serão para fins de estudo assegurando a substituição do seu nome real para um fictício.

Para respeitar o sigilo quanto à identidade dos participantes e apresentar os resultados e as análises, optamos por apresentar os sujeitos como Chico Mendes (2022) e Marina Silva (2022), sendo a escolha dos pseudônimos uma referência às figuras representativas da Amazônia Acreana. Vale ressaltar que todo o processo de coleta de dados foi baseado na inter-relação entre os atores, como citado anteriormente. O sucesso da pesquisa encontra-se na maneira como se dá o seu processo, a fala e a troca entre os envolvidos possibilitam a abertura de campos discursivos, carregados de significados.

A entrevista foi direcionada aos participantes apresentando dois contextos: a primeira, sendo a formação inicial e continuada para atuação docente e a segunda voltada às vivências que permearam a prática docente no programa Asas com o ensino de língua portuguesa. Toda estruturação da entrevista foi voltada para o desenvolvimento e a construção da narrativa docente, tanto baseando-se na trajetória de vida acadêmica, quanto voltada à sua vivência enquanto professor no contexto do difícil acesso.

Para Silveira (2002), a entrevista envolve aspectos que estão além da retenção de informações, nessa vertente, é importante tratar a entrevista do ponto de vista discursivo, tendo em vista que os sujeitos participantes na situação comunicativa possuem subjetividades e carregam consigo inúmeros significados, presentes entre o dito e não dito. É nesses fatores que destacamos o caráter discursivo no presente estudo.

[Digite aqui]

Levando em consideração que todo discurso é elaborado considerando o contexto de fala, de onde fala e para quem se fala, tomaremos como base os pressupostos apresentados por Bakhtin (2003). Os relatos, bem como a memória partilhada através da oralidade ou de documentos impressos, auxiliam na reconstrução das histórias vivenciadas pelos docentes. São contemplados os aspectos relacionados aos motivos que levaram a ingressar no Programa Asas da Florestania, e as dificuldades encontradas seja nas caminhadas entre os ramais, varadouros e andanças pelos dos rios que percorrem nosso estado ou pelos desafios encontrados na adaptação a nova cultura, comunidade e seus saberes, envolvendo ou não contribuições dos aspectos teóricos adquiridos durante sua formação docente.

Ao narrar sua trajetória no Asas e sua atuação no ensino de língua portuguesa, o professor tem a oportunidade de ressignificar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para além da ressignificação, o estudo focado nas histórias de vida dos docentes proporciona resgatar diferentes perspectivas entre formação docente e prática docente.

Nóvoa (1992), ao olhar o professor e sua história de vida como um objeto de investigação, propõe olhar as vivências docentes como perspectivas metodológicas, tratando da prática docente, da profissão docente, da formação ou do ser professor. Para realização desses diferentes eixos de investigação temos como *locus* a biografia do entrevistado, seja ela por meio da sua própria narrativa ou relato escritos.

Objetos essencialmente práticos, relacionadas com a formação *versus* prática (dos professores): Trata-se de dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias variadas (narrativas orais, relatos escritos, etc.), tendo como objetivo, produzir uma reflexão auto formadora (NÓVOA, 1992, p.21).

Sendo assim, o estudo sobre o sujeito da pesquisa envolveu um olhar sobre os documentos impressos (anotações das entrevistas, fotografias) e documentos orais (narrativas orais e escritas), utilizados como ferramenta para rememorar vivências passadas dos participantes. Na seção a seguir, apresentaremos o perfil dos professores selecionados para participação do estudo, relacionando aspectos de sua vida pessoal e profissional (formação e experiência docente).

3.1.5 O perfil dos docentes do Programa Asas da Florestania selecionados para a pesquisa

[Digite aqui]

Para construirmos um perfil dos professores do Programa Asas da Florestania, buscamos identificar inicialmente, por meio do questionário (Apêndice A), os dados relativos à sua escolarização, curso, universidade, período de atuação no Programa Asas e área de atuação nas escolas do campo.

No quadro abaixo, destacamos alguns dados relativos aos sujeitos da pesquisa:

QUADRO 09 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROGRAMA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Marina Silva	Feminino	41	Letras Português (Universidade Paulista)	5 anos	Linguagens
Chico Mendes	Masculino	42	Letras Português (Universidade Federal do Acre)	7 anos	Linguagens

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Questionário.

Após o levantamento desses dados, foram realizadas as entrevistas com os dois professores, sendo aqui chamados de Marina Silva (2022) com sua experiência nas escolas urbanas e no programa Asas na cidade de Rio Branco e Chico Mendes (2022) atuante nas escolas do programa no interior do município de Jordão, ambos se propuseram a participar da entrevista individual. A partir do rico material coletado nesses diálogos, prosseguimos, então, na busca de técnicas a serem adotadas para a análise dos dados, que serão abordadas mais detalhadamente na próxima seção.

3.2 TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, optamos por trabalhar com análise das entrevistas na perspectiva discursiva, tomando como ponto de partida duas fontes, a primeira sendo as fontes documentais apresentadas anteriormente, composta pelos documentos que norteiam a formação docente dos professores do campo e o Programa Asas da Florestania. A importância desse levantamento se deu frente à sua relevância na construção de uma base e ponto de partida para construção dos documentos orais, por meio das entrevistas narrativas. Dessa forma, as fontes orais tornaram-se nossa segunda fonte de dados para análise do presente trabalho.

[Digite aqui]

Buscamos analisar os documentos escritos como fonte de legitimação das lutas e processos históricos da educação campesina e formação dos professores atuantes nesses contextos, já as fontes orais vêm como um resgate da memória dos docentes que atuaram no Programa Asas da Florestania inseridos na educação do campo. O diálogo entre essas duas fontes possibilita identificar as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação e a prática, além de trazer reflexões sobre essas contradições.

As fontes documentais também auxiliaram a análise das narrativas docentes, tendo essas vertentes de estudos e análise, utilizamos os pressupostos da análise discursiva Bakhtiniana. Selles e Santos (2019) tratam de como se dá essa relação entre os documentos escritos e orais na pesquisa:

Não se trata de analisar os escritos ou os depoimentos isoladamente, tão pouco compreendê-los como complementares no sentido de construir a história verdadeira e linear. Trata-se, portanto, de olhar os documentos escritos como uma das versões da história, aquela que foi registrada (...) os depoimentos orais, por sua vez, expressam, enquanto memória de um passado atualizado (SELLES e SANTOS, 2019, p.21).

Considerando, o potencial do discurso nas narrativas sobre as vivências dos professores do Asas, buscamos, em nossa análise, não tratar somente da atualização das memórias docentes, mas também trazer a reflexão sobre a importância de uma formação inicial docente baseada nos contextos de atuação desses profissionais. Parte de nossa entrevista foi embasada no processo formativo desses professores para atuação no programa, discutir a narrativa no âmbito da formação docente é considerar as diversas experiências vivenciadas pelo sujeito da investigação, onde a história pessoal é entrelaçada com a profissional tecendo a identidade desse sujeito.

Dado o valor da entrevista narrativa como técnica de coleta utilizada nas pesquisas qualitativas, ela é entendida nas pesquisas educacionais como:

A entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história (...) Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p.94).

[Digite aqui]

Nesse sentido, a narração, ou seja, o discurso é enfatizado como processo de análise, a perspectiva do entrevistado sobre o objeto de estudo (formação e experiência) é descrita na retomada das memórias. Para Selles e Santos (2019), a entrevista precisa ser compreendida na sua individualidade, tratada como um campo de colaboração e negociação entre os envolvidos, ela é caracterizada como um dispositivo enunciativo, ou seja, um texto repleto de significações.

No processo de análise dos dados, foi necessário olhar para as narrativas com sua classificação de gênero discursivo, ou seja, levar em consideração a construção discursiva na entrevista, como apresentado por Silveira (2002), a entrevista vai além da coleta de dados, ela contém relação, troca, significados:

(...) proponho-me a levar o leitor, a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam de parte a parte, no momento e situação de realização das mesmas, e posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2002, p.120).

Levando em consideração os múltiplos significados enraizados nas narrativas dos professores e a complexidade da análise discursiva, buscamos organizar nossas interpretações dos resultados encontrados nas pesquisas. Com base nos objetivos propostos para o estudo e nas questões norteadoras, delimitados os seguintes eixos de análise:

1. Especificidades da educação do campo e do Programa Asas da Florestania.
2. Dos Saberes Pedagógicos aos Fazeres Campesinos: Relações entre a formação e a prática docente no Programa Asas na disciplina de língua portuguesa.
3. Os limites da formação docente e do programa Asas da Florestania: entre especificidades da educação do campo e do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Amazônia acreana.

Cada eixo de análise será descrito na próxima seção tomando como base o aporte teórico selecionado e os dados coletados.

4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ASAS DA FLORESTANIA: UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, buscamos realizar uma análise do diálogo construído com as fontes orais, coletados nas entrevistas narrativas com dois professores de língua portuguesa que atuaram no Programa Asas da Florestania no contexto da Amazônia acreana, e dados documentais acerca da formação docente na educação do campo.

O diálogo será tecido com os eixos que nortearam a pesquisa, em uma perspectiva discursiva, evidenciando as aproximações e/ou distanciamentos entre as formações dos professores dos campos, das águas e florestas, inicial e continuada, e suas atuações no Asas na disciplina de língua portuguesa.

Como apresentado anteriormente, nossa fonte de dados serão as fontes orais dos professores do programa Asas. Para a análise, reportamo-nos às orientações metodológicas apresentadas pela perspectiva narrativa da experiência do vivido, com as contribuições de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Clandinin e Connelly (2011), em diálogo com todo o referencial teórico desta pesquisa. Dessa forma, seguiremos nosso estudo nas subseções abaixo.

4.1 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA

O meu caleidoscópio é o pensamento,
que imagens do Acre forma em minha mente:
é o rio que dobra um porto lamacento...
é o barranco... é a floresta... é a minha gente...
(...) Meu corpo é a Terra do Acre enrubescida
na luta dos meus pais e antepassados...
é o povo... é a sua borracha... é a sua lida (MEDEIROS, 2005)

Apresentar as especificidades da educação do campo em âmbito nacional e local é falar de uma educação popular baseada em lutas e movimentos sociais. Como apresentado anteriormente, na seção dois, a conquista de um ensino voltado às necessidades reais dos povos do campo demandou das comunidades camponesas a organização de movimentos sociais a fim de assegurar uma educação de qualidade.

[Digite aqui]

Relacionando a educação do campo em outros estados com a realidade da Amazônia acreana, deparamo-nos com um ambiente totalmente único, estamos nos referindo à oferta de um ensino formal para comunidades isoladas, essas caracterizadas como de difícil acesso, constituídas nos barrancos dos rios acreanos, nos ramais distanciados dos centros urbanos e nos entremeios dos varadouros das florestas. Foi nessas comunidades que o papel do Programa Asas da Florestania foi desenvolvido entre os anos 2005 e 2020.

Partindo desse pressuposto, buscamos observar e compreender a educação do campo, das águas e das florestas partindo da perspectiva teórica sobre a temática, seguindo para os dados empíricos das experiências docentes no Asas da Florestania por meio das narrativas dos professores de língua portuguesa. Os estudos apresentados por Bicalho e Santos (2018), Arroyo e Fernandes (1999), e Santos (2018) mostram-nos a implementação da educação no campo, por muito tempo pautada na legitimação de um ensino inferiorizado, se comparada aos centros urbanos, realidade está retratada em discussões voltadas à melhoria na oferta de ensino das comunidades agrícolas.

Arroyo e Fernandes (1999), em suas pesquisas, abordam um ensino do campo baseado nos saberes socialmente constituídos pelos alunos, a valorização das experiências e dos saberes das comunidades camponesas para os autores poderia assegurar uma educação específicas e não somente a legitimação de conhecimentos urbanos implantados em escolas do campo.

Para compreendermos os saberes necessários e importantes aos alunos do campo, das águas e das florestas, é indispensável o conhecimento do contexto social em que essas escolas estão inseridas. Seguindo nossa proposta metodológica para coletas de dados, iniciamos com a negociação de relacionamentos, entre pesquisador e pesquisado, como apresentado por Clandinin e Connelly (p. 108-111, 2011), para a primeira fase da entrevista. A pesquisadora, ao se apresentar aos entrevistados, trouxe, em seu discurso, a narrativa docente acerca das experiências constituídas no vivido das comunidades ribeirinhas, dos seringais e do difícil acesso, no município de Rio Branco no ano de 2018.

Ao negociar o propósito da pesquisa, segunda etapa da entrevista narrativa apresentada pelos autores citados acima, foi lido e disponibilizado aos professores o termo de livre esclarecido, complementado com uma explicação oral durante o primeiro contato com os professores. Ao darmos continuidade ao nosso levantamento de dados, buscamos, pelas falas dos entrevistados, compreender os contextos sociais em que o programa Asas da Florestania se

desenvolve, objetivando identificar, na perspectiva do professor, sua experiência na educação do campo e como ela se apresenta.

Os professores selecionados para a entrevista narrativa participaram do Asas em diferentes realidades da educação do campo no estado do Acre. Marina Silva (2022) atuou nas escolas de difícil acesso no município de Rio Branco, na capital do estado, durante cinco anos, já Chico Mendes (2022) foi professor no município de Jordão no interior do estado, atendendo as comunidades de difícil acesso dessa localidade por seis anos.

Para compreendermos a narrativa docente baseada na sua experiência do vivido, relacionando as vivências educacionais e pessoais, buscando lições que valham como conhecimentos produzidos (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015), no programa Asas da Florestania. Dewey, Clandinin e Connely (2011) nos apresentam uma base metodológica para análise dos dados fundamentadas na própria prática docente e suas experiências.

Nesse sentido, buscamos descrever as vivências dos professores entrevistados em diferentes perspectivas, cada eixo organizado na presente análise envolveu uma lógica apresentada pelos autores acima. Nesse primeiro eixo, buscamos fundamentar nossas perguntas e analisá-las pelo viés introspectivo, referindo-se às condições internas dos entrevistados, como seus propósitos, sentimentos, expectativas e disposições morais sobre suas atuações no Asas e na educação do campo, das águas e florestas.

Iniciando nossa entrevista, foi perguntado aos professores como se deu o primeiro contato com o Asas e o difícil acesso. Marina Silva (2022), a primeira entrevistada, respondeu:

Eu entrei no Asas por indicação, não lembro muito bem, eu entrei em 2011 fiquei na Tiago Lindoso 2011, 2012 e 2013, no Ramal União, aqui da entrada dá uns 30 quilômetros para lá...mas o ramal era mais acessível... Trabalhei também no Verde Floresta, eu passei um mês lá, trabalhei todo dia, só não trabalhei domingo porque o pessoal não queria. Já no Jarinal, eu fiquei muito tempo na escola Alto Alegre II, eu tive problemas alérgicos, da areia e do barro, eu ficava na escola em virtude das alergias, só vinha para a cidade quando meus alunos me traziam (SILVA, 2022).

A professora Marina Silva (2022), ao retratar suas primeiras experiências no programa Asas da Florestania, apresentou uma das especificidades da educação do campo na Amazônia Acreana, o próprio contexto do difícil acesso, caracterizado por comunidades distantes dos centros urbanos, demandando um longo trajeto até a escola, podendo ser por caminhadas de 30 quilômetros no inverno amazônico ou longas navegações em pequenas embarcações até as
[Digite aqui]

escolas ribeirinhas. Tais características constituem e contribuem para formação da identidade social dessas comunidades.

Em sua narrativa, a docente apresenta seus anseios quanto às condições geográficas das escolas; em outro momento, a professora relata sobre seus problemas de saúde desencadeados a partir de sua vivência no ambiente do difícil acesso. Observando pelo viés introspectivo da narrativa, foi possível perceber, nesse diálogo, os reflexos do isolamento e distanciamento de sua família sobre sua saúde.

Já o professor Chico Mendes (2022) retrata, em sua fala, mais uma das múltiplas realidades da educação do campo no Acre, a presença de um corpo docente recém-formado nos cursos de licenciatura, sendo, em muitos casos, as escolas do Asas seu primeiro contato como docente titular:

Um dos motivos que me levou a atuar no programa Asas da Florestania foi através de uma indicação da coordenadora L do núcleo de educação, eu era recém-formado, tinha concluído minha formação em licenciatura de língua portuguesa, aí ela me chamou, o motivo que me levou a atuar no programa foi através de uma indicação.

O professor, ao narrar sua primeira vivência no programa, traz, em seu discurso, algumas dificuldades encontradas ao ensinar língua portuguesa na primeira comunidade de sua atuação como docente, ressaltando, entre suas limitações, a falta de experiência com a prática pedagógica, ou seja, seu primeiro contato com a sala de aula foi exercendo seu papel docente na educação do campo, educação está repleta de singularidades.

Então, minha primeira experiência no programa Asas da Florestania, foi numa escola chamada Santa Maria, numa comunidade que fica aqui próximo à cidade do Jordão, numa estrada de barro. Minha primeira experiência foi um pouco difícil, eu, até então, não tinha entrado em uma sala de aula, fui inseguro sem saber como passar o conteúdo para os alunos, foi um pouco difícil, mas com o tempo, foi melhorando, eu estudei muito porque eu, como professor de língua portuguesa, tinha que ter uma leitura bem desenvolvida, tinha que compreender os conteúdos para repassar aos alunos, foi um pouco difícil... Mas, com o empenho que tinha, eu ia dormir de madrugada, com a vela acesa ou a lanterna, estudando, lendo e relendo para chegar na sala e fazer com que os alunos compreendessem o que eu tinha que passar para eles. Mas realmente valeu a pena, com muito esforço, consegui fazer um trabalho que valeu a pena (MENDES, 2022).

A narrativa surgida do protagonismo vivido pelo professor apresenta as dificuldades encontradas ao ensinar língua portuguesa sem o apoio de conteúdos relacionados ao contexto, as limitações encontradas revelam sentimentos como a insegurança, necessitando ao docente adaptar em sua rotina horas de estudo para melhor compreensão dos conteúdos. Identificar as

[Digite aqui]

condições internas dos professores na entrevista narrativa contribui para que possamos mensurar como o ambiente externo influencia significativamente na construção social do “ser” professor.

Vale destacar, ainda, como o docente avalia esse processo de estudos e horas a mais de trabalho. Apesar das condições do contexto serem adversas, ele entende que fez um bom exercício de sua atuação docente, que “valeu a pena”. Observamos o quanto é importante para ele e fortalece sua identidade profissional, uma forma de evidenciar a dedicação ao trabalho posto nas mãos de um professor iniciante.

O esforço do Chico Mendes (2022) para lidar com os conteúdos dissociados da realidade de seus alunos também se faz presente nas pesquisas sobre os saberes de LP desenvolvidas por Santiago, Lima e Pimentel (2014). Em seus estudos, foi constatada a presença de livros didáticos, utilizados em escolas do campo, não condizentes com a cultura vivida pelos alunos, resultando em processos de ensino distantes dos conhecimentos sociolinguísticos das comunidades camponesas.

Além das dificuldades encontradas na abordagem dos saberes na disciplina de língua portuguesa, relacionadas as limitações relacionadas as adaptações dos conteúdos, outro fator apresentado pelo docente refere-se à falta de professores formados em língua portuguesa para atuarem nas escolas do difícil acesso no município do Jordão. Chico Mendes (2022) relata que, ao realizar os seus rodízios entre as escolas, sempre recebia de seus alunos e da própria comunidade cartas solicitando sua volta, no entanto, não era possível frente à alta demanda.

Compreendendo os contextos educacionais trazidos pelos professores de língua portuguesa do Asas, podemos compreender realidades distintas, cada comunidade trazendo consigo necessidades e diferentes demandas, um ensino moldado aos padrões urbanos e adquiridos nos cursos de formação inicial não poderia ser imposto aos alunos do programa, demandando desses profissionais adaptações pedagógicas e metodológicas

Souza (2018), nesse sentido, defende uma educação que seja voltada às reais necessidades das comunidades camponesas, um ensino entrelaçado com a vivência dos estudantes. A escola age, assim, como uma ponte entre os saberes formais e meio de reafirmação identitária. É nesses contatos que os professores das águas, do campo e das florestas passam a ser facilitadores na identificação dos saberes adequados às necessidades dos alunos.

[Digite aqui]

O ambiente escolar não pode ser compreendido somente como o acesso a uma cultura socialmente valorizada, os saberes construídos na interação entre o sujeito e seus ambientes sociais também são necessários para a formação do aluno, a escola tem como função social a valorização dos múltiplos saberes (BUENO, 2001). Nesse viés, as comunidades existentes no campo, nos rios e nas florestas e os sujeitos que ali habitam não podem ser dissociados dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida ao terem contato com as instituições formais como a escola.

O capital cultural é investido e constituído na interação social, sendo também um meio de acesso à educação, como apresentado por Bordieu (1977). Levando em consideração os múltiplos contextos em que a educação do campo pode se apresentar, buscamos trazer para a análise a perspectiva dos docentes que atuam especificamente na educação do campo no difícil acesso, na disciplina de língua portuguesa. Assim, foi pedido aos entrevistados para narrarem suas vivências a partir de sua experiência na educação do campo do programa Asas.

Marina Silva (2022), apresenta sua vivência como:

A mudança de sair da zona urbana e ir para a zona rural foi a pior coisa da vida, quando você sai daqui com uma forma de trabalhar e vai para lá é diferente dos professores que nunca tiveram contato com a sala de aula, eu saí daqui trabalhando com 4 turmas do médio, 3 turmas do 6 ano, uma do 9 e 1 da EJA, só em uma turma do fundamental eu tinha 47 alunos. Aí você chega lá, a minha turma eram 6 alunos, é horrível, quando você não deu aula ainda, e vê 6 alunos, fala: “Oba, são poucos alunos!”, mas, quando você vai com um ritmo totalmente diferente do seu, não é bom (SILVA, 2022).

Uma das características formadoras da identidade social da educação do campo no difícil acesso pode ser atribuída ao público atendido nessas comunidades, a individualidade desse ensino encontra-se justamente na sua desvinculação com a realidade dos centros urbanos, como apontado pela docente Marina Silva (2022), a realidade das escolas atendidas pelos Asas pode ser desafiadora quando já se tem uma vivência em outros contextos educacionais. Podemos pontuar, por meio desse relato, que nele se faz presente a educação popular tratada por Freire e Nogueira (2005).

Seguindo a lógica introspectiva de Clandinin e Connelly (2011) presente na entrevista narrativa, a docente revela as dificuldades encontradas ao lidar com realidades distintas, como a distinção na quantidade de alunos das escolas. Sua reação relaciona-se com os modelos educacionais construídos durante a graduação e vivenciados em sua prática nas escolas dos centros urbanos, é notória a quebra de expectativas revelada frente às novas demandas, como a adaptação em seu ritmo na prática pedagógica.

[Digite aqui]

Dando prosseguimento à investigação, outra esfera apresentada pela docente refere-se ao comprometimento dos alunos do programa Asas. Em virtude da realidade deficitária entre faixa etária e nível escolar, os seis alunos que constituíam a classe da escola Verde Floresta estavam sempre dispostos a realizar as propostas pedagógicas apresentadas pela professora. Entre as demandas educacionais, como os diferentes níveis de aprendizado e as questões geográficas do difícil acesso, a professora relata a flexibilização dos conteúdos em virtude das dificuldades educacionais de seus alunos “(...) Manter aquela rotina também vai mudando sua percepção todo dia, o menino do 6 anos não sabe o conteúdo e você já tem que adaptar, a questão é ser flexível” (MARINA SILVA, 2022).

Acerca da flexibilização do conteúdo, bem como da oferta de uma educação que atenda às demandas educacionais dos alunos do campo, a Lei de Diretrizes Básicas Educacionais 9394/96, em seu art. 28, deixa claro que “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”. Em seus incisos, complementa a adequação dos conteúdos e metodologias relacionadas às necessidades e interesses dos alunos do campo.

O professor Chico Mendes (2022) traz, em sua narrativa, a perspectiva de um docente que nunca teve experiência com o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que a educação do campo foi seu primeiro contato com a sala de aula. O seu discurso apresenta a perspectiva do seu vivido voltada aos pontos positivos na oferta de um ensino formal às escolas do difícil acesso no município do Jordão, relatando, também, as especificidades das comunidades atendidas.

Do meu ponto de vista, a educação do campo é de grande importância para as comunidades ribeirinhas e dos ramais, principalmente para os alunos do ensino médio, porque nem todas as famílias que moram nas comunidades ribeirinhas e nos ramais têm condições de manter os filhos na cidade para concluir o ensino médio. Do meu ponto de vista, a educação do campo é de muita importância, devido ao fato de que nem todas as pessoas têm casas nas cidades para colocar os filhos para concluir o ensino médio (MENDES, 2022).

Chico Mendes (2022) também apresenta características educacionais dos municípios que compõem o interior do estado do Acre, caracterizados por pequenas cidades, temos a presença do urbano e das comunidades rurais inter-relacionadas, ou seja, o meio rural se entrelaça ao meio urbano, como explicitado abaixo:

[Digite aqui]

(...) o Município aqui do Jordão só oferece o ensino fundamental nas escolas da cidade, e o ensino médio é ofertado pelo Estado através do Asas da Florestania, (...) a maioria dos alunos são pais de família e da zona rural que trabalham para sustentar suas famílias na comunidade e se vier para cidade não terão condições de manter sua família, na maioria grande, lá eles estão habituados, lá tem a localidade e seu sustento.

O contato do professor com os alunos e comunidades atendidas por ele é uma das etapas importantes do processo de ensino, é com a construção dessa relação que o docente pode compreender as necessidades de seus alunos. Como apresentado anteriormente pelos entrevistados, a disfunção entre faixa etária e grau de escolarização se faz presente em muitas escolas do Asas, sejam elas ribeirinhas, do campo ou da floresta, demandando desse professor conhecimentos e metodologias para realizar práticas pedagógicas adequadas a esse contexto.

Tomando como base os direcionamentos apresentados nesta subseção acerca da educação do campo, especificamente a educação no contexto do difícil acesso, foi possível identificar, por meio das narrativas docentes, as especificidades encontradas nas comunidades atendidas pelo programa Asas da Florestania, relacionando-se aos múltiplos contextos educacionais e necessidades escolares, com turmas formadas por públicos distintos entre idade e escolaridade. Nesse sentido, podemos, a partir dessas vozes, refletir sobre as questões que serão trazidas na próxima subseção, como as relações entre a preparação dos docentes que atuam no programa para atender às reais necessidades dos alunos e as diferentes comunidades.

4.2 DOS SABERES PEDAGÓGICOS AOS FAZERES CAMPESINOS: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO PROGRAMA ASAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos (...) nessa perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007, p.161).

Seguindo nossa investigação, trataremos das aproximações e distanciamentos entre as formações dos professores de língua portuguesa seja ela inicial e continuada e sua atuação no programa Asas. Durante a abordagem do eixo anterior, foi possível observar, nas narrativas dos docentes entrevistados, que o contato com as escolas do campo, das águas e das florestas e seus contextos demandaram uma flexibilização em suas práticas pedagógicas, adequações essas em

[Digite aqui]

virtude da disfunção entre faixa etária e grau de escolarização, bem como da falta de materiais pedagógicos nas instituições.

Tais necessidades levaram-nos a refletir acerca da formação dos professores entrevistados. Clandinin e Connelly (2011) apresentaram anteriormente orientações acerca da entrevista narrativa e sua organização, dentre as etapas apresentadas pelos autores temos o momento em que o entrevistador busca negociar uma forma de ser útil para pesquisa, estruturado como a quarta etapa da entrevista narrativa, essa negociação pode ser realizada durante toda pesquisa, buscando mediar o momento de observar as narrativas e de inferir sobre elas.

Assim, para dar continuidade à nossa pesquisa e ao diálogo com os docentes, percebemos que para dar seguimento a construção discursiva poderíamos inferir sobre as realidades educacionais vivenciadas também pela pesquisadora, trazendo para pauta as limitações encontradas entre sua formação inicial e prática pedagógica no programa. Partindo dessa troca de narrativas, foi perguntado aos entrevistados se durante a formação inicial eles tiveram algum contato com a educação do campo, caso tivessem tido, foi pedido que narrassem essa experiência sendo ela no Asas ou não.

A professora Marina Silva (2022) respondeu que não havia tido contato com a educação do campo nos dois cursos de licenciatura cursados por ela, também abordou que esse tipo de ensino deveria ser repassado nas disciplinas do ensino superior, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da educação reconhece a educação do campo como uma modalidade “Eu não tive contato com essa matéria, eu acho que até hoje não tem, né?... Na verdade, a LDB coloca a educação do campo, mas não tive”.

Quanto ao contato com a educação do campo no estado do Acre e seu conhecimento acerca da organização e funcionamento, a professora afirma: “Eu já sabia mais ou menos que era a metodologia do Poronga, a organização de sala a metodologia, mas eu também não conhecia o Asas eu fui, mas sem saber, pois eu só trabalhei na cidade” (MARINA SILVA, 2022).

A experiência de Chico Mendes (2022) assemelha-se à explicitada pela primeira entrevistada. Ao relatar seu contato com a educação do campo, o professor expõe:

[Digite aqui]

Confesso que não tive contato com a educação do campo na minha formação inicial, então, isso foi uma das principais dificuldades quando eu iniciei minhas aulas no Asas com as turmas do ensino médio, porque, na maioria das vezes, eu encontrei pessoas no ensino médio que precisavam de alfabetização, a gente encontra muitos alunos assim, (...) no processo de alfabetização no ensino médio; eu não sei como, mas eles estão lá.

A falta de contato com o ensino do campo durante a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura é um fator que se faz presente em diferentes instituições de nosso país, incluindo aqui no estado do Acre. A fala dos professores entrevistados apresenta uma fragilidade da formação dos professores de língua portuguesa e das outras áreas, que atuam na educação do campo, indo ao encontro das proposições apresentadas por Gatti (2010) acerca da formação docente:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização (GATTI, 2010, p. 1375).

Assegurar a esses professores uma formação de qualidade com cursos de licenciatura e formação continuada articulados com a realidade da escola é proposto nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002, apresentando, em seu art. 13, procedimentos metodológicos para a formação de qualidade aos professores que irão atuar nesses contextos. Segundo o estabelecido nos incisos, os docentes deverão ter acesso aos saberes referentes à diversidade social e cultural, protagonismo do aluno, propostas pedagógicas que possibilitem a melhoria nas condições de vida dos alunos do campo, entre outros.

Outro ponto relevante a ser debatido acerca da fragilidade existente na formação dos professores, são as dificuldades encontradas na execução das práticas pedagógicas no programa Asas. Ao analisarmos a presente questão, é possível visualizar as limitações encontradas pelos professores que não tiveram uma base teórica que lhes permitisse conhecimentos prévios sobre a realidade escolar das comunidades campesinas na Amazônia acreana.

Nesse eixo, buscaremos identificar as relações entre a formação e prática docente, por meio da lógica extrospectiva da entrevista narrativa, objetivando compreender a visão do professor sobre as limitações encontradas no contexto social do campo e as questões que a

[Digite aqui]

envolvem, como apresentado pelas proposições de Jhon Dewey e apresentadas por Clandinin e Connely (2011). Dessa forma, perguntamos aos sujeitos da pesquisa quais as principais dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de língua portuguesa nas escolas do Asas e como o contexto influenciou em suas práticas pedagógicas.

Marina Silva (2022) respondeu:

Foi trabalhar todas as disciplinas. Eu trabalhei no médio e fundamental II, no fundamental II eu trabalhava todas as disciplinas, acho que agora é diferente, né? Os professores fazem rodízio, mas eles mudaram isso agora, eu fiquei um tempo fora e voltei em 2016 fiquei mais um ano e não voltei mais, quando eu voltei em 2017, eles já estavam fazendo o rodízio no fundamental, quando eu entrei, você trabalhava as disciplinas sabendo ou não.

Ao observarmos a narrativa de Marina Silva (2022), identificamos que a docente não relata dificuldades relacionadas ao ensino da disciplina de língua portuguesa. Buscando compreender a presença desse não dito em sua fala, podemos inferir que, em virtude da organização curricular adotada pelo programa Asas, demandando dos professores a responsabilidade por todas as disciplinas da área de conhecimento a ele titulada, mesmo não tendo formação em nível superior para atuação nas demais disciplinas que compõem a área de conhecimento acabam refletindo uma sobrecarga maior nos demais componentes curriculares, e as limitações encontradas no ensino de língua portuguesa ao comparar com as outras é minimizada.

A professora demonstrou, mais uma vez, como o contexto e a organização curricular adotada pelo Asas demanda do professor adequações em suas práticas pedagógicas: “Tinha um calendário que dizia as matérias que deveriam ser trabalhadas, aí eu mudei, coloquei as disciplinas que eu não sabia por último, eles não gostavam, mas eu tinha que fazer, tinha um coordenador da SEE, ele era da matemática, então, eu pedia para ele me ensinar algumas coisas”.

Em virtude dessa realidade, são exigidos desses professores, como Marina Silva (2022), saberes relacionados ao campo de outras áreas como de língua estrangeira (espanhol) e artes. Vale, nesse sentido, ressaltar, mais uma vez, que o não dito acerca das limitações no ensino de língua portuguesa na educação do campo não anula a existência delas no cotidiano vivenciado pela docente, só demonstram que há outras urgências e que elas se mostram maiores.

[Digite aqui]

Um dos fatores apresentados pela entrevistada, ao descrever suas práticas pedagógicas nas escolas do programa Asas, refere-se às suas estratégias de “sobrevivência”, como recursos e adequações metodológicas. Como apresentado acima, a docente buscava reorganizar o calendário escolar para ter mais tempo na busca por sua capacitação, tendo em vista que algumas disciplinas se distanciavam da área de conhecimento relacionada à sua formação. Dessa forma, a professora, ao vir para a cidade de Rio Branco, armazenava, em seu *notebook*, os materiais das disciplinas que iria lecionar e levava aos alunos.

As limitações encontradas pela professora na construção dos saberes formais referem-se à necessidade do suporte de um capital cultural de diferentes componentes curriculares para além de sua formação inicial. As possíveis dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa e suas adaptações, frente à demanda educacional dos alunos, acabam por ser minimizadas dada a urgência da capacitação em outros saberes.

A especificidade retratada pela professora quanto à falta de professores que possam vir atuar exclusivamente em suas áreas de formação se fez presente no processo de seleção dos sujeitos para a presente pesquisa. Na busca de professores que atuassem inicialmente na disciplina de língua portuguesa, foi constatado que uma parcela dos docentes identificados não tinha formação em língua portuguesa, com formações nas áreas de pedagogia, espanhol e música.

Com os dados citados acima, somados à fala de Marina Silva (2022), é possível observar uma das fragilidades da educação do campo no Acre, a presença de professores atuando em diferentes componentes curriculares fora de seu campo de atuação, docentes formados na área da linguagem lecionando disciplinas do campo da exatas ou de humanas. Essa realidade reflete nas adequações realizadas pela secretaria de educação no estado do Acre, na tentativa de ofertar aos alunos dos campos, das águas e das florestas uma formação integral.

Alguns determinantes para esse tipo de abordagem pedagógica referem-se à quantidade de turmas nas escolas, à quantidade dos alunos, à disponibilidade de professores e ao próprio distanciamento dessas instituições. Vale ressaltar outro recurso usado pela coordenação de ensino rural do Acre, que é o sistema de rodízio entre os professores.

A falta de profissionais aptos a atuarem em suas respectivas áreas de conhecimento na educação do campo no Acre revela outras lacunas que impedem um ensino totalmente de qualidade. Primeiramente, temos os cursos de licenciatura com estruturas curriculares engessadas aos moldes urbanocêntricos, dissociados das outras realidades em que a educação

[Digite aqui]

se apresenta, como escolas do campo, das águas e das florestas. Outro ponto refere-se à atuação de professores fora de seus campos de formação, sendo todos esses limitadores do ensino e aprendizado dos alunos do campo.

Em virtude das rachaduras encontradas na estrutura educacional do campo no Acre, como a falta de materiais adaptados à realidade das escolas na Amazônia Acreana, somados à pouca diversidade formativa entre os professores atuantes no programa Asas, temos, conseqüentemente, um ensino que não assiste a todas as necessidades existentes nas comunidades atendidas pelo Asas. Chico Mendes (2022) espelha, em sua narrativa, essas necessidades:

Às vezes, na turma do ensino médio eu encontrei alunos que precisavam do processo de alfabetização, a gente encontra alunos em todos os níveis (...) essa era uma das principais dificuldades que eu enfrentava, ter que adaptar material para aquele aluno que estava bem atrasado na aprendizagem, isso foi muito difícil, é tipo trabalhar com turmas multisseriadas, entendeu? Tinha alunos desenvolvidos e alunos bem atrasados, que você não podia deixar para trás, a gente tinha que adaptar materiais para eles se desenvolverem aos poucos, era muito difícil. E, então, essa foi uma das principais dificuldades no Asas nas comunidades de difícil acesso.

A presença de alunos não alfabetizados cursando o ensino médio no programa Asas da Florestania é um dos reflexos do tipo de ensino ofertado nessas escolas, apesar do programa exercer um papel singular nessas comunidades, não podemos deixar de apontar eixos que podem ser melhorados, como um currículo aproximado à vivência do aluno, o processo de associação entre os saberes "científicos" ao seu cotidiano é crucial no aprendizado do aluno como apresentado em outras pesquisas, processo este impedido pela presença de um currículo homogêneo.

Tanto os currículos homogêneos quanto a presença de modelos formativos generalistas são apresentados por Saviani (2009) e Arroyo (2007). Os autores, em suas pesquisas críticas referentes a esses modelos formativos, afirmam que estes estão focados somente no aspecto cognitivo ou nos saberes pedagógicos didáticos e negligenciam a inter-relação entre ambos os saberes. Uma das alternativas para melhoria desse sistema foi apresentado por Arroyo (2007). Para o pesquisador, o avanço das políticas de formação se dá na oferta de programas educacionais, de cursos de formação inicial e continuada aos professores do campo.

[Digite aqui]

Ao abordarmos o papel da formação continuada com os entrevistados e sua função na construção de saberes específicos e qualificação profissional, Marina Silva (2022), afirma: “Vê os colegas na formação continuada, sendo eles de outras comunidades, te passa informações sobre as escolas, as comunidades; você, então, já vai sabendo da realidade”.

Ao analisar a troca de conhecimentos entre os professores do campo, nesses momentos de formações, a professora considera que, além de conhecer as realidades educacionais das escolas atendidas pelo Asas, o docente também pode aprender e ajudar os novos professores com a troca de materiais e auxílio na aplicabilidade da metodologia do programa, como a organização das aulas, abordada na subseção 2.1.3, na qual apresentamos o Asas da Florestania. Assim, buscamos, nesse momento da entrevista, ouvir acerca da importância dessas formações, porém, a entrevistada concluiu sua fala.

Para o professor Chico Mendes (2022), a formação continuada também contribuiu de forma positiva para sua capacitação no programa Asas, destacando que, por meio dos conhecimentos passados nos cursos ofertados pelo setor de ensino rural, obteve a confiança necessária para práticas pedagógicas no contexto do campo:

(...) O papel da formação contínua foi muito importante, foi durante a formação que tínhamos todo um dinamismo que ficava bem clara a metodologia, como trabalhar. As formações continuadas que eu tive foram de extrema importância, porque me deram um suporte, entendeu? Um suporte para trabalhar com os materiais pedagógicos, com mais dinâmica, menos cansativa, então, as formações continuadas foram um pilar que deu suporte para todos os professores. Eu, como professor de língua portuguesa no programa Asas da Florestania, achei excelente.

A partir das análises realizadas durante o estudo, constatamos lacunas formativas nas estruturas curriculares do curso de licenciatura em língua portuguesa, como enfatizado anteriormente. Tal realidade não se faz presente somente em um contexto isolado como do estado do Acre, sendo uma descontinuidade das políticas educacionais que abordam a formação de professores, como as diretrizes operacionais para o campo e os programas nacionais.

O Professor Chico Mendes (2022), em sua narrativa, complementa o papel da formação continuada como sendo “um ambiente que trabalha a dinâmica do programa Asas da florestania, todas as formações contribuíram de uma forma significativa para metodologia do professor e para a aprendizagem do aluno”. Podemos pontuar, por meio das narrativas docentes coletadas durante o eixo voltada à formação continuada, a importância da formação para a capacitação dos professores para atuação no contexto do programa Asas da Florestania, o

[Digite aqui]

suporte ofertado pela coordenação de ensino da secretária do estado do Acre a esses docentes reflete na busca de um ensino equitativo nas comunidades do campo.

Segundo os entrevistados, é na formação continuada que se dão as aproximações com seu campo de atuação. Os distanciamentos estão, portanto, mais presentes na formação inicial. A formação continuada oferece o suporte de que o professor necessita e permite que ele compartilhe angústias, saberes e práticas com outros que estão imersos na mesma realidade. Ao que parece, a formação continuada da educação do campo é recebida com mais entusiasmo pelos docentes, porque as expectativas destes são grandes, dada a urgência em aprender para desenvolver melhor seu trabalho.

Dentre os autores que abordam os modelos formativos para capacitação de professores, temos Ludke e Boing (2012), defendendo a proposta de um ensino baseado na própria escola, ou seja, a construção dos saberes docentes deve estar estritamente relacionada com o chão da escola. Tomando como base essa proposição, podemos inferir que a formação continuada ofertada pela secretaria de educação e seus respectivos coordenadores pode minimizar os impactos negativos gerados pela formação inicial dos professores do campo, das águas e das florestas.

Ressaltamos que a construção de saberes docentes não se limita a um modelo formativo, os cursos de formação continuada podem vir representados em diferentes modalidades de ensino. Duarte (2012) apresenta-nos, em seus estudos, a diversidade metodológica para as formações continuadas e como podem ser desenvolvidas, podendo ser através da troca de saberes em reuniões semestrais, como apresentado por Marina Silva (2022), treinamentos e outros. Já Tardif (2012), aborda o papel das instituições socialmente organizadas, como as secretarias de educação e ensino, sendo responsáveis na oferta de conhecimentos para a construção da profissão docente, sendo estes curriculares, experiências (como exposto acima) ou pedagógicos.

Para finalização da compreensão entre as relações entre as formações dos professores do campo, das águas e das florestas e suas atuações no contexto do Asas na disciplina de língua portuguesa, foi perguntando aos docentes se nas escolas em que lecionaram a disciplina de LP havia materiais didáticos adaptados à educação do campo.

[Digite aqui]

Segundo Marina Silva (2022), havia materiais didáticos em uma das escolas de sua atuação, no entanto, eram livros didáticos utilizados nas escolas da zona urbana de Rio Branco. Em outras localidades, não havia materiais de apoio, somente o material levado pela docente, com recurso próprio:

Na época em que eu fui na Tiago Lindoso, eles tinham bastante livro; no Jarinal e na outra, só tinha os alunos, não tinha nada; se eu não tivesse levado meu computador, eu não saberia o que teria feito, uma coisa é você dar aula com material, outra e você dar todas as materiais sem material nenhum, sem ter livro, sem nada. Ainda bem que tinha meu computador, eu fiquei horrorizada, uma escola que já funcionava com o 9º ano e não tinha pelo menos um livro, mas não tinha nenhum (SILVA, 2022).

A realidade retratada por Chico Mendes (2022), no município de Jordão, interior do estado, assemelha-se à da professora citada anteriormente. O docente descreve a presença de livros didáticos nas escolas do programa, no entanto, nenhum material adaptado à realidade do campo na Amazônia Acreana, importante trazer nessas narrativas como o meio externo, o social, o isolamento de algumas escolas interfere e constitui a educação no estado do Acre.

Os materiais utilizados nas escolas em que eu atuei na zona rural, no Asas da Florestania, eram os mesmos materiais didáticos utilizados nas escolas da zona urbana. E, então, não tinham materiais adaptados próprios para a escola do campo, se fosse necessário adaptar algum material, a gente tinha somente os livros, a gente ia adaptar de acordo com a realidade do aluno. Na hora de fazer o plano de aula lá no caderno, a gente tinha que desenvolver alguma tarefa que fosse adaptada à realidade do aluno, mas não tínhamos materiais didáticos adaptados propriamente para a educação do campo (...). Isso foi um desafio muito difícil para nós como professores de língua portuguesa, para adaptar materiais aos alunos da comunidade (MENDES, 2022).

Ao realizarmos um levantamento acerca do material didático utilizado no programa Asas da Florestania, foi constatado que, na implementação do programa na modalidade do ensino médio no ano de 2008, o material pedagógico utilizado pelos professores do Asas era constituído por livros didáticos baseados no telecurso 2000. Os livros usados nas escolas do campo eram os mesmos para formação de nível médio de jovens e adultos do telecurso. Com o rompimento do apoio da fundação Roberto Marinho ao Asas, as escolas atendidas pelo programa passaram a receber os livros didáticos ofertados pela rede de ensino regular pública do Estado do Acre, como apresentado pelos professores acima.

A oferta de um material de ensino adaptado às realidades dos seringais, ramais, escolas ribeirinhas e de difícil é assegurada pela LDB 9.394/1996 em seu art. 28, como apresentado anteriormente. Os conteúdos curriculares, metodologias, adequações no calendário escolar,

[Digite aqui]

devem ser adaptados à realidade das comunidades campestres. No programa Asas, temos a adequação do calendário escolar, através do rodízio de professores¹⁰.

Quanto às limitações na oferta dos materiais didáticos de língua portuguesa, foi respondido pela professora Marina Silva (2022) que não foram encontradas muitas dificuldades, tendo em vista que ela carregava consigo os materiais utilizados em suas aulas. Ao vir para a cidade, a entrevistada coletava materiais didáticos para suas disciplinas. Enfatizou também que o acesso ao material didático só foi possível porque nas escolas em que atuou havia acesso à energia elétrica.

A narrativa apresentada pela professora revela mais uma de suas estratégias pedagógicas, em virtude da falta de materiais adaptados às realidades educacionais do campo, a docente buscava meios para suprir as necessidades formativas de seus alunos, as poucas viagens realizadas para cidade de Rio Branco eram destinadas à seleção desse conteúdo. Vale pontuar que, além dos materiais de língua portuguesa, Marina Silva (2022) também selecionava conteúdos para outras disciplinas que eram de sua responsabilidade.

Já o professor Chico Mendes (2022) aponta que, em relação ao material, não teve dificuldades na oferta, tendo em vista o apoio ofertado pelo núcleo de ensino do município de Jordão na disponibilização os livros didáticos tanto para os professores quanto para os alunos, livros de língua portuguesa, espanhol e artes, seus componentes curriculares de atuação, embora, como já dissemos, não adaptados. Mendes (2022) apresenta sua única limitação, relacionada a oferta de materiais impressos e adaptados para os alunos que tinham dificuldades na aprendizagem: “Aos alunos com dificuldades eu elaborava os materiais escritos à mão nos cadernos.”.

Compreendendo as narrativas docentes coletadas nesse eixo, podemos identificar alguns pontos acerca da formação docente dos professores de língua portuguesa que atuaram no Asas da Florestania. O distanciamento entre saberes teóricos e saberes pedagógicos-metodológicos ainda se faz presente nos conteúdos pragmáticos ofertados nos cursos de licenciatura, principalmente, quando a realidade escolar a ser tratada é a educação do campo,

¹⁰ Cada professor fica responsável para lecionar seus componentes curriculares em três escolas ou classes multisseriadas durante o ano letivo. Essa organização ocorre pela pouca diversidade formativa entre os docentes atuantes no programa Asas.

das águas e das florestas. Tais discussões vêm sendo tratadas nas pesquisas de Saviani (2009), Arroyo (2007) e Gatti (2010).

Apesar do distanciamento entre formação inicial e prática pedagógica na educação do campo, das águas e das florestas terem se feito presente na vivência dos professores, Marina Silva (2022) e Chico Mendes (2022) destacam a interação com outros professores do programa Asas nas formações continuadas ofertadas pelo setor de ensino rural da secretaria estadual de educação do Acre. Afirmam que elas possibilitaram a troca dos saberes experienciais e teóricos constituídos em suas atuações no chão da escola.

Vale ressaltar a importância das formações continuadas, especialmente nessa modalidade de ensino, como meio de qualificação docente e oferta de um ensino de qualidade. Quanto aos saberes pedagógicos para o ensino da língua materna, nos diálogos construídos pelos entrevistados, foi possível observar a principal dificuldade está na adaptação dos materiais para aproximação das necessidades educacionais à realidade dos alunos.

Mesmo reconhecendo a iniciativa do setor de ensino rural do Acre no apoio aos professores do campo, das águas e das Florestas, não poderíamos deixar de apontar as limitações existentes na formação e na qualificação dos professores de língua portuguesa atuantes no contexto de ensino na Amazônia Acreana. Somados as próprias questões externas, relacionam-se ao contexto geográfico do difícil acesso, dificultando, de certa forma, o acesso aos materiais de apoio, uma alimentação de qualidade, uma sala de aula bem estruturada. Iremos, a seguir, identificar como essas questões se fazem presentes nas narrativas docentes coletadas na entrevista narrativa, em suas relações com o aporte teórico da presente pesquisa.

4.3 OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: ENTRE ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes (...) pode se definir o saber docente como um saber plural, (...) de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p.36).

Nesta subseção, iremos compreender os limites da formação docente na disciplina de língua portuguesa e do programa Asas da Florestania na oferta do ensino as comunidades da Amazônia Acreana. Como tratado anteriormente, o contexto amazônico carrega consigo uma

[Digite aqui]

individualidade na sua identidade social, reafirmada por seus fatores históricos, geográficos e culturais, nesse sentido, precisamos nos distanciar de alguns paradigmas referentes à educação do campo, como um lugar agrícola e desenvolvido, sendo este debatido e baseado em outras realidades longínquas da nossa já que a educação do campo, das águas e das florestas carrega consigo suas individualidades.

Nas seções anteriores buscamos, nas narrativas docentes, identificar as especificidades da educação do campo, das águas e das florestas, bem como as relações existentes entre as formações e práticas pedagógicas docentes, buscando compreendê-las pela perspectiva da narrativa do vivido.

Tanto a coleta quanto as análises seguiram a estrutura apresentada por Clandinin e Connelly (2011) e autores contribuintes, nas etapas propostas pelos autores e seguidas durante a pesquisa, negociamos relações, nosso papel na pesquisa e apresentamos o propósito de nosso estudo. A partir desse eixo, foi dado início ao processo de transação para a finalização da entrevista narrativa como a terceira etapa da EN apresentado por Clandinin e Connelly (p. 108-111, 2011). Apresentamos aos professores a chegada e encerramento da entrevista, com as perguntas que foram realizadas e expostas a seguir.

O trabalho com o discurso na pesquisa permite trazer uma fluidez nas narrativas e permitir aos participantes um encerramento da entrevista de maneira mais reflexiva, de forma a levar ao professor identificar a temporalidade de suas experiências, entre o passado, referindo-se a sua formação inicial e o presente apresentando-se em suas práticas pedagógicas e formações continuada. Os autores citados acima compreendem essa relação entre passado e presente como sendo um instrumento de descrição baseado na lógica retrospectiva e prospectiva, seguindo as proposições apresentadas, damos sequência à nossa pesquisa, pedindo aos professores entrevistados para refletirem acerca de sua formação inicial e suas contribuições nas atuações docentes no programa.

Para Marina Silva (2022), não houve contribuições significativas, tendo em vista que, durante sua formação no curso de licenciatura em Língua Portuguesa, não teve contato com disciplinas que abordassem a educação do campo. Na fala da professora, é possível observar uma dicotomia como apresentada por Hage e Molina (2015), acerca do papel dos cursos de formação docente. Para os autores, a intenção dos cursos deveria estar na formação de

[Digite aqui]

educadores capazes de compreender os processos sociais em que eles serão inseridos, de forma a buscar meios para práticas educativas que possibilitem a compreensão do ensino-aprendizagem em seus múltiplos contextos.

Em consonância com a fala da professora, Chico Mendes (2022) também afirma que, em sua formação inicial, não houve disciplinas que discutissem a educação e o como lidar com o público-alvo do difícil acesso. Quanto ao seu contato com o programa Asas das Florestania, só foi realizado ao ser contratado pelo núcleo de ensino do município de Jordão, por meio da formação continuada no início do ano letivo.

Ao buscarmos uma relação restrospectiva e prospectiva, entre a formação inicial dos professores com seus ambientes de atuação, não encontramos, tendo em vista que, no passado referindo-se à sua base formativa, eles não tiveram contato com o ensino do campo. Ambas as narrativas demonstram a necessidade de uma formação que também tenha como base o ensino das especificidades dos territórios, suas culturas, identidades e saberes, como proposto por Arroyo (2007):

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo (ARROYO,2007, p. 163).

A fala do autor vai de encontro do que Marina Silva (2022) destaca ao apresentar como os cursos de formação poderiam contribuir na formação e preparação dos professores que venham atuar nas escolas ribeirinhas, dos ramais, dos varadouros e nos múltiplos contextos da educação do campo no Acre. Ela afirma:

Eu acho que seria importante... A LDB deixa claro que a educação do campo começaria na faculdade com as disciplinas. Na LDB fala muito na educação do campo e na educação indígena, mas, no curso, não se fala tanto, tem pessoas que nem conhecem.

Deveria ter uma formação voltada especificamente para a educação do campo, não sei, você vai muito sem norte, te deixam lá sem norte, muitos que vêm e não voltam, uma formação específica e que você trabalhasse sua área. Eu tive que trabalhar todas as matérias, se você pega o fundamental I, você tem que trabalhar tudo.

Eles (coordenação estadual de ensino da educação do campo) deveriam deixar claro, eles não contam a realidade. Quando eu fui para o Jarinal, eu sabia da realidade pela mídia, pois foram três crimes bem marcantes, foram coisas bárbaras, a gente vai conhecendo pelas pessoas que trabalham.

[Digite aqui]

Para a professora, existe um distanciamento entre as políticas educacionais voltadas à formação de professores e a realidade vivenciada nos cursos de formação. Ela acredita na importância de um ensino específico para atuação na educação do campo, de forma a preparar o professor para o contexto de atuação. Marina Silva (2022) em seu discurso, apresenta mais uma das limitações encontradas por ela, referente às poucas informações passadas pelas instituições responsáveis pelo atendimento das escolas de difícil acesso e cursos de formação inicial sobre as reais situações de localização e espaço escolar, informações essas que facilitariam a preparação dos professores em sua logística, metodologia e práticas pedagógicas.

Já o professor Chico Mendes (2022), aponta:

Seria bom se, nas formações iniciais ou continuadas, tivesse matérias que abordassem sobre a educação do campo, como lidar com os alunos do difícil acesso... e, então, principalmente na formação inicial, nas graduações, tivesse essas matérias que deixassem esses esclarecimentos para o professor que já preparassem o professor para lidar com as questões da educação do campo.

Quanto à necessidade de formações específicas para os saberes da educação do campo, nas seções anteriores, abordamos as iniciativas nacionais e locais. Acerca das ações locais para formação de professores do campo, identificamos a presença de iniciativas por parte do governo estadual no ano de 2007 para a formação e valorização da educação e dos profissionais do campo. Uma das iniciativas organizadas foi pautada na oferta de cursos de formação para professores do campo com disciplinas que “se aproximem dos campos constituídos dos saberes, oportunizando um diálogo entre as áreas visando a configuração de uma polivalência de qualidade” (ACRE, 2007, p.09).

Buscando identificar as relações entre os saberes constituídos nas relações docentes entre suas formações, suas práticas pedagógicas, a metodologia do programa Asas e as próprias escolas, foi pedido aos entrevistados para descreverem, a partir de suas perspectivas docentes, quais seriam os saberes necessários para melhor atuação dos professores no campo, nas águas e nas florestas.

Para Chico Mendes (2022), os saberes necessários deveriam estar presentes desde a formação inicial dos professores, inter-relacionadas com as realidades da educação do campo, deixando claro o papel do professor na escola e traçando estratégias para lidar com as necessidades de seus alunos, tendo em vista que as dificuldades educacionais nas escolas do

[Digite aqui]

difícil acesso demandam do professor adaptações ao nível de escolarização dos seus alunos, independentemente do ano que estes estão cursando.

Os conteúdos que poderiam melhorar a educação do campo poderiam vir inseridos na realidade das pessoas que vivem nos campos, entendeu? Eu acredito, assim, que se nos conhecimentos pedagógicos já viessem conteúdos adaptados para o campo, seriam mais necessários ou melhor, seriam de mais importância, além dos conteúdos que vêm na grade nacional curricular (MENDES, 2022).

O professor compreende por saberes necessários à sua atuação no programa aqueles que sejam adequados às realidades do campo, levanta-se, em seu diálogo, uma pauta tratada nos movimentos nacionais por uma educação do campo acerca da garantia de materiais e conteúdos adaptados às comunidades camponesas, ou seja, um ensino para além da perspectiva conteudista, mas que possa ser desenvolvido no cotidiano das comunidades. A professora Marina Silva (2022) também aborda uma formação que não trate somente das questões teóricas da língua portuguesa, mas que se aproxime das realidades das comunidades camponesas:

Deveria ter uma disciplina que falasse a realidade para o professor, eles não contam, eles fantasiam demais. Tem uma colega que foi para o município de Capixaba, era tudo bonito na visão deles, quando ela chegou, o dono da terra em que estava a escola queria alugar um paiol,¹¹ deixaram ela lá e pronto, não tinha escola em si, ela dava aula no curral, eu já soube de muitas histórias assim.

Modelos formativos dissociados da realidade das escolas, como apresentado pelos professores acima, são apresentados por Gatti (2010) como um dos problemas da formação de professores no Brasil. Para a autora, os currículos dos cursos de licenciatura carregam consigo uma característica fragmentária, adequando-se mais ao caráter descritivo, às bases teóricas do que à prática educativa. Como as disciplinas de estágio supervisionado, trazendo propostas formativas voltadas somente às observações das práticas educativas exercidas por professores titulares das turmas, tais atividades não possibilitam ao futuro docente saberes acerca do saber fazer no cotidiano escolar. Quando reportarmos essa fragmentação para práticas nas escolas do campo, ela se torna mais presente.

O desequilíbrio na relação teoria-prática, criticada por Gatti (2010), pôde ser observada ao analisarmos os cursos de licenciatura estudados pelos entrevistados. Apesar de não termos uma descrição completa das ementas curriculares das disciplinas e como os

¹¹ Local de depósito dos materiais usados na roça e de cuidados com animais.

professores titulares trabalham, é notória a presença de maior carga horária voltada a fundamentos teóricos. Ao analisarmos os cursos de língua portuguesa, somente 14 % das disciplinas tratam das práticas pedagógicas na sala de aula, nesse sentido, podem trazer para formação inicial uma perspectiva mais abstrata do contexto da profissão docente.

Gatti (2010) apresenta, em suas proposições, o que Saviani (2009) aborda sobre os modelos formativos dos professores no Brasil, ao tratar da descontinuidade dos modelos de formação, ora baseado nas esferas teóricas ora nos conteúdos pedagógicos didáticos, o autor afirma a sobreposição dos saberes conteudistas nos currículos de formação docente ao longo da história.

Em verdade, quando se afirmar que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores (...) de um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar (SAVIANI, 2009, p.149).

Discussões voltadas à sobreposição de algumas disciplinas sobre outras vem sendo pauta de antigos debates, o autor citado acima trata desse assunto em seus estudos, ao analisar a formação docente dos professores no Brasil. Temos, historicamente, em períodos diferentes, a teoria sobrepondo a prática ou a prática mais presente do que a teoria nas grades curriculares de diferentes cursos, a busca de um equilíbrio entre os dois eixos de ensino e aprendizagem tem sido foco de movimentos educacionais voltados a uma formação de qualidade baseados nos diferentes saberes.

Quanto aos saberes docentes, tanto Marina Silva (2022) como Chico Mendes (2022) apresentam, em suas narrativas, a necessidade da construção de saberes práticos e teóricos desde a formação inicial. Um dos pontos apresentados pelos professores é a importância do papel da formação continuada no repasse dos conhecimentos necessários para suas atuações no programa Asas da Florestania.

Mesmo tendo abordado a formação continuada no eixo anterior, a fala do professor Chico Mendes (2022) sempre estava se reportando à importância da formação continuada como parte indispensável na construção dos seus saberes docentes, para atuação no programa:

[Digite aqui]

No meu primeiro contato com o programa Asas teve uma formação continuada em que foi exposta com muita clareza a metodologia e como funcionava, foi uma formação ótima. A partir dessa formação continuada... antes de eu iniciar no ensino do Asas da Florestania, foi uma coisa assim, foi ótimo, pois abriu meus horizontes entendeu? E, então, assim eu fui com mais segurança para sala de aula sabendo a metodologia, foi ótimo, não só para mim mas como para todos os professores da época, com essa formação podemos saber como fazer para o aluno aprender dentro da metodologia.

A importância da formação dos saberes docentes no processo de construção da profissão professor é apresentada por Pimenta (1977), de acordo com suas pesquisas, os múltiplos conhecimentos construídos ao longo da formação inicial têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados, resultado do predomínio de determinados saberes e desvalorização de outros. Tais conhecimentos negligenciados influenciam diretamente nas práticas pedagógicas e qualidade de ensino.

Apesar de termos a presença do distanciamento entre os saberes docentes com a predominância de alguns sobre os outros, como, por exemplo, os teóricos sobre os práticos, não poderíamos deixar de enfatizar o processo reflexivo dos professores em seu “fazer ensinar” nas escolas do campo como parte da construção de conhecimentos necessários para sua formação. Freitas (2002) e Duarte (2012) retratam a construção do saber docente, por meio da reflexão de sua prática pedagógica e interação com o coletivo.

Buscamos, assim, identificar qual o papel da interação entre professor-comunidade na formação dos professores do campo. Pedimos aos entrevistados para relatarem como as experiências nas escolas dos Asas da Florestania contribuíram para sua formação docente, como resultado tivemos:

As escolas do Asas contribuíram para minha formação docente da seguinte forma: foi a partir daí que eu tive contato com os alunos da zona rural, que eu passei a ter contato com as necessidades, com as vivências deles, me modificou completamente, porque eu saí da zona urbana e fui ter contato com esse povo, para mim foi muito importante e contribuiu muito para minha formação docente. A partir daí, eu pude me adaptar e conhecer novas realidades, em cima dessa realidade eu fui me adaptando e trabalhando minha docência em cima dessa realidade na zona rural.

Essa experiência no Asas contribuiu de forma muito significativa para minha formação, porque dentro da zona urbana o professor tem uma visão de um ensino de uma forma, mas quando ele se desloca para comunidades de difícil acesso, ele passa a ter uma nova realidade. Na zona urbana, você tem vários recursos para contribuir na elaboração dos conteúdos, e quando chega na zona rural você tem apenas o livro a caneta e o papel para poder elaborar e reelaborar, adaptar e readaptar as atividades de acordo com as necessidades vivenciadas em sala de aula e nos percursos que a gente faz nos rodízios por várias comunidades diferentes (MENDES, 2022).

[Digite aqui]

Na fala de Chico Mendes (2022), foi possível identificar os limites da educação do campo como também a contribuição da experiência do vivido para sua formação docente, deixando explícito como o saber constituído por meio da vivência em sala de aula pode moldar as práticas pedagógicas docentes. A reflexão sobre sua prática é demonstrada no processo de “elaborar e reelaborar, adaptar e readaptar”, ter a sensibilidade de reconhecer as necessidades dos alunos do campo, das águas e das florestas e em suas diferentes comunidades faz parte da construção do papel do professor no programa Asas.

Podemos inferir, nesse sentido, que a reflexão sobre o “fazer docente” somada à importância do vivido nas experiências em sala de aula, constituem o saber docente dos professores do campo.

Em casos como esses, o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além das regras, fatos, teorias e operações disponíveis, ele responde aquilo que é inesperado, através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação (...) ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que um “especialista” cujo o comportamento é modelado (SCHON, 2000, p.39).

A reflexão na ação é apresentada por Schon (2000) como um processo crítico exercido pelo próprio docente durante e depois sua prática pedagógica, para o autor esse exercício possibilita uma construção imediata de significados e reestruturação. Relacionando as afirmações trazidas pelo pesquisador à realidade do professor Chico Mendes (2022), quando trata da adaptação ou reelaboração de suas metodologias ao contexto do programa Asas, percebemos que o docente traz para sua ação a reflexão sobre o seu fazer, nesse processo, constrói seu saber experiencial, ou seja, o saber constituído na sua experiência docente.

Mesmo com o papel das formações continuadas como uma das fontes de suporte para os professores do programa Asas da Florestania, a construção de sentidos nas práticas pedagógicas dos professores ainda é sua principal fonte de levantamento dos conhecimentos, bem como as trocas de saberes com os demais professores da localidade. Tardif (2012) conceitua esse saber como proveniente da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, tendo como fonte social de aquisição ao cotidiano escolar e a socialização profissional, sendo os saberes experienciais.

[Digite aqui]

Marina Silva (2022) contribui com sua fala ao destacar: “Na realidade, você passa a ver a fragilidade de tudo, não somente do aluno, mas tudo, da escola, do professor, a falta de material você tem que adaptar (...), manter aquela rotina também vai mudando sua percepção todo dia... a questão é ser flexível”.

Podemos, assim, por meio das narrativas dos docentes de Língua Portuguesa, compreender como pode ser dada a formação dos saberes docentes, como Tardif (2012) apresenta em suas proposições, não existe um saber que possa sobrepor ao outro, a formação da profissão professor na educação do campo faz parte de uma relação dialógica entre os conhecimentos teóricos, científicos, práticos-metodológicos e experienciais.

Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo: sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria em vão, ao nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções (...) noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática (TARDIF, 2012, p.65).

Os limites da formação docente a partir das análises realizadas vêm da perpetuação de políticas educacionais descontínuas, quando reportamos tal fragmentação para as escolas do campo no difícil acesso, deparamo-nos com lacunas ainda mais aparentes, como no programa Asas da Florestania, mesmo tendo um papel singular para o atendimento das famílias do campo, das águas e das florestas, ainda não se tem a presença de livros didáticos específicos para essas realidades ou um currículo que aborde os contextos sociais e geográficos dos alunos, com disciplinas voltadas a agricultura familiar, sustentabilidade, produção de laticínios, empreendedorismo, entre outras que poderiam auxiliar no desenvolvimento econômico e social dessas comunidades.

Outra limitação encontrada no estado do Acre, refere-se à formação inicial dos professores atuantes no campo, quando observamos a estruturação das cidades no estado temos uma relação próxima entre os centros urbanos e os rurais, em alguns municípios o rural e o urbano se complementam, dificultando a identificação de realidades distintas. Nesse sentido, a Universidade Federal do Acre é a principal instituição responsável pela formação dos docentes que atuam nessas comunidades, tanto rural quanto urbana, no entanto, ao analisarmos anteriormente o curso de licenciatura em língua portuguesa, não encontramos disciplinas que abordem a realidade da Amazônia acreana.

[Digite aqui]

A necessidade de cursos pautados na inter-relação entre teoria e prática ainda se faz presente nos cursos de licenciatura do estado do Acre, principalmente quando tratamos do atendimento às comunidades campestres ribeirinhas e dos seringais. Nas narrativas construídas durante a pesquisa, foi possível inferir que os limites geográficos da Amazônia acreana, a falta de materiais adaptados, as lacunas curriculares da educação básica do campo são fragilidades encontradas nas escolas atendidas pelo programa, apesar de termos a presença de cursos de formação continuada ofertados pela coordenação de ensino da secretaria estadual ofertando todo aporte teórico e metodológico aos professores, não são suficientes sanar as limitações existentes encontradas pelo professor de língua portuguesa durante sua formação inicial.

[Digite aqui]

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo vem sendo pauta de debates nos movimentos nacionais em prol da elaboração de políticas educacionais que venham garantir uma educação de qualidade às comunidades camponesas, seja pela elaboração de materiais pedagógicos específicos ou por uma formação inicial e continuada para os professores. Nesse sentido, a experiência desta pesquisadora no programa Asas da Florestania no estado do Acre, em 2018, possibilitou a identificação de algumas aproximações e/ou distanciamentos entre suas práticas pedagógicas nas disciplinas de língua portuguesa e sua formação inicial, motivando a elaboração deste estudo.

Considerando os debates já iniciados em âmbito nacional, junto à experiência da pesquisadora no programa Asas da Florestania, foi pensado como problema da pesquisa: De quais maneiras ocorrem as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e sua atuação no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020? Com base nessas reflexões iniciais da pesquisa, delimitados o objetivo geral do estudo, sendo este: Analisar as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e suas práticas no programa Asas da Florestania no estado do Acre, no período 2015-2020, a partir de narrativas sobre sua experiência do vivido durante suas atuações no programa.

Para alcançarmos os objetivos propostos, seguimos nosso percurso metodológico a partir do levantamento documental, registramos um breve histórico sobre a educação do campo em âmbito nacional, apresentando os desafios e conquistas, pontuamos, também, a importância dos movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra (MST), bem como sua importância na construção de uma educação para o campo. O mesmo procedimento ocorreu ao tratarmos da formação inicial e continuada dos professores do campo, compreendendo as políticas e cursos de formação inicial e continuada em âmbito nacional e local.

A pesquisa de campo foi iniciada com uma busca aos professores com formação inicial em língua portuguesa que atuaram no programa Asas da Florestania até o ano de 2020, baseados nos critérios estabelecidos, chegamos à soma de 2 (dois) professores, cujas entrevistas narrativas foram realizadas pelo *Google Meet*. Vale ressaltar que o número de participantes selecionados para o levantamento de dados trouxe limitações quanto a quantidade de materiais

[Digite aqui]

coletados e análise das narrativas, tendo em vista que obtivemos a perspectiva docente de um grupo pequeno de professores atuantes no Asas na disciplina de LP.

Como citado anteriormente, os dados foram analisados em uma perspectiva discursiva, que se deteve na soma da experiência do vivido dos professores do campo, das águas e das florestas com os dados do levantamento documental. Para essa análise, organizamos os seguintes eixos:

1. Especificidades da educação do campo e do Programa Asas da Florestania.
2. Dos saberes Pedagógicos aos fazeres campestinos: Relações entre a formação docente e a prática pedagógica no Programa Asas na disciplina de língua portuguesa.
3. Os limites da formação docente e do programa Asas da Florestania: entre especificidades da educação do campo e do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Amazônia acreana.

Para compreendermos a formação dos professores e sua atuação no programa Asas da Florestania no estado do Acre, buscamos identificar, através dos documentos e entrevista narrativa, como os cursos de formação inicial e continuada contribuíram para sua prática pedagógica nas escolas do campo, nas águas e nas florestas. Ao realizarmos uma inter-relação entre o levantamento documental (ementas curriculares dos cursos de língua portuguesa e conteúdos abordados na formação continuada) e as fontes orais (entrevistas), observamos, em ambos, a existência da falta de capacitação dos professores para atuarem nas comunidades de difícil acesso.

No primeiro eixo de análise “*Especificidades da educação do campo e do Programa Asas da florestania*”, trouxemos, para nossa pesquisa, como se dá a educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia acreana, buscando identificar as aproximações e distanciamentos dessa educação em âmbito nacional e local. Procuramos, nas fontes documentais, como se deu a implementação do programa nas escolas de difícil acesso. Observamos que o programa, iniciado no ano de 2009, objetiva atender as comunidades do campo no estado do Acre, baseando sua metodologia na estruturação do telecurso 2000 para os alunos do ensino médio.

[Digite aqui]

No levantamento realizado, deparamo-nos, inicialmente, com a implementação de uma educação do campo baseada em uma metodologia distinta das utilizadas nas escolas urbanas, no entanto, com o encerramento do convênio com a Fundação Roberto Marinho as escolas do Asas tiveram como base de seus materiais pedagógicos os livros utilizados em rede. A primeira limitação encontrada na educação do campo, das águas e das florestas, compreende a não oferta de livros didáticos adaptados ao programa e à realidade dessas comunidades.

Vale ressaltar que o Asas, em alguns municípios do Acre, é o único responsável pelo acesso dos alunos da educação básica ao ensino médio, característica está presente em uma das especificidades da educação do campo no estado, onde o rural e o urbano se entrelaçam. Em nosso primeiro eixo de análise, por meio das narrativas docentes, foi possível entender as múltiplas realidades em que o Asas se desenvolve. Chico Mendes (2022), ao retratar as escolas do interior do estado e suas limitações, presente no difícil acesso, mostra a falta de estrutura em algumas escolas, exemplificando com a ausência de energia elétrica, de materiais didáticos ou de estrutura física da instituição de ensino. Quanto à sua formação, o professor relata a falta de preparo teórico e prático para lidar com a realidade apresentada acima.

Marina Silva (2022) complementa apresentando as escolas de difícil acesso na capital de Rio Branco, destacando, também, as especificidades da educação do campo. A professora, com sua vivência nas escolas urbanas, trouxe, em seu discurso, suas limitações quanto à adaptação à realidade das comunidades camponesas, com um número pequeno de alunos, com diferentes níveis de aprendizagem, com classes multisseriadas, com a falta de professores formados em outras disciplinas. Destaca que se deparou com a necessidade de lecionar diferentes componentes curriculares para atender às demandas das escolas do Asas.

Apesar de tratarem de um mesmo programa, suas falas revelaram diferentes necessidades educacionais, enquanto em uma não se tinha material pedagógico suficiente, a falta de estrutura da escola com itens básicos como energia elétrica, em outra, a limitação se apresentava na adaptação à realidade da comunidade, com diferentes níveis de aprendizagem e com a necessidade de lecionar disciplinas distanciadas de sua formação inicial.

Nesse sentido, conseguimos inferir que as especificidades da educação do campo no Acre encontram-se não somente na sua localização geográfica, do difícil acesso, apresentado em diferentes realidades, seja entre os varadouros da floresta amazônica, nos ramais ou nas escolas ribeirinhas, cada uma demandando adaptações ao ensino ofertado. As especificidades relacionadas incluem outros fatores, seja na formação docente, no material de apoio, nas demandas

[Digite aqui]

pedagógicas, ou seja, na falta de uma educação voltada às necessidades das comunidades da Amazônia acreana.

Seguindo as proposições desse eixo, a partir das questões levantadas, pontuamos que a educação do campo no Acre ainda se vincula às características trazidas por um ensino rural, no sentido de oferta dos conteúdos distanciados da realidade dos alunos. Podemos citar como exemplo a falta de materiais pedagógicos que tratem de temas transversais, relacionados à realidade dessas comunidades, como exemplo, a abordagem de conteúdos relacionados à agricultura familiar, podendo ser tratado em diferentes áreas do conhecimento. Apesar das lacunas existentes na oferta do ensino por meio do Asas da Florestania, ressaltamos a sua importância nas comunidades de difícil acesso, tendo em vista que o programa, até o ano de 2021, em muitas comunidades, seja na capital do estado ou interior, era o principal meio de acesso ao ensino formal desses alunos.

As questões acerca da formação e capacitação dos professores de língua portuguesa para atuação nos contextos citados acima constituíram a pauta de análise do nosso segundo eixo de pesquisa *“Dos saberes Pedagógicos aos fazeres camponeses: Relações entre a formação docente e a prática pedagógica no Programa Asas na disciplina de língua portuguesa”*. Buscamos compreender as contribuições da formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa para atuação no programa Asas, as aproximações e/ou distanciamentos entre formação e atuação.

Para analisarmos as formações dos professores do Asas bem como as aproximações e/ou distanciamentos encontrados entre o curso de licenciatura em língua portuguesa e a prática pedagógica no Asas, iniciamos nosso estudo com o levantamento dos cursos de formação inicial em âmbito nacional dos professores de língua portuguesa para atuação nas escolas do campo, seguindo com os cursos de formação dos professores entrevistados na pesquisa objetivando compreender as diferentes realidades.

Com base nos documentos coletados, logo identificamos diferentes eixos formativos, enquanto em outras universidades fora do estado do Acre temos a presença de cursos de licenciatura para formação de professores para atuação na educação do campo, constituídos de um currículo com conhecimentos formais aproximados da realidade vivenciadas pelos docente,

[Digite aqui]

na cidade de Rio Branco, capital do estado, evidenciamos um distanciamento entre a realidade das escolas do Asas e os cursos de licenciatura cursados pelos professores de língua portuguesa.

O distanciamento existente entre os saberes pedagógicos e os fazeres docentes, nas escolas ribeirinhas, dos campos e dos varadouros atendidas pelo programa foi identificado durante nossa coleta de dados. No levantamento documental mapeando as duas instituições responsáveis pela formação inicial de nossos entrevistados foi possível perceber uma lacuna no que se refere às disciplinas teóricas e práticas relacionadas à educação do campo.

Como identificado no segundo eixo, a formação inicial dos professores entrevistados apresentou duas realidades distintas quanto aos seus ambientes de formação, a primeira compreendendo o contexto de uma universidade particular com a modalidade de aula semipresencial. Em sua grade curricular, o curso não apresenta uma disciplina específica que aborde a educação do campo e seus saberes, realidade está afirmada na narrativa de Marina Silva (2022), ao abordar sua falta de contato com os saberes que envolvem a educação do campo durante sua formação.

Outra realidade identificada se insere na formação ofertada pela Universidade Federal do Acre, está responsável por um número significativo de professores da língua portuguesa atuantes na rede de ensino do estado. A partir do levantamento documental, identificamos disciplinas que podem abordar a educação do campo dependendo da perspectiva docente, como as disciplinas de estágio supervisionado; no entanto, não foi possível apontar uma disciplina que trate dos saberes de língua portuguesa aplicados ao ensino do campo. O professor Chico Mendes (2022) enfatiza em sua narrativa essa lacuna formativa.

A seguridade do acesso aos saberes docentes necessários para atuação nos múltiplos contextos de educação foi uma das proposições apresentadas por Gatti (2010), a autora defende que uma formação de qualidade deve levar em consideração o contexto social da atuação docente. Quando relacionamos essas afirmações às realidades reveladas durante a pesquisa, deparamo-nos com dois fatores, o primeiro sendo as próprias características constituintes das comunidades da Amazônia Acreana. Chico Mendes (2022) nos apresenta um contexto do interior do estado do Acre onde o meio urbano e o rural se vinculam de tal forma que a distinção social entre ambos é difícil, ou seja, o rural e o urbano são inter-relacionados.

O segundo fator identificado refere-se à fragmentação formativa existente na capacitação inicial dos professores de língua portuguesa atuantes na educação do campo, das águas e das florestas. Como citado anteriormente, a educação no Acre carrega consigo suas

[Digite aqui]

especificidades, entre elas, temos a presença do rural muito forte nas cidades tituladas como urbanas. No entanto, os cursos responsáveis pela formação desses professores não incluem um currículo articulado com a realidade das escolas do campo no Acre.

Com a presença de um ensino fragmentado e distanciado dos campos de atuação dos professores do Asas, somada às demandas do programa Asas da Florestania como a falta de materiais pedagógicos específicos para esses contextos, campo, águas e florestas, observamos a importância da formação continuada como uma maneira de reparação das fragilidades encontradas na formação inicial e prática pedagógica.

Seguindo com a pesquisa, ao perguntar acerca do papel da formação continuada para os professores entrevistados, ambos retrataram a importância em sua capacitação docente, as narrativas apontaram o papel dos encontros pedagógicos propostos durante o ano letivo pelo núcleo de ensino do rural na secretaria de educação do estado do Acre como o meio mais aproximado de acesso aos saberes docentes para atuação nas escolas do programa. Essas formações auxiliam na organização metodológica do Asas, na preparação de planos de aula, na estruturação das grades curriculares levando em consideração a abordagem do rodízio de professores somado à troca de experiências entre os profissionais das diferentes áreas de conhecimento, com base na construção de saberes experienciais.

Nas narrativas constituídas na experiência do vivido de Marina Silva (2022) e Chico Mendes (2022), destacam-se dois saberes específicos, o saber experiencial e o saber pedagógico, o primeiro construído em sua experiência do vivido na sala de aula do programa Asas da Florestania e partilhado com os demais professores nos momentos de socialização das formações continuadas; e o segundo relacionado ao aporte teórico e metodológico estruturado durante suas atuações nas escolas do Asas, como as adaptações necessárias no cotidiano do difícil acesso, complementadas com o suporte encontrado nos encontros pedagógicos.

Importante ressaltar a importância da construção do saber da experiência como fonte formativa para os docentes do programa Asas da Florestania. Durante as entrevistas narrativas, ao buscarmos identificar alguma associação entre a formação inicial e a atuação desses docentes nos múltiplos contextos desse ensino, emergiu a pauta de um conhecimento específico. Os discursos dos entrevistados evidenciam professores que realizam reflexão sobre sua prática, como apresentado teoricamente por Schon (2000). Ao terem contato com as necessidades

[Digite aqui]

educacionais presentes no difícil acesso, no isolamento geográfico, os docentes precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas e adaptá-las às diferentes realidades, esforços esses construídos a luz de uma vela ou com auxílio dos materiais de apoio carregados durante as longas viagens entre cidade, rio e varadouros.

Nesse sentido, ao identificar o papel do saber experiencial revelado durante as narrativas docentes baseadas nas vivências nas escolas do difícil acesso, exercendo a prática do professor reflexivo na disciplina de língua portuguesa, percebemos a necessidade de continuar esta pesquisa pelo viés da formação docente baseada nos saberes constituídos diariamente nas escolas do difícil acesso no contexto da Amazônia Acreana e sua relevância para capacitação desses profissionais.

Em nosso terceiro eixo de análise: *“Os limites da formação docente e do programa Asas da Florestania: entre especificidades da educação do campo e do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Amazônia acreana”*, dando continuidade à nossa última etapa do estudo, procuramos identificar como os limites formativos encontrados pelos professores de língua portuguesa poderiam refletir em sua prática pedagógica, compreendendo a importância da construção dos saberes formais e experiências para a qualificação desses profissionais, trouxemos, em nossas perguntas, a perspectiva mais reflexiva dos professores acerca dos saberes necessários para atuação na educação do campo.

Como já foi apontado anteriormente, os entrevistados apresentaram as lacunas formativas encontradas em suas formações iniciais, no entanto, apresentaram, também, a importância dessa preparação para capacitação dos profissionais que atuam no campo. Marina Silva (2022) enfatiza a presença de políticas educacionais para a educação do campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a inclusão da capacitação docente como um dos eixos de seguridade para a qualidade do ensino.

Já o professor Chico Mendes (2022), traz, em seu discurso, a importância dos cursos de formação continuada, apontando como melhoria o acesso aos materiais adaptados e relacionados às realidades educacionais de seus alunos. Ao dialogarmos com os limites encontrados pelos entrevistados ao lecionar a disciplina de língua portuguesa e os saberes necessários para atuação no campo, nas águas e nas florestas, ambos relataram a necessidade de uma formação teórica e prática aproximada das escolas do campo, com conhecimentos pedagógicos construídos para atender às demandas educacionais.

[Digite aqui]

Outro limite apontado refere-se ao modelo de formação adotado pelas instituições, com ênfase nos saberes teóricos. Na perspectiva dos professores, essas formações acabam sendo insuficientes, especialmente em relação aos conteúdos relacionados ao fazer docente. Suas falas se referem aos modelos formativos dos cursos de licenciatura e à formação dos professores do campo e se relacionam aos estudos formulados por Gatti (2010), ao tratar da supremacia dos saberes teóricos em relação aos práticos.

Quanto às aproximações entre as formações e as práticas no programa, os professores voltam a relatar a experiência do vivido como fonte dos seus saberes práticos, ambos retratam as adaptações aos materiais pedagógicos, as diferentes realidades sociais das comunidades e a própria adequação metodológica como meios para sua qualificação docente para atuação nas escolas do difícil acesso, incluem, em seus discursos, também, o papel da formação continuada como outro meio de qualificação.

Em síntese, ao retornarmos ao objetivo da presente pesquisa, quanto às aproximações e/ou distanciamentos entre a formação de professores de língua portuguesa e sua atuação no programa Asas da Florestania, entre os anos de 2015-2020, chegamos as seguintes ponderações: as especificidades da educação do campo no contexto da Amazônia acreana demandam dos professores uma formação baseada nas diferentes realidades educacionais, desde uma formação inicial equilibrada com os saberes teóricos e práticos, ainda representada como uma das limitações para os professores entrevistados, até uma formação continuada como meio para o acesso aos conhecimentos não acessados inicialmente.

Acerca das iniciativas nacionais para a educação do campo tivemos o papel dos movimentos nacionais como determinantes para assegurar o acesso a uma educação voltada às escolas camponesas, refletindo em políticas de formação docente por meio de programas como o Parfor, aproximando-se das necessidades dessas comunidades, no entanto, temos a presença de políticas de formação descontínuas, ora enfatizando os saberes teóricos ora metodológicos, limitando uma qualificação integral dos professores do campo.

Já em âmbito local, tivemos a iniciativa de programas para o acesso à educação básica na educação do campo, sendo, em muitos casos, a única maneira de jovens e crianças concluírem a educação básica, encontramos algumas limitações, como citadas anteriormente, com a falta de cursos de formação inicial voltada às escolas do campo, materiais adaptados

[Digite aqui]

entre outros. Porém as narrativas dos entrevistados apontaram aproximações entre a formação continuada e as suas práticas docentes nas escolas, destacando a importância destas em suas qualificações.

Assim, enquanto a formação inicial dos professores entrevistados se distancia da prática docente nas escolas do campo, das águas e florestas, com a presença de disciplinas afastadas das realidades educacionais, somados a ênfase no ensino teórico e pouca valorização dos saberes práticos, temos como resultado limitações na qualificação docente dos professores do programa Asas para atuarem no contexto do difícil acesso.

Em contrapartida, a formação continuada ofertada pela coordenação do setor de ensino rural da secretaria de educação do estado do Acre bem como os saberes experienciais constituídos na interação professor-escola, apresentaram-se como meios de aproximação entre a formação docente e o contexto do difícil acesso. A partir da contínua formação docente seja ela representada na própria vivência do docente nas múltiplas realidades das escolas do campo ou pela interação e apoio pedagógico dos encontros ofertados pela secretaria e ensino, os professores entrevistados apresentaram que apesar da presença de limitações acerca de sua formação inicial, os ambientes citados acima possibilitam a eles uma qualificação profissional.

Dessa maneira, destacamos a relevância de nossa pesquisa, para os estudos voltados à educação do campo no Brasil e à formação de professores, tendo em vista que tratamos de uma realidade única, as escolas atendidas pelo programa Asas da Florestania nos ramais, nos varadouros e nas salas de aula ribeirinha. Buscamos, em nosso estudo, trazer a perspectiva docente acerca das aproximações e/ou distanciamentos entre formação e suas práticas pedagógicas vivenciadas diariamente, apresentadas e ressignificadas através da narrativa da experiência do vivido.

Nesse contexto, esta pesquisa revelou a importância dos cursos de formação continuada e o papel da função reflexiva sobre o fazer pedagógico para qualificação dos professores da educação do campo, das águas e das florestas da disciplina de língua portuguesa, fomentando futuras pesquisas voltadas às narrativas docentes e à formação continuada construída na vivência escolar.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Relatório da conferência estadual de educação básica do estado do Acre**. Conselho estadual de educação. Rio Branco: 22-23 de nov. 2007.

ARROYO, M,G; FERNANDES, B. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, Brasília, 1999.

ARROYO.M. **Políticas de Formação de Educadores(as)do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago.2007, p. 157-176. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ARAÚJO. J. **O ensino com gêneros textuais e o letramento em língua materna no programa de aceleração da aprendizagem Asas da Florestania- Acre**. Rev. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 8, n. 2, jul-dez. 2011, p. 01-08.

BASTOS, L, C; SANTOS, W, S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro, Quartet : Faperj, 2013.

BAUER, M, W; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W e GASKEL, G (coord.). **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BICALHO, R; MACEDO, P; RODRIGUES, G. **Políticas públicas de educação do campo: reflexões sobre o Pronacampo**. Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2020, p. 19-32.

BICALHO, R. OLIVEIRA, M. **Políticas públicas em educação do campo: interfaces entre movimentos e atores políticos- institucionais**. Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. III, nº 04, jan.-jun. 2018, p. 267-290.

BORDIEU, P. **A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI, A. (org). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO. J.G.S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo -PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

[Digite aqui]

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRAGANÇA, I. F. S. **Memória, narração e experiência**: um “círculo virtuoso”. In: Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 95-130. ISBN: 978-85-7511-469-8.

CASTAGNA, M. M; MUFARREJ, S. H. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, 2015.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CABRAL, G. G. **Políticas de formação de professores e suas repercussões na qualidade da educação básica no Acre**: o inédito viável. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, mai. 2021, p. 1157-1178. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15119>.

CLANDININ, J.D. CONNELLY, M.F. **Pesquisa Narrativa**: Experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia- Minas Gerais, EDUFU, 2011.

DUARTE, J. R.G. **Uma Experiência de Formação Continuada de Professores**: A formação de rede. In: 35 Reunião Anual Amped, 2012. Grupo de Trabalho. Pernambuco: Porto de Galinhas, 2012.

FARIAS, A de A. Organização da educação do campo: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico. Orientador: Manuel Palácios da Cunha e Melo. Dissertação (Mestrado) - **Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação Da Educação Pública, Universidade Federal De Juiz De Fora**, Minas Gerais, 2015.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer** – teoria e prática em educação popular. Ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

[Digite aqui]

- FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Rev. Educação e sociedade, Vol. 23, n.80, setembro, 2002.
- GATTI, B, A. **Formação de professores no brasil: características e problemas.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4 ed, São Paulo: Atlas 2002
- GOHN, M da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Rev. Brasileira de Educação v. 16 n. 47, 2011.
- GODIM, S.M.G; FRASER, M. T. D. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** São Paulo: Paidéia, vol. 14, n. 28, ago. 2004, p. 139-152.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ, ed. Vozes, 2010, p. 90-113.
- KOLLING, E; VARGAS, M.C; CALDART, R.S. **MST e Educação.** In: Caldart, R. S. et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LIMA, M.E, GERALDI, C.M, GERALDI, J.W. **O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31.n.01, Janeiro-Março, 2015, p.17-44.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.
- LE GOFF, J. **“Memória”.** In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 423-483. MOREIRA, R. N. P. História e Memória: algumas observações. Bahia: Práxis, v. 2, 2005, p. 01-04.
- LEIA O MANIFESTO DO MST. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 de agosto de 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MINAYO, M. C. **Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta.** In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 51-77.

[Digite aqui]

MOREIRA, R. N. P. **História e Memória:** algumas observações. Salvador: Práxis, v. 2, 2005, p. 01-04.

MOLINA, M.C; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Rev. Educação Em Questão, 2015, p. 121-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>>.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PAULA, V. M; PEREIRA, M. G. A; SOARES, J. R. **A promoção de educação do campo na Amazônia acreana através do asas da florestania.** Rev. EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, 2020, p. 58-69.

PEREIRA R, C. **Educação escolar e população do campo:** Por um ensino de português bidialetal. Rev. Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016, p. 627-638.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Rev. Nuances, vol. III. Setembro, 1997.

PINHEIRO, S,S. **Asas da Florestania:** o “distante” e o “difícil” o discurso da educação para os povos da cidade e floresta. Orientadora: Valda Inês Fontenele Pessoa. 131 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, Universidade Federal do Acre, 2017.

PONCIANO, S. A. e FAGUNDES, M.V. **Educação do campo:** Valorização através da língua. Monografia, Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, 2018.

ROSA, E. **Educação do Campo:** O Ensino da Língua Portuguesa, Formação e Trabalho Docente. Monografia, Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, 2014.

SALLES, F. C. **A formação continuada em serviço.** Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

SANTIAGO, Z.M; LIRA, V; PIMENTEL, M. **Livro didático de língua portuguesa e educação do campo:** Dos saberes pedagógicos aos fazeres campestres. Congresso internacional de educação e inclusão- práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade. Campina Grande: 2014.

SANTOS, A. R. dos. **O perfil dos professores do campo no estado do acre:** uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SAVIANI. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2a. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SELLES, S. E; SANTOS, T. C. dos. **A entrevista na pesquisa educacional, seus usos etnográficos e a perspectiva da História Oral**. In: ANDRADE, E.P. de; ALMEIDA, J. R. de (Org.). *História Oral e educação: experiência, tempo e narrativa*. São Paulo: Letra e Voz, 2019. P. 65- 86.

Sem autor. **Lista completa das escolas rurais de Rio Branco- Acre**. Qedu, 2022. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/101-acre/3070-rio-branco>>. Acesso em: 20 julho, 2022.

SILVA, R. H. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena**. Org. KOLLING, E; CERIOLI, P; CALDART, R. *Educação do campo: identidade e políticas publicas*. Brasília: v.02, 2002.

SILVEIRA, R. Maria. H. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos III Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUZA, J. **Educação do Campo e da Floresta: Um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/ AC**. Orientadora: Rosa Helena Dias da Silva. 130 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2013.

SOUZA, José. **Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal – (re) colocações do Projeto seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990)**. Tese, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 13 ed. Petropolis: Vozes,2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Síntese da integralização curricular, incluindo os eixos da formação básica, das práticas integradoras e das habilitações Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos**. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/lec/files/2019/10/Componentes-curriculares.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Síntese da grade curricular do Curso Licenciatura do campo**. Disponível em: <<https://portal.ufcg.edu.br/graduacao/cursos-graduacao/275-educacao-do-campo-cdsa-d.html>>.

[Digite aqui]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Ementário do Curso Licenciatura em Pedagogia.**
Disponível em: < <https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=231>>.

[Digite aqui]

**APÊNDICE A- DO PERFIL DOCENTE DOS PROFESSORES (AS) DO PROGRAMA
ASAS DA FLORESTANIA**

**Universidade Federal do Acre
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC**

**Projeto de Pesquisa:
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE**

Mestranda: Bruna Lalinny Magalhães da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Questionário I

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem a finalidade a coleta dados para minha pesquisa de Pós-Graduação em Educação: PPGE- UFAC. O objetivo da pesquisa trata-se da identificação do perfil docente dos professores que atuaram com o componente curricular de língua portuguesa no Programa Asas da Florestania.

Solicito sua especial colaboração ao responder às questões a seguir, com a maior clareza e sinceridade possível, pois este questionário extrairá os dados que constarão nos resultados de minha pesquisa. Agradeço pelo seu valioso tempo e contribuição.

OBS: Seu nome não será divulgado na pesquisa, zelando pela ética e privacidade de sua participação.

[Digite aqui]

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal do Acre
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC

Projeto de Pesquisa:
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE

Mestranda: Bruna Lalinny Magalhães da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Roteiro de Questionário II

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem a finalidade a coleta dados para minha pesquisa de Pós-Graduação em Educação: PPGE- UFAC. O objetivo da entrevista trata-se da identificação das aproximações e distanciamentos encontrados pelos docentes que atuaram no componente curricular de língua portuguesa entre sua formação inicial e atuação no Programa Asas da Florestania.

Solicito sua especial colaboração ao narrar suas vivências, para rememoração de suas lembranças usaremos às questões a seguir, peço encarecidamente sua atenção, pois seu relato contribuirá nos resultados de minha pesquisa. Agradeço pelo seu valioso tempo e contribuição.

OBS: Seu nome não será divulgado na pesquisa, zelando pela ética e privacidade de sua participação.

[Digite aqui]

INFORMAÇÕES PESSOAIS:**Dados De Identificação:**

Nome: _____

EIXO 01: Especificidades da Educação do Campo e do Programa Asas da Florestania

1. Quais os motivos o levaram a atuar no Programa Asas da Florestania?
2. Você recorda seu primeiro contato como docente no Asas? Poderia descrever?
3. Como você poderia descrever a educação do campo no difícil acesso a partir de suas experiências?

EIXO 02: Dos Saberes Pedagógicos aos Fazeres Campesinos: Relações Entre a Formação e a Prática Docente no Programa Asas na Disciplina de Língua Portuguesa

4. Durante sua formação inicial, você teve algum contato com a educação do campo? Caso você tenha tido, como foi esse contato? Antes de atuar no Asas, você conhecia o programa?
5. Quais foram suas principais dificuldades ao lecionar LP nas escolas do campo? O contexto influenciou suas práticas pedagógicas?
6. Qual o papel a formação continuada exerceu na construção de seus saberes como professor na educação do campo e sua qualificação profissional?
7. Como eram os recursos pedagógicos nas escolas que você atuou? Tinha algum material adaptado ao contexto da escola?
8. Além dos desafios encontrados geograficamente, quanto ao material de ensino de LP (livro didático, apostilas) você encontrou dificuldades para disponibilizar aos alunos?

EIXO 03: Os Limites da Formação Docente e do Programa Asas da Florestania: Entre Especificidades da Educação do Campo e do Ensino de LP no Contexto da Amazônia Acreana

9. Ao analisar hoje, sua formação inicial auxiliou em sua atuação na educação do campo?

[Digite aqui]

10. Na sua opinião, como os cursos de licenciatura poderiam contribuir na formação e preparação dos professores que venham atuar nas escolas ribeirinhas, dos ramais, dos varadouros e os múltiplos contextos da educação do campo no Acre?
11. Para melhor preparação dos professores que atuam nas escolas do campo, ao seu ver, quais os saberes necessários?
12. Poderia relatar como sua experiência nas escolas do Asas, contribuiu ou não para sua formação como docente?

[Digite aqui]

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROJETO DE PESQUISA:

Projeto de Pesquisa:

**NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO
E A ATUAÇÃO NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ACRE**

Mestranda: Bruna Lalinny Magalhães da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Apresentação e Convite

A pesquisa intitulada “Narrativas dos professores do campo, das águas e florestas de língua portuguesa: Formação e a atuação no programa asas da florestania no acre”. O objetivo da pesquisa trata-se da identificação por meio das narrativas docentes as aproximações e distanciamentos encontrados durante sua atuação com o componente curricular de língua portuguesa no Programa Asas da Florestania e sua formação inicial. Trata-se de uma pesquisa realizada pela discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, sob orientação da Profa. Dra. Tatiane Castro; e, para realizá-la, sua contribuição é necessária e importante. Por isso, você está convidado(a) participar da referida pesquisa.

Esclarecimentos

[Digite aqui]

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário e em conceder entrevista. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade. Você terá a garantia de indenização caso a pesquisa venha lhe causar algum dano material ou imaterial.

Os riscos da pesquisa são mínimos e de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

A- Riscos de constrangimento: as questões propostas no ato da entrevista podem ser recebidas com receio pelos participantes, o que poderá causar certo desconforto ao externarem suas concepções.

B- Exposição da imagem profissional: dependendo do modo como fizermos o registro das respostas dos participantes e do modo como os identificamos e os relacionamos às opiniões emitidas, poderemos causar danos à sua imagem pessoal e profissional.

C- Perda de confiabilidade dos dados: como os dados coletados e as informações das instituições e dos docentes participantes serão armazenados em computadores, há o risco de tais dados serem acessados por sujeitos não envolvidos no projeto. Isso poderia causar, também, exposição indevida dos participantes.

D- Registro equivocado de informações via entrevista: como as entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas, há o risco de o pesquisador fazer uma transcrição equivocada, que não registre fielmente as informações expostas pelos participantes.

Considerando os riscos anteriormente citados, apresentamos as seguintes providências e cautelas:

a- O risco de constrangimento será amenizado pelo comportamento do pesquisador, que se comprometerá a ser prudente e cordial na condução das entrevistas, evitando emitir juízos de valor.

[Digite aqui]

b- Para evitarmos os riscos de exposição da imagem profissional dos participantes, os nomes destes serão substituídos por letras e números em todos os registros feitos pelos pesquisadores e em cada arquivo armazenado em computadores.

c- Para evitar os riscos ligados à perda de confiabilidade dos dados, todo o material coletado será arquivado nos computadores da pesquisadora, e todos os arquivos serão protegidos por senha.

d- Quanto ao risco de registro equivocado de informações via entrevista, tentaremos evitá-lo enviando ao entrevistado a transcrição da entrevista realizada pelos pesquisadores, para que aquele se certifique de que não houve alteração das suas falas. Somente após o aval do entrevistado, prosseguiremos com a pesquisa.

Quanto aos benefícios para os sujeitos participantes, eles residem na possibilidade de, mediante a pesquisa, refletirem sobre os processos de formação de professores e sobre o estreitamento dos laços que devem permear a interação entre Universidade e as escolas de Educação Básica. Assim, poderemos contribuir, de algum modo, com a formação dos professores dos Anos Iniciais.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Bruna Lalinny Magalhães da Silva pelo telefone no (68) 99906-8364, e e-mail: lalinnybruna@gmail.com.

1. Consentimento

Eu, _____,

RG _____, CPF _____, declaro que:

1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2- Tenho conhecimento de que minha participação na pesquisa intitulada “O Programa Pró-Docência, teoria e prática na formação inicial de professores dos

Anos Iniciais: A experiência do Colégio de Aplicação da UFAC” é livre e

[Digite aqui]

espontânea.

3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.

4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.

5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa. Diante do exposto, aponho minha rubrica nas três primeiras páginas do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Bruna Lalinny Magalhães da Silva

Pesquisadora Responsável

[Digite aqui]