

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

TATIANE NUNES VALENTE

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:
UMA PROPOSTA PARA A REALIDADE RIBEIRINHA DO ANAUERAPUCU**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

TATIANE NUNES VALENTE

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:
UMA PROPOSTA PARA A REALIDADE RIBEIRINHA DO ANAUERAPUCU**

Trabalho final apresentado à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

VALENTE, Tatiane Nunes, 2017.

A formação contínua de professores na Amazônia amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu / Tatiane Nunes Valente. – 2017.
112f; 30 cm.

Orientador: Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado Profissional em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Formação de Formadores. 2017.

1. Formação contínua. 2. Educação ribeirinha. 3. Educação do campo. 4. Reflexão crítico-colaborativa. I. Liberali, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. A formação contínua de professores na Amazônia amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

TATIANE NUNES VALENTE

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:
UMA PROPOSTA PARA A REALIDADE RIBEIRINHA DO ANAUERAPUCU**

Trabalho final apresentado à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Aprovado em ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali – Orientadora –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a Dr^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof Dr Francisco Estefogo – Faculdade Cultura
Inglesa

Dedico este trabalho à minha mãe, Almira da Silva Nunes, pelo incentivo, apoio e confiança em mim depositadas. Também aos meus filhos, Daeny, Flávio e Letícia, pela paciência, maturidade e amor incondicional para suportar a dor da distância.

AGRADECIMENTOS

Durante esta jornada, nada fácil, longe da minha cidade, família e amigos, contei com o apoio inestimável de algumas pessoas, as quais registro aqui meus sinceros agradecimentos:

A Deus, em primeiro lugar, por ser minha fortaleza, meu refúgio e que me dá força nos momentos de fraqueza.

À minha família querida, que sempre me apoiou durante estes anos de estudo, que muito me incentivou, acreditando em meu potencial e em todos os meus sonhos.

À minha orientadora, Professora Doutora *Fernanda Coelho Liberali*, por toda confiança, dedicação e conhecimento ao orientar a elaboração deste trabalho.

À minha diretora *Maria Lídia Mendes dos Santos*, da Escola Maria José dos Santos Ferreira, que sempre apoiou minha formação contínua e acreditou nessa realização.

Ao meu amado *Vinícius Moraes de Rossi*, que me ajudou a suportar a dor da distância e a superar os momentos difíceis.

À diretora *Alrinete Silva de Souza*, da escola de pesquisa Foz do Rio Vila Nova, que, desde 2014, cooperou para a efetivação deste estudo, e também ao diretor que a substituiu em 2017, *Marinaldo Alves Panfilho*, que, igualmente, colaborou disponibilizando documentos.

À professora *Telma Regina Ferreira*, que teve uma grande importância no apoio logístico para a escola ribeirinha, que foi fundamental para a efetivação desta pesquisa.

Aos professores do mestrado, por enriquecerem minha trajetória, permitindo-me ampliar os conhecimentos: *Marli André*, *Laurinda Ramalho*, *Laurizete Passos*, *Lilian Passareli*, *Ana Saul*, *Vera Placco*, *Angela Lessa*, que me ensinaram, provocaram reflexões e inovaram minha visão de educação.

Ao secretário do FORMEP, *Humberto Silva*, que, além de um grande profissional, foi um ombro amigo, que me ouvia e me fazia acreditar que chegaria ao fim com êxito.

Aos professores *Francisco Estefogo* e *Marli André*, que compuseram a banca examinadora e contribuíram muito para este trabalho.

Às minhas queridas amigas do mestrado: *Karina Cardoso*, *Natalia Trevisan*, *Roberta Cassara*, *Elisângela de Oliveira* e *Adriana Beatriz*, que me acolheram, revelando a importância da amizade para manter o equilíbrio emocional, e aos demais colegas, pelo tempo que passamos juntos dividindo e multiplicando saberes e experiências educacionais. Com vocês aprendi lições valiosas!

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

Paulo Freire (2001, p.87).

VALENTE, T. N. **A Formação Contínua de Professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu.** 2017. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

RESUMO

Objetiva-se, nesta pesquisa, elaborar e analisar uma proposta de formação contínua de professores, considerando o contexto socioeducacional da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, e investigar em que medida as atividades propostas neste estudo, durante o período de formação, proporcionaram espaço para a transformação da prática docente dos participantes. Assim, tem-se como pergunta de pesquisa: a partir de uma proposta de formação contínua, como colaborar para a prática do professor, considerando o contexto de uma escola ribeirinha? A escola está localizada às margens do Rio Vila Nova, na comunidade de Anauerapucu, a uma hora de viagem de barco do Município de Santana, no Estado do Amapá, e oferta a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolvida baseou-se na abordagem de reflexão crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2006, 2011) e no conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2012). A coleta de dados foi realizada por meio de registro em diário de bordo, em gravação de áudio e de vídeos. Os dados coletados foram analisados com base nas ações da reflexão crítica: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir. Os encontros foram realizados por meio de discussões do fazer pedagógico, de forma crítico-colaborativa, orientados para uma reflexão sobre o agir e o pensar docente, em busca de transformações que auxiliassem no desafio de educar na Amazônia Amapaense. Os resultados apontam que as atividades formativas possibilitaram espaço para o estudo de concepções teóricas, para o diálogo e para a troca de conhecimentos e de experiências, contribuindo para os docentes entenderem e discutirem a realidade de suas salas de aula. Além disso, criaram uma base para a reflexão dos professores frente às dificuldades educacionais. Para a transformação efetiva da prática docente, no entanto, faz-se necessária uma formação mais aprofundada a partir de problemas reais do cotidiano escolar, aspecto não realizado nos sete encontros formativos, uma vez não ter sido possível abordar questões práticas da sala de aula.

Palavras-chave: Formação Contínua. Educação Ribeirinha. Educação do Campo. Reflexão Crítico-Colaborativa.

VALENTE, T. N. **Continuous Training of Teachers in the Amazon Amapaense: a proposal for the riverside communities of Anauerapucu.** 2017. 112s. Thesis (Professional Master Degree in Education: training of trainers) Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The objective of this research is to elaborate and analyze a proposal for continuous education of teachers, considering the socio-educational context of the Foz do Rio Vila Nova riverside school, and to investigate in which ways the activities proposed in this study provided space for the transformation of the teaching practice of the participants during the educational period. Thus, the research question is: from a proposal of continuous formation, how to collaborate for the practice of the teacher, considering the context of a riverside school? The school is located by the Vila Nova River, in the community of Anauerapucu, an hour from the Municipality of Santana by boat, in the State of Amapá, and offers Kindergarten and the first years of Elementary School. The research developed was based on the critical-collaborative approach (MAGALHÃES, 2006, 2011) and on the concept of Creative Chain (LIBERALI, 2012). The data collected were analyzed based on the critical reflection actions: Describe, Inform, Confront and Rebuild. The meetings were held through discussions of the pedagogical doing, in a critical-collaborative way, oriented to a reflection on the acting and the thinking of the teacher, searching for transformations that would help in the challenge of educating in the Amapaense Amazon. The results show that the educational activities allowed space for the study of theoretical conceptions, dialogue, exchange of knowledge and experiences, contributing for the teachers to understand and discuss the reality of their classrooms. In addition, they have created a basis for teacher reflection about the educational difficulties. However, for the effective transformation of the teaching practice, a more in-depth formation is necessary from real problems of the daily school life, aspect not realized in the seven formative meetings, since it was not possible to approach practical questions of the classroom.

Keywords: Continuous Training. Riverside Education. Field Education. Critical-Collaborative Reflection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pesquisas correlatas	21
Quadro 2. Dados dos professores, relativos à formação e tempo de serviço na educação.	39
Quadro 3. Cronograma de execução da formação contínua.....	65
Quadro 4. Categorias de análise.....	66
Quadro 5. Organização da formação contínua.....	70
Quadro 6. Proposta completa da formação dos professores.....	71
Quadro 7. Atividades analisadas da formação contínua.....	74
Quadro 8. Concepções dos educadores sobre o papel do professor.....	86
Quadro 9. Concepções dos educadores sobre formação docente.....	94

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Fotos de atividades realizadas pelos ribeirinhos.....	28
Imagem 2. Fenômeno da terra caída, na Amazônia Brasileira.....	29
Imagem 3. Ecossistema da Amazônia: floresta de várzea, terra firme, campos, igapó e mangues.....	30
Imagem 4. Fenômeno da pororoca.....	30
Imagem 5. Frente da Escola Foz do Rio Vila Nova.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Amazônia Internacional e Brasileira.....	26
Figura 2. Bacia Hidrográfica Amazônica: ambiente da realidade ribeirinha.....	27
Figura 3. Mapa do Estado do Amapá.....	31
Figura 4. Mapa do Distrito do Anauerapucu.....	33
Figura 5. Formação docente: reflexo crítico-colaborativa em cadeia criativa.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil socioeconômico: renda média da população na região norte.....	36
Gráfico 2. População sem rendimento: regiões brasileiras do campo e urbana.....	37
Gráfico 3. Formação do professor da área urbana e do campo.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil socioeconômico: população brasileira da área urbana e do campo (por salário mínimo).....	37
Tabela 2. Média dos anos de estudo da população por região.....	52
Tabela 3. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema educação do campo.....	109
Tabela 4. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema Amazônia.....	109
Tabela 5. Buscas de pesquisas relacionadas à formação continuada do professor.....	110
Tabela 6. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema Amapá.....	110
Tabela 7. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema ribeirinho.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
HD	Disco Rígido - High Definition
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IETA	Instituto de Educação do Amapá
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Pará
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
VHS	Fita de vídeo cassete em Vídeo Home System

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTUDOS CORRELATOS	19
3 CONTEXTO DO TRABALHO	25
3.1 AMAZÔNIA BRASILEIRA E AMAPAENSE	25
3.2 A COMUNIDADE DO ANAUERAPUCU	33
3.3 A REALIDADE DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS	38
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	41
4.2 PERSPECTIVA DE REFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	48
4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	51
4.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS	54
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
5.1 CONTEXTO E LOCAL DA PESQUISA	60
5.2 PARADIGMA DA PESQUISA: REFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	61
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS	65
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	65
5.5 GARANTIAS DE CREDIBILIDADE	67
5.6 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
5.6.1 Estudos formativos em grupo	68
5.6.2 Acompanhamento das aulas	69
5.6.3 Estudo individual e formativo	69
5.6.4 Avaliação da formação	69
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA	71
6.1 ATIVIDADE 1: DIÁLOGO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DA ESCOLA	74
6.1.1 Descrever	74
6.1.2 Informar	78
6.1.3 Confrontar	80
6.1.4 Reconstruir	81
6.2 ATIVIDADE 2: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR	82
6.2.1 Descrever	82

6.2.2 Informar	85
6.2.3 Confrontar	87
6.2.4 Reconstruir	89
6.3 ATIVIDADE 3: CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, SUA RELAÇÃO COM O SABER E A FUNÇÃO DA ESCOLA	90
6.3.1 Descrever	90
6.3.2 Informar	94
6.3.3 Confrontar	95
6.3.4 Reconstruir	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A: COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	107
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO	109
APÊNDICE 1: TABELAS DE PESQUISAS 3 e 4	110
APÊNDICE 2: TABELAS DE PESQUISAS 5, 6 e 7	112

1 INTRODUÇÃO

Ao reportar sobre pesquisas na área da educação, pode-se dizer que muitos estudos já foram realizados, porém existem ainda algumas lacunas que precisam ser investigadas. Quando se aborda, por exemplo, a problemática referente à formação contínua de professores, pensa-se logo em escolas urbanas e a educação do campo¹ fica em segundo plano. De igual modo, as escolas que atendem às populações ribeirinhas² também são negligenciadas, sobretudo as que se encontram na Amazônia Amapaense.

Para entender os motivos que me trouxeram a este mestrado, é necessário retroceder na história e lembrar minha infância no Igarapé das mulheres (hoje Perpetuo Socorro), um bairro muito pobre, onde meu primeiro contato com a escola e professores foi aos 10 anos, quando comecei a estudar na primeira série de uma escola pública. Minha mãe havia estudado até a terceira série e minha avó era analfabeta. Na época, era a realidade de muitos amapaenses. Mesmo diante de tantas dificuldades, alimentava o sonho de ser professora em um estado (Amapá) que ainda não tinha universidade pública ou privada.

Viver na realidade da Amazônia Amapaense não é fácil nem para os moradores da cidade, muito menos para as populações do campo. Apesar de ser neta de ribeirinha, nasci na cidade de Macapá. Mesmo morando na capital, ainda assim, fui criada em condições humildes e com muitas dificuldades, pela falta de oportunidades que a ausência de formação gerou na minha família, o que me fez valorizar a importância da escola e da educação.

Em 1997, iniciei o curso profissionalizante para professor (magistério), no Instituto de Educação do Amapá (IETA). Em 1998, fui aprovada em uma seleção para professora auxiliar em uma escola particular e, por quatro anos, pude acompanhar várias ações desenvolvidas para a formação docente em serviço. Ao ver o desenvolvimento e o resultado, passei a me identificar com esse trabalho e a acreditar na importância da formação contínua.

Após passar no concurso público para professores da Prefeitura Municipal de Macapá, no ano de 2005, pude conhecer outro contexto, de uma escola pública que atendia alunos fragilizados por sua condição de vulnerabilidade econômica e social. Um desafio à minha

¹ Proposta de educação diferenciada que visa atender às necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Antes conhecida como educação rural. A educação ribeirinha está inserida na educação do campo (Caderno SECAD Educação do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017).

² Ribeirinhos são indivíduos, famílias e comunidades que habitam em regiões de várzea, próximas ao rio e que têm seu modo de organização social, cultural e econômico de interação com o meio onde vivem e determinado pelo recurso que rio e floresta oferecem. (Guia dos Povos Tradicionais).

experiência profissional, que me instigou a elaborar e a colocar em prática os projetos *Aprendendo Brincando* (2007), *Viajando pela Leitura* (2008) e *Resgatando Histórias* (2009). Foi quando descobri o gosto por escrever e, principalmente, a importância de pensar em como resolver problemas, conflitos em busca de resultados positivos no aprendizado. Por esse motivo, percebi que a educação poderia ser um meio de transformar realidades, e, há 17 anos como professora, busco no ensino formas de provocar reflexões e mudanças nos meus alunos e nos colegas professores, mesmo carregando um histórico socioeconômico e cultural que deixaram vestígios em meu pensar e agir.

Em 2009, pude desenvolver e por em prática um projeto de formação continuada de professores (*Ensinando através de Jogos*), voltado para um aprendizado inclusivo, na escola pública em que trabalhava como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de promover o atendimento de alunos com deficiência, fui responsável por realizar a formação contínua de professores do Ensino Fundamental I.

Esse novo desafio exigiu muitas leituras sobre como formar professores. Apesar de, na época, possuir segurança e experiência para falar de inclusão, tinha dúvidas sobre como dar continuidade a esse novo trabalho de formação contínua. Foi quando busquei apoio da instituição na qual cursava Pedagogia, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), para construirmos projetos de formação contínua, com a participação dos professores, a partir dos interesses e problemas do contexto escolar da escola pública.

Em 2015, concluí o curso de Pedagogia, apresentando meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que abordou o tema *inclusão em escolas ribeirinhas*, trazendo à tona discussões a respeito de um contexto diferente da educação urbana. Aí teve início o meu interesse por estudar a educação do campo, especificamente em escolas ribeirinhas, uma realidade pouco debatida em discussões na área da educação.

Ao assumir o compromisso com a formação contínua dos professores na escola em que trabalhava, percebi que era uma tarefa que exigia muito mais que responsabilidade, amor pela educação e vontade de realizar um bom trabalho. Tive a certeza de que precisava buscar a qualificação profissional como formadora de docentes. Foi o que me motivou a ingressar no programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sair de minha cidade para cursar o mestrado em São Paulo só foi possível porque a Secretaria Municipal de Educação concedeu-me licença remunerada para que eu pudesse dedicar tempo integral ao mestrado. Vale frisar que fui a primeira professora a conseguir a referida licença para poder buscar uma formação em outro centro urbano, com a

responsabilidade de realizá-la com êxito, para que outros professores também pudessem ser beneficiados com a mesma licença para estudo.

O tema formação de professores tornou-se uma paixão, que já realizava na prática, mas tive a certeza da importância de seguir este caminho, quando entrei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), em 2015. Falar de educação ribeirinha e de formação de professores tornou-se tão urgente e relevante, que aproveitei minha estadia na cidade de São Paulo para socializar minhas produções em eventos científicos, construir novos conhecimentos e trocar experiência com outros profissionais a respeito desses temas.

Por todos os motivos expostos, essa trajetória de vida pessoal e profissional trouxe-me ao FORMEP, com a proposta de investigar a formação continuada de professores na Amazônia Amapaense, construindo e analisando uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu. O interesse em pesquisar a educação do campo, especialmente das comunidades ribeirinhas, justifica-se pelo fato dessa realidade ter poucos estudos na área da formação contínua, ser desconhecida nas demais regiões brasileiras e também por haver ausência de formação inicial e inexistência de formação contínua. As situações expostas mostram que a relevância deste estudo reside na possível contribuição para a prática docente.

O estudo aqui apresentado pode acrescentar pontos importantes para discussões sobre essa temática, apresentando ponderações teóricas e práticas para profissionais, com o objetivo de se construir um diálogo sobre um ensino que respeite as peculiaridades da educação ribeirinha e promova uma formação contextualizada de acordo com os reais problemas da escola, de forma a propiciar um ambiente colaborativo e reflexivo.

Esta pesquisa pode colaborar, como fonte de estudos para pesquisadores; pode também contribuir para a formação e para a prática pedagógica dos professores, ao ser apresentada em eventos. Igualmente, pode oferecer dados à elaboração de artigos e livros didáticos que abordem a realidade ribeirinha, dificilmente conhecida ou lembrada.

Pode-se afirmar que um diferencial deste estudo é o local de sua realização: em vez da área urbana, foi escolhida a realidade da *educação ribeirinha*, que faz parte da educação do campo. Essa temática é pouco pesquisada e discutida, o que trará novas respostas pela razão de não somente investigar a prática do professor, mas propõe uma intervenção por meio de uma proposta de formação contínua construída coletivamente, para contribuir com a transformação da prática docente no contexto ribeirinho, levando-se em consideração o meio econômico, cultural e social em que os professores vivem na Amazônia Amapaense.

Esta investigação se organiza em torno do seguinte problema: a escola e a secretaria de educação não oferecem formação contínua aos professores e a metade dos docentes em serviço não possui formação inicial (licenciatura em Pedagogia). Por esse motivo, este estudo traz como questão: Como colaborar para a prática do professor, considerando o contexto de uma escola ribeirinha, por meio de uma proposta de formação contínua, no distrito de Anauerapucu?

Essa questão foi trabalhada, inicialmente, a partir dos resultados de pesquisas anteriores ocorridas no mesmo lugar deste estudo, realizadas no meu TCC de graduação em Pedagogia, no ano de 2015. Os resultados revelaram uma necessidade de formação contínua dos professores, que atendesse às expectativas e às peculiaridades da localidade, para suprir a ausência de um trabalho formativo docente. Esta nova etapa do estudo aqui proposto e apresentado, focalizou, especificamente, a compreensão do papel docente no contexto ribeirinho, para possibilitar uma formação que atendesse às necessidades de acordo com a realidade ribeirinha.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo elaborar e analisar um plano de formação contínua de professores, considerando o contexto socioeducacional da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, e investigar em que medida as atividades propostas neste estudo, durante o período de formação, proporcionaram espaço para a transformação da prática docente dos participantes. Para tanto, tem por objetivos específicos:

- Dialogar com os professores a respeito da proposta de formação e reelaborá-la, de acordo com os aspectos socioculturais da comunidade;
- Analisar como os participantes concebem: formação contínua, ensino, papel do professor, saberes docentes e também a comunidade do Anauerapucu;
- Descrever as ações de três atividades selecionadas da formação, para informar os princípios que embasam as práticas desenvolvidas e confrontar os conhecimentos teóricos e práticos, com o propósito de reconstruir as atividades e apresentar uma nova proposta de formação contínua.
- Investigar em que medida as atividades propostas neste estudo, durante o período de formação proporcionaram espaço para a transformação da prática docente dos participantes.

Além desta Introdução, esta dissertação está organizada em outras seis seções. A seção 2 apresenta oito estudos correlatos próximos à temática desta pesquisa, que confirmam a importância e a necessidade de realização desta investigação.

A seção 3 apresenta uma explanação histórica e geográfica da Amazônia Brasileira e Amapaense, aspectos culturais, sociais, econômicos e o contexto em que vive a população ribeirinha do Anauerapucu.

A seção 4 corresponde à fundamentação teórica, abordando concepções sobre formação docente, apresentando o paradigma de reflexão crítico-colaborativa em cadeia criativa, de modo a referenciar a proposta formativa que foi colocada em prática.

A seção 5 descreve o percurso metodológico da pesquisa: paradigma, procedimentos, instrumentos para coleta de dados, técnica de análise e proposta de formação de professores, que foi organizada em três formatos: estudo em grupo, individual e acompanhamento da aula do professor.

Por fim, a seção 6 apresenta a análise da proposta vivida, por meio de quatro etapas baseadas nas ações da reflexão crítica: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir. Encerra a dissertação uma seção de Considerações Finais.

2 ESTUDOS CORRELATOS

Nesta seção, serão apresentadas sínteses das produções científicas que têm discorrido sobre o tema desta pesquisa. Oito estudos correlatos que discutem a formação de professores no contexto da Amazônia brasileira para a educação dos povos da floresta e do campo evidenciam contribuições relevantes, oferecidas na área da formação contínua de professores.

Assim, o intuito é expor discussões mais recentes publicadas na área e revelar a importância científica e acadêmica de efetuar esta investigação sobre formação contínua de professores que lecionam em escolas ribeirinhas.

Para encontrar estudos correspondentes ao tema pesquisado, foi realizada uma busca nas bibliotecas digitais de várias universidades brasileiras (PUC, UNESP, UFSCAR, UEPA, UFAM, USP, UNICAMP e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), a partir de palavras/expressões-chave como: educação do campo, Amazônia, formação continuada, Amapá e educação ribeirinha.

A busca a partir de *educação do campo* revelou que esse tema é muito amplo e permite diversas possibilidades de estudo, em áreas distintas. Assim, foi possível perceber que há um grande interesse em investigar essa temática, pois, sobre ela, há um total de 13.589 pesquisas efetuadas, separadas em 18 objetos de estudo diferentes dentro da área da educação e que se distanciam da investigação realizada na pesquisa apresentada nesta dissertação. O resultado da busca pode ser observado no Apêndice 1 (tabela 3).

É possível perceber também que o assunto sobre formação de professores é o terceiro mais pesquisado - com 954 estudos na área, o que mostra uma possível preocupação com a educação dos sujeitos que vivem no campo –, enquanto o tema Amazônia é pouco estudado – há somente 112 pesquisas realizadas, que correspondem a 0,8% do universo do estudo sobre educação do campo. Percebe-se também que o tema *educação ribeirinha* não aparece na busca.

A segunda busca, com a palavra-chave *Amazônia*, mostra o quanto essa temática é relevante e abrangente; há 6.859 pesquisas realizadas, mostrando opções variadas de estudos, distribuídos em 17 assuntos diferentes a respeito da Amazônia, de acordo com o interesse dos pesquisadores.

Dentre os estudos apresentados, observou-se que existe pouco interesse em investigar a educação, pois há somente 83 pesquisas nessa área. Também foi possível perceber que não

aparecem pesquisas sobre formação de professores e educação ribeirinha, temas discutidos nesta dissertação (Apêndice 1, tabela 4).

O tema Amazônia oferece um leque de pesquisas dentro de sua riqueza animal, vegetal, mineral, e também sobre questões ambientais e doenças típicas da região. Por esse motivo, pode-se entender perfeitamente o interesse dos pesquisadores a respeito dos 17 assuntos tratados (ver tabela 4), em vez de escolher temas específicos dentro da área da educação, como, por exemplo, formação de professores e educação ribeirinha, que também exigem um estudo aprofundado, mas não foram encontrados nessa busca.

Ao realizar a busca pela palavra-chave *formação continuada*, foi possível perceber uma relevância significativa: há 2.871 pesquisas na área. No entanto, a busca não permite saber se essas formações acontecem no campo ou na área urbana.

Do universo de estudo apresentado, 147 trabalhos estão voltados especificamente para formação permanente. Percebeu-se também que não aparecem pesquisas na *educação ribeirinha* ou no contexto da Amazônia. Existem 18 pesquisas usando a expressão *formação contínua*, termo também usado nesta pesquisa (Apêndice 2, tabela 5).

Por meio da busca com a palavra-chave *Amapá*, foi possível encontrar 354 pesquisas direcionadas para 14 assuntos diversificados, o que revelou 39 estudos sobre a Amazônia, a maioria sobre suas riquezas naturais. Há também 5 estudos sobre formação do professor; embora sejam relevantes, estão voltados para a educação urbana no estado do Amapá. A busca revelou, ainda, 4 estudos sobre *educação ribeirinha amapaense*, direcionados para os temas saberes, currículo e culturas ribeirinhas (Apêndice 2, tabela 6).

A busca pela palavra-chave *educação ribeirinha* revelou 276 pesquisas subdivididas em nove categorias e trouxe contribuições pontuais a este estudo, por destacarem a Amazônia e a formação do professor, totalizando 58 investigações dentro do universo ribeirinho (Apêndice 1, tabela 7).

Após a leitura dos 58 resumos, para identificar as possíveis contribuições desses estudos correlatos à realização desta pesquisa, foram selecionados oito deles (quatro dissertações e quatro teses), por serem próximos ao tema desta dissertação, por aprofundarem discussões sobre a formação do professor que leciona em escolas do campo ou ribeirinhas no contexto da Amazônia. Esses estudos são apresentados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Pesquisas correlatas

Ano	Autor	Título	Objetivo
2017 USP Tese	Lilian Cristiane A. dos Santos	Identidade docente e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação	Desenvolver um estudo sobre a contribuição que um programa de formação de professores (PARFOR) pode oferecer à formação docente.
2016 UFAM Tese	Corina Fátima Costa Vasconcelos	Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores	Analisar como o professor trabalha com as diferenças e com a identidade cultural das crianças que vivem na Amazônia.
2015 UFAM Tese	Heloisa da Silva Borges	Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)	Analisar as possibilidades e limites da formação contínua de professores da educação do campo no Projovem Campo Saberes da Terra, para romper com os métodos tradicionais de educação.
2015 UFSM Dissert.	Luciana Carrion Carvalho	Metanóia: História de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo	Refletir acerca da formação continuada de professores, visando ao não apagamento de suas características devido à instituição do modelo urbanocêntrico nas Escolas Rurais, promovendo espaços de reflexão crítica do corpo docente.
2014 UFPA Dissert.	Dorilene Pantoja Melo	O Proinfantil e a formação de professores ribeirinhos: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras	Identificar as contribuições do PROINFANTIL na formação de professores.
2013 UFAM Dissert.	José Valderi Farias de Souza	Educação do campo e da floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Floresta no Alto Juruá-AC	Analisar um projeto de formação continuada de professores do campo e da floresta, saber se sua proposta é coerente com a realidade local e quais saberes estão sendo valorizados na formação, e apontar novos paradigmas de luta do campo.
2012 UFRN Tese	Maria Aldecy Rodrigues de Lima	Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-Acre	Apreender a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas.
2008 UFAM Dissert.	Claudio Gomes da Victória	Desafios do cotidiano na formação de práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM	Conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos professores dessa realidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O estudo de Santos (2017) colaborou com esta pesquisa, ao apresentar as especificidades do norte e a realidade educacional, sobretudo quanto aos saberes locais, pois nessa região do país existem singularidades relacionadas ao modo de vida, fortemente impregnadas pela realidade Amazônica, construindo um universo muito particular que precisa ser contemplado pela formação. A investigação também revelou que existem poucas ações educacionais direcionadas à formação continuada de docentes na região e estas não

conseguem promover impactos expressivos na prática do professor. Esse fato aponta para uma necessidade urgente de intervenções voltadas à educação e que considerem a heterogeneidade da Amazônia.

Segundo Vasconcelos (2016), essa heterogeneidade é explicada pela mistura cultural de identidades tecidas entre os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, castanheiros, coletores, além de outros personagens que chegaram de outras regiões do Brasil com seus conhecimentos a serem somados aos saberes locais. A autora defende que a formação de professores precisa contemplar e discutir essas diferenças culturais pelas lentes da interculturalidade, a fim de confrontar e entender a formação de identidades essencializadas, de modo a abrir caminhos para construir identidades docentes híbridas, críticas e plurais, com foco na desconstrução de processos colonizadores. Essa perspectiva visa articular meios para o enfrentamento dos desafios e a construção de ideais éticas que priorizem a formação para a democracia e a justiça social.

Borges (2015) realizou um estudo também em comunidades ribeirinhas e afirmou que a educação do campo deve se contrapor aos paradigmas da escola liberal, por ser o campo um lugar de formação do sujeito, considerando suas relações com o mundo do trabalho naquele contexto, seus aspectos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais. A pesquisa apresenta a concepção de uma formação para a autonomia docente, em que o professor esteja receptivo a novas experiências pedagógicas e que busque refletir criticamente sobre suas práticas didáticas, por meio de um trabalho integrado e coletivo voltado às necessidades da educação do campo.

Carvalho (2015) traz um novo conceito a ser estudado: a violência simbólica nas escolas do campo, provocada pelo silenciamento das práticas docentes camponesas, fato constatado na falta de sensibilidade em relação aos problemas e às necessidades da comunidade durante a formação docente que envolve as questões do campo. A autora segue afirmando que o diálogo investigativo e formativo colabora para a solução desse problema, permitindo que a formação continuada se transforme em um espaço para dialogar sobre as trajetórias de vida pessoal e profissional, para fortalecer a autonomia, a esperança, por meio de práticas coletivas que reconheçam a escola como força transformadora e de luta pela educação do campo.

Melo (2014) aponta serem notórios os problemas de ordem socioeconômica e educacional existentes na região norte do Brasil. Destaca a necessidade urgente de uma formação de professores que fortaleça a ânsia por um trabalho contínuo de diálogo, socialização e reflexão do fazer pedagógico, visando à mudança da prática educativa.

Segundo Melo, essa compreensão de transformação pedagógica só é possível por meio da formação contextualizada, do respeito às características da população ribeirinha, incentivando novas ações educativas, valorizando os saberes provenientes da comunidade e contribuindo para o processo identitário do professor e para sua autoestima como profissional que é constantemente criticado e desvalorizado.

Para Souza (2013), a formação deve evitar seguir um modelo hegemônico capitalista, pautado na dicotomia urbano/rural e na imposição de modelos educacionais. Durante o trabalho formativo, é comum presenciar fortes cargas discriminatórias frente aos saberes provindos e construídos na floresta. Segundo o autor, o programa formativo já vem pronto e não tem coerência com o modo de vida e cultura local. Geralmente o calendário e o currículo são alheios à realidade do campo, o que não valoriza a cultura e as vivências do norte. Os professores são comprometidos com a formação e com a aprendizagem na floresta, apesar da falta de recursos e das dificuldades existentes.

O estudo de Lima (2012) acrescenta um novo conceito à discussão da formação docente, mostrando a existência de elementos simbólicos e representacionais que influenciam as condutas e as ações educacionais dos professores, fortemente ancoradas e objetivadas em elementos técnicos e afetivos do fazer docente. O estudo revela a concretude do realismo amazônico, em que se redesenham o real e o simbólico como formas de se compreender como o professor age na adversidade desse contexto, em uma marca histórica, social e cultural do meio em que vive, emoldurado pela personalidade coletiva e por seus guias de ação para uma prática de respeito à identidade ribeirinha.

Victória (2008) apresenta um quadro bem comum dos problemas sociais, econômicos e culturais da região amazônica. O autor afirma que a escola ribeirinha precisa avançar em relação a esses problemas de falta de merenda escolar, material didático, pouca cooperação entre os professores e, por parte da comunidade, avançar também no que diz respeito à valorização da educação. O autor aprofunda, em seu estudo, a falta de valorização de elementos culturais que compõem o universo ribeirinho e o papel da formação continuada nesse processo, destacando um trabalho coletivo envolvendo a comunidade e possibilidades de os sujeitos enfrentarem juntos os problemas, visando à uma nova perspectiva de se fazer a educação, na qual o currículo tenha como foco a vida da escola e suas múltiplas dimensões, e se possa entender o significado de ser professor em uma escola ribeirinha no contexto amazônico.

Estabelecendo uma relação de correspondência entre esta pesquisa e os estudos correlatos, foi possível perceber que falhas e dificuldades encontradas ao se realizar a

formação continuada estão presentes nas oito pesquisas, porém, encontram-se também resultados de sucesso, devido à percepção da importância de uma formação que leve em consideração os problemas da escola e as necessidades dos alunos que vivem na realidade amazônica de uma escola ribeirinha.

As metodologias desses estudos correlatos não puderam oferecer contribuições significativas para a pesquisa apresentada nesta dissertação por se diferenciarem na forma de coleta, na escolha da análise de dados, assemelhando-se somente quanto à utilização de registro, que ocorreu por meio de áudio e foto.

A análise desses estudos ofereceu significativas contribuições, no sentido de colaborar para o fortalecimento do objetivo desta pesquisa e possibilitar um encaminhamento mais claro das concepções teóricas que abordam aspectos da educação do campo, assim como compreender melhor as modalidades de formação continuada que estão a serviço de cumprir programas ou que instrumentalizem os educadores quanto à discussão sobre a construção de uma identidade de respeito às diversidades.

Os estudos contribuíram também com a possibilidade de criar caminhos que valorizem os saberes do contexto ribeirinho e construam uma ação docente mais crítica, que possibilite ao professor refletir e reconstruir sua prática por meio de um trabalho coletivo.

Após a apresentação dos “estudos correlatos” correspondentes ao tema discutido nesta dissertação, foi possível perceber o quanto a temática formação de professores tem despertado interesse de pesquisadores; no entanto, ainda existem muitas questões a serem discutidas, refletidas e pesquisadas não somente quanto ao contexto urbano, mas também quanto à educação do campo e, principalmente, em escolas ribeirinhas localizadas na Amazônia Amapaense.

Por esse motivo, a seção seguinte apresentará o contexto em que se realizou a pesquisa, desvelando uma realidade pouco conhecida e discutida quando se trata de educação do campo. Apesar de linda e majestosa em relação aos seus recursos naturais, existem muitos problemas encontrados na Amazônia brasileira, que serão revelados e discutidos a seguir.

3 CONTEXTO DO TRABALHO

O Brasil é uma síntese da influência de vários povos, que apresentam características, condições econômicas e culturas diferentes. Isso fica claro quando se compara o extremo norte do país às demais regiões brasileiras, o que revela muitas desigualdades, decorrentes de fatores históricos, econômicos e sociais. Tais distinções podem estar presentes até mesmo em uma única região, em que se apresentam realidades diferenciadas entre a população urbana e a do campo, inclusive em relação à educação, que precisa ser reformulada para atender a essas especificidades.

No contexto do campo da Amazônia Amapaense existe um povo pouco conhecido, os *ribeirinhos*, com saberes e modos específicos de orientar suas ações, refletindo toda uma bagagem cultural singular de viver na comunidade, que naturalmente adentra a escola, por meio de saberes levados pelos alunos. Por esse motivo, é importante investigar o contexto e a realidade em que os *ribeirinhos* vivem, nesse ponto desconhecido da Amazônia.

3.1 AMAZÔNIA BRASILEIRA E AMAPAENSE

O nome Amazônia³ surgiu em 1532, durante as expedições européias, quando o explorador espanhol Francisco de Orellana relatou um ataque à sua expedição, perpetrado por mulheres nuas que usavam arco e flecha. Por causa desse episódio, essas mulheres passaram a ser chamadas de Amazonas (em analogia às Amazonas da mitologia grega). Os espanhóis então nomearam o grande rio de Amazonas e também o maior estado da Região Norte chama-se Amazonas. Posteriormente, nomeou-se de Amazônia a floresta situada na Região Norte da América (Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia - INPA).

A Amazônia Internacional foi considerada patrimônio da Humanidade pela Organização das Nações Unidas em 2000, pois ela representa um terço de toda a área de floresta tropical do mundo, tornando-se essencial para a diversidade biológica de toda a existência terrestre. Seu bioma é fundamental para o equilíbrio ambiental e climático do planeta, bem como para a conservação dos recursos hídricos.

³ A Amazônia é uma floresta tropical situada na Região Norte da América do Sul. Ocupa territórios de nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Disponível em: <<http://floresta-amazonica.info>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

A Amazônia Brasileira ou Amazônia Legal, corresponde a 61% do território do Brasil e tem uma população estimada de 24 milhões de habitantes, que corresponde a 12,32% do total de habitantes brasileiros, dos quais 62% vivem na zona urbana, enquanto que 38% na zona rural (INPA). Afigura abaixo ilustra o espaço ocupado pela Amazônia Internacional e Brasileira.

Figura 1. Mapa Amazônia Internacional e Brasileira.



Fonte: Imagens mapa Amazônia.

A atual área de abrangência da Amazônia Legal corresponde à totalidade de 775 municípios distribuídos nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão. Esses nove estados que representam a Amazônia Brasileira não compõem exatamente uma única Amazônia, mas sim uma Amazônia de pluralidade de contextos sócio-histórico, ecológico e cultural.

Ainda que a Amazônia Brasileira seja retratada como se fosse uniforme, com um único povo e cultura em seu território, na verdade, nela encontra-se uma Amazônia composta de muitas: a urbana, a ribeirinha, a quilombola, a indígena, a dos imigrantes, a dos caboclos, a dos coletores, a dos seringueiros, a dos garimpeiros, a dos colonos, a dos pescadores, a dos agricultores, bem como a dos atingidos por barragens, dentre outros povos que compõem a Amazônia. Tal constatação é reafirmada por GONÇALVES (2005, p. 18), ao explicar que

Para os de fora, a imagem que se tem da Amazônia é mais homogênea [...]. Para os habitantes da própria região, a “Amazônia” é um termo vago que adquire múltiplos significados correspondentes aos mais diferentes contextos sócio-ecológico-culturais específicos que são os espaços do seu cotidiano. Assim, enquanto para uns – os de fora, “Amazônia” aparece no singular, para outros, isto é, para os que nela moram – ela é plural e multifacetada.

A pluralidade é a principal característica dessa região. Sua complexidade territorial, social, ecológica, econômica e cultural a torna tão diversificada, que para entender ou falar sobre ela é preciso focar em um de seus vastos territórios, compostos por grupos de povos diferentes com suas específicas culturas, para identificar de qual Amazônia se aborda. Rodrigues *et. al.* (2004, p. 29) reafirmam esse complexo entendimento, no que diz respeito

[...] aos diversos modos das classes e dos grupos populares da Amazônia de produção e reprodução social da realidade, assentadas nas condições de vida locais, nos saberes, nos valores, nas práticas sociais e educativas, no simbólico e no imaginário de uma variedade de sujeitos habitantes de área de terra firme, várzea e igapó, em localidades rurais e urbanas da região.

Outra condição característica da Amazônia Brasileira está relacionada ao fato de nela se encontrar a maior bacia hidrográfica do mundo, com seus 1.100 afluentes, que cobrem 7 milhões de quilômetros quadrados e percorrem o norte do Brasil. Essa malha hidroviária não permite a construção de uma rede rodoviária em alguns locais, o que favorece somente os transportes fluviais (Ministério do Meio Ambiente).

Figura 2. Bacia Hidrográfica Amazônica: ambiente da realidade ribeirinha.



Fonte: Amazônia em imagens.

É justamente nesse ambiente da Amazônia, cheio de rios e florestas com difícil acesso, que mora uma população que vive quase escondida. São os *povos da água*, distantes de serem lembrados pelas políticas públicas em nível municipal, estadual e federal. A invisibilidade ribeirinha é um fato pouco discutido e até desconhecido em algumas regiões brasileiras. As poucas iniciativas voltadas para educação, saúde, economia, habitação, comunicação e transporte vêm da própria comunidade, que, com pouco recurso e conhecimento, busca resolver os problemas mais simples.

Para conhecer a cultura desse povo, é necessário conhecer seu modo de se relacionar socialmente e também a forma de reprodução de seus conhecimentos, que está ligada

diretamente ao modo de vida dessa população e à sua forte relação com a natureza. Os ribeirinhos constroem seus apetrechos de trabalho diário e também possuem varias técnicas de manejo dos recursos naturais, para realizar atividades como: debulhar⁴ o açaí, fabricar barcos, construir habitações, produzir farinha e ferramentas (matapí⁵, paneiro⁶, tarrafa⁷, malhadeira⁸, peconha⁹). Seus conhecimentos sobre remédios e ervas são repassados entre as gerações de forma oral, por muitos adultos e idosos não serem alfabetizados, pois não há escola em algumas localidades. Algumas imagens abaixo retratam a realidade ribeirinha.

Imagem 1. Fotos de atividades realizadas pelos ribeirinhos.



Fonte:Disponível em: <amazonia.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2017.

São atividades que tornam a realidade ribeirinha difícil para os habitantes, ao terem que remendar a costura da tarrafa e da malhadeira diariamente para serem reutilizadas e lutar pela sobrevivência cotidiana por meio de pesca, caça, colheita de frutas, raízes, produção do carvão e outros.

Esses são alguns dos motivos encontrados na realidade amazônica, que fazem com que as crianças não frequentem a escola, porque contribuem no trabalho familiar. Não é fácil viver em um lugar não alcançado pelas políticas públicas para a educação ou simplesmente ter que se acostumar a viver esquecido diante às demandas urgentes da educação urbana.

⁴ Debulhar: retirar os caroços de açaí da penca.

⁵ Matapí: armadilha cilíndrica construída com talas de miriti para capturar camarão.

⁶ Paneiro: cesto trançado em vime, usado para guardar ou transportar camarão, peixe, açaí, farinha e outros.

⁷ Tarrafa: pequena rede de pesca com pesinhos de chumbo distribuídos nas pontas, é arremecada com as mãos.

⁸ Malhadeira: rede de pesca de larga escala, fixada no rio por estacas e retirada depois de algumas horas.

⁹ Peconha: utensílio rudimentar amazônico similar a um cinto, utilizado na escalada de árvores, fabricado a partir de fibras de tururi, rípeira e matamatá. É uma técnica para coletar açaí, bacaba, ubuçu e patauá.

Diferente de alguns grupos encontrados na cidade, de pessoas estudadas, politizadas, conhecedoras de leis e meios para reivindicar e lutar por condições melhores, os ribeirinhos não dispõem desse tipo de conhecimento, não são reflexivos, críticos, articulados politicamente para buscar a transformação do meio em que vivem. Não há espaço dentro de suas rotinas de trabalho para esses momentos de discussão e luta por ideais. São tantos anos vivendo dessa forma que eles não acreditam que um dia tudo possa mudar.

Existem muitos outros problemas vividos por esses habitantes das florestas, como ter que enfrentar a fúria da água, que segundo o povo local, “*é a vingança da natureza que revida as agressões do homem*”.

Os ribeirinhos são condicionados ao ciclo sazonal da Amazônia, com fenômenos de enchente e vazante, também de épocas quentes em que alguns rios secam ou de chuva intensa em que rios transbordam inundando casas e plantações. Essas inconstâncias na natureza os obrigam a criar estratégias adaptativas aquáticas e terrestres para enfrentar problemas como o fenômeno da terra caída¹⁰, na imagem abaixo:

Imagem 2. Fenômeno da terra caída, na Amazônia Brasileira.



Fonte: Disponível em: <selesnafes.com>. Acesso em: 08 jun. 2017.

A Amazônia Amapaense ou Estado do Amapá é um dos mais novos estados brasileiros. Ocupa uma área de 143.453,7 km². É o Estado dentro do contexto Amazônico com horto florestal mais preservado do território nacional, por ter 97% do seu ecossistema natural intacto e por conceder 72% de seu território para reservas indígenas e áreas de preservação ambiental, o que o torna o único estado da federação a destinar um percentual significativo de suas terras para a preservação ambiental. São 10,6 milhões de hectares, que correspondem ao tamanho de Portugal (IBGE 2016).

Essa beleza amazônica possui os mais importantes ecossistemas brasileiros, tais como mangues, campos, campinas, cerrados, floresta de terra firme, floresta de várzea e floresta de

¹⁰ Fenômeno da terra caída; é a força da água sobre as margens, que desmorona os leitos de rios, chega a destruir ilhas inteiras. A passagem de barcos acelera a queda dos barrancos. Jornal hoje (2011).

igapó. Além da imensa floresta, possui muitos rios, igarapés, lagoas e cachoeiras, como mostram as imagens abaixo:

Imagem 3. Ecossistema da Amazônia: floresta de várzea, terra firme, campos, igapó e mangues



Fonte: Amazônia em imagens.

O Estado do Amapá possui 23 rios. O principal deles é o rio Amazonas, que é uma das referências de beleza natural, pois é um dos maiores rios pesqueiros do mundo. Outros rios que também se destacam são: o rio Araguari com 36 cachoeiras, onde também acontece o fenômeno da Pororoca¹¹ (ver imagem 4); o rio Oiapoque, que faz fronteira com a Guiana Francesa; o rio Pedreira, assim denominado por ter sido tiradas dele as pedras para a construção da Fortaleza de Macapá; o Rio Vila Nova, que atravessa todo o estado do Amapá, onde fica a escola pesquisada.

Imagem 4. Fenômeno da Pororoca.



Fonte: Disponível em: <fenômenosnaturaisnaterra.com>. Acesso em: 10 jun. 2017.

¹¹Palavra de origem Tupi, que significa estrondo, a Pororoca é um fenômeno natural de grandes e violentas ondas de até 4 metros de altura, causadas pela força do mar que invade o rio. Revista mundo estranho (2011).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2016), a população do Estado do Amapá é de 782.295 habitantes. O estado possui 16 (dezesseis) municípios, tendo como principais: Macapá, Santana, Laranjal do Jarí e Oiapoque. Sua capital, Macapá, é a única capital brasileira que está à margem esquerda do rio Amazonas e cortada pela Linha do Equador.

O Amapá é pouco conhecido e considerado longínquo para os brasileiros das demais regiões do país. Um estado rico em recursos naturais, o que é contraditório, em relação ao fato de estarem bem mais presentes as condições de subsistência precária, que impossibilitam uma vida digna e justa.

Com certeza, é evidente no estado do Amapá a desigualdade social, que, em parte, se origina por conta do distanciamento físico do restante do país, pelas circunstâncias locais, econômicas, má qualidade da educação, estilo de vida e, conseqüentemente, por falta de políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Para se ter acesso aos demais estados do país, existem muitas dificuldades postas aos amapaenses, no que se refere à locomoção, pois os únicos meios de acesso às demais regiões do território nacional são o transporte aéreo, que é muito caro, ou o fluvial, que demora dias de viagem. Não há rodovias de ligação com as outras capitais, em função do Estado do Amapá ser banhado pelo rio Amazonas e seus afluentes, situação que torna impossível a efetivação de vias terrestres para o estado mais próximo, o Pará. A viagem de barco para esse estado leva em torno de dois dias, saindo de Macapá ou Santana, com destino a Belém (PA).

Figura 3. Mapa do Estado do Amapá.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa problemática acarreta o distanciamento de seus habitantes em relação à participação em eventos de formação continuada oferecidos aos profissionais envolvidos na área educacional. Na realidade amapaense também existe ausência de programas de pós-

graduação em Educação, no que concerne ao mestrado, ao doutorado e ao pós-doutorado destinados aos docentes que integram as diversas escolas públicas e privadas. Assim, a única forma do profissional se especializar é deslocar-se para outras capitais mais desenvolvidas, mesmo gastando valores exorbitantes com passagem, estadia, alimentação, dentre outros custos necessários à qualidade de vida e ao desenvolvimento profissional.

Na Amazônia, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), cerca de 70% das escolas situadas no campo são ribeirinhas. No Estado do Amapá, um dos mais preservados do Brasil, esse percentual equivale a 80%, mais ainda não se tem o número exato de comunidades existentes. Diante desse contexto, sabe-se que poucos estudos têm sido feitos sobre as escolas do campo. Por exemplo, somente no Estado do Amazonas pesquisas apontam 350 comunidades ribeirinhas, com 37 mil moradores vivendo isolados com pouco ou nenhum acesso a educação e cuidados médicos.

Para compreender melhor a abordagem desta pesquisa, que se realizou em uma escola na comunidade ribeirinha do Anauerapucu, faz-se necessário, entender o conceito de ribeirinho e as características que constituem a escola em questão como escola ribeirinha.

Podem ser consideradas como ribeirinhas as pessoas que habitam as margens dos rios e deles tiram seu sustento, partindo de uma relação dinâmica de respeito e dependência com a natureza. De acordo com Canto (2007, p. 18), “[...] *os ribeirinhos vivem do extrativismo, principalmente do fruto do açaizeiro, da pesca, da diversificação da produção em que ocorre a contribuição da agricultura, criação de gado, cultura de autoconsumo e autosobrevivência*”.

Para entender o que caracteriza uma educação ribeirinha, é preciso conhecer a cultura em que a escola está inserida. Existem algumas escolas na área urbana de Macapá que estão localizadas na beira do rio, mas não são consideradas ribeirinhas. Para uma escola ser reconhecida como uma escola ribeirinha é necessário que o estilo de vida da comunidade em que se encontra a escola viva e estabeleça uma relação de dependência com a natureza.

De acordo com Almeida (2010, p. 24), “*Em uma escola ribeirinha, os alunos são oriundos de um contexto social, econômico e cultural vinculados a uma realidade tipicamente ribeirinha; estão ligados pelo rio e pela floresta e aos mitos que nela existem*”. Para essa comunidade, o rio e a mata também são *habitat* dos seres encantados, que são temidos e respeitados por eles, isto é, ainda impera uma prática de misticismos entre seus habitantes.

Na subseção a seguir, serão apresentados o perfil da comunidade do Anauerapucu e o modo de funcionamento da escola, para que se possa conhecer melhor o lugar em que se realizou o estudo.

3.2 A COMUNIDADE DO ANAUERAPUCU

A escolha por pesquisar a escola Foz do Rio Vila Nova justifica-se pelo fato dessa escola estar localizada em uma comunidade ribeirinha, que atende o foco deste trabalho, e por possuir saberes inerentes ao meio em que vivem os ribeirinhos, uma vez que reproduzem de maneira simples seus materiais, tendo uma relação de dependência com a natureza, dela retirando elementos para sua sobrevivência, como o açaí e o peixe, e se utilizando também do rio como via de transporte para a cidade, para comercialização de produtos e também para o acesso à escola. As águas do rio também servem para o consumo, higiene pessoal e uso doméstico.

A escola funciona há 8 anos. É uma escola do campo¹², localizada no Distrito de Anauerapucu, na Comunidade Foz do Rio Vila Nova (o Anauerapucu possui 4 comunidades), distante 27 km de Macapá. Faz parte de um plano de assentamento agroextrativista do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com 235 domicílios, totalizando 998 habitantes. Está localizada à margem esquerda do Rio Vila Nova, fazendo divisa com a bacia hidrográficas do rio Matapí (IBGE, 2010).



Fonte: UEAP/GISAE (2015).

O acesso de funcionários e alunos à escola se dá por via fluvial, por meio de catraias¹³ (ver imagem 5, duas catraias de alunos paradas em frente à escola) que saem do porto do

¹² Educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas, da agricultura, a populações ribeirinhas, caçaras e extrativistas; serve também como denominação a educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena (Diretrizes para a educação Básica, do Ministério da Educação).

¹³ Catraia: embarcação pequena utilizada para transporte de professores e crianças a escola, carrega também a merenda, livros e outros produtos.

município de Santana. O trajeto dura, em média, 45 a 60 minutos. Todavia, a via de acesso pelo rio é determinada pelo regime de vazante e enchente da maré, que é decisivo para o fluxo de transporte, comercialização e acesso à escola. Por esses motivos, são usados somente transportes de porte pequeno.

A escola possui 21 funcionários, assim distribuídos: diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, seis professores (1º período, 2º período, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º e 5º ano juntos, na modalidade de classe multisseriada), uma coordenadora do Programa Mais Educação, uma merendeira, uma auxiliar de limpeza, cinco catraieiros, quatro vigilantes. Dos 21 funcionários, 5 são de Macapá, 4 são de Santana e o restante mora na comunidade Anauerapucu. A maioria dos funcionários é do contrato administrativo. Somente 4 professores são efetivos, concursados pela Prefeitura de Santana. A escola funciona somente no turno da manhã. A aula começa às 8h e termina às 11h30'.

Esses dados revelam que a maioria dos funcionários que residem na comunidade (65%) exerce a função de catraieiro, auxiliar de limpeza, vigilantes e outros. Dos seis professores, somente um mora na comunidade. A escola oferta até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os que pretendem dar continuidade aos estudos precisam deslocar-se para a cidade, o que demanda muito esforço, pois, devido ao fato de seu sustento vir do próprio local, eles não teriam como sobreviver na cidade. Uma possível solução seria o governo estender o ensino de acordo com a necessidade de matrícula e nível de ensino (Fundamental II, Ensino Médio, 2º Grau e Nível Superior).

Quanto à estrutura física da escola, é importante salientar que se encontra na beira do Rio Vila Nova, no meio da floresta Amazônica. Como característica própria de qualquer casa construída na beira do rio, é de madeira, bem alta em relação ao solo argiloso (aproximadamente 3 metros de altura) e distante do rio para evitar que a maré cheia possa inundá-la (aproximadamente 10 metros). Ao descer da catraia, é preciso andar em um pequeno trapiche de madeira para chegar à escola.

A escola está localizada no meio da floresta e é possível se ter uma noção de quanto ela é isolada, observando, por exemplo, que não existem moradias aos redores; a mais próxima fica a 30 minutos de barco da escola. Por esse motivo, foi construído ao lado da escola um anexo, onde o vigilante cumpre seu turno de serviço. Para se ter conhecimento do tamanho da escola e do lugar em que se encontra, pode-se observar a imagem abaixo:

Imagem 5. Frente da Escola Foz do Rio Vila Nova.



Fonte: Acervo da pesquisadora Tatiane Valente (2015).

Ao se observar a estrutura física da instituição de ensino, percebe-se que ela é pequena, porém, conseguiu atender os 65 alunos matriculados no ano de 2016. Há alguns anos, a escola enfrenta evasão escolar. No ano de 2015 a escola contava com 75 alunos matriculados. Segundo os professores, um dos motivos da evasão ou da ausência de matrículas é o fato das crianças ajudarem seus pais em trabalhos de pesca, roça e venda.

A escola encontra-se em boas condições, está pintada e bem conservada, e possui seis salas de aula, direção, cozinha, um pequeno refeitório e um banheiro. Não possui biblioteca, sala de leitura, sala dos professores, laboratório de informática ou ciências, quadra de esportes ou sala para algum tipo de recreação. O mobiliário escolar (cadeiras e mesas) é suficiente para todos e está em boas condições de uso.

Durante a época de seca da maré, começa a aparecer uma área de terra firme (argilosa) atrás da escola, chamada de campinho, que dura quatro meses e é utilizada para as crianças fazerem atividades diferenciadas ao ar livre. É usada também pelos professores do Mais Educação¹⁴, para realizarem aulas práticas que necessitam de uma área ampla.

O transporte escolar é público. Há dois anos, a prefeitura de Santana paga o transporte para alunos e professores (antes precisavam pagar a quantia de vinte cinco reais por viagem). Quatro catraias são responsáveis para transportar os alunos de suas casas para a escola e vice versa. Todos moram nas comunidades próximas, em casas isoladas na beira de rio, em uma

¹⁴É um programa que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa, matemática, no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, impulsionando a melhoria do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária no contraturno escolar (MEC, 2010).

das quatro comunidades existentes no Anauerapucu. Uma catraia é responsável por transportar os cinco professores, a diretora e a coordenadora, do porto de Santana até a escola.

A escola é contemplada (há quatro anos) pelo programa Bolsa Verde¹⁵, criada pelo Governo Federal, para custear as despesas de materiais e recursos pedagógicos, Além de ser uma maneira de dar continuidade à ideia de preservação ambiental, também objetiva fazer uso consciente dos recursos naturais e o pagamento ocorre a cada dois meses.

Observa-se uma preocupação do Governo Federal, por meio do Ministério do Meio Ambiente, com as questões ambientais e de preservação dos recursos naturais na Amazônia Amapaense, porém a escola também precisa ser contemplada por programas ou leis voltados especificamente para a educação ribeirinha, pois, segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado. Cabe à política pública a efetivação desse direito e à sociedade cobrar e colocá-lo em prática. São direitos que não podem ser negados à população do campo, ou seja, às comunidades ribeirinhas que, historicamente, estiveram à margem das políticas públicas, seja na área educacional ou nas sociais.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2012), cerca de 30,8 milhões de brasileiros que residem no campo encontram-se em desvantagem quanto aos recursos financeiros, no que diz respeito ao capital sociocultural, em relação à área urbana. Existe uma significativa diferença no perfil socioeconômico, quando se faz uma comparação da população com um rendimento de até dois salários mínimos sob o recorte da localização urbana/campo da região Norte do Brasil. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico1. Perfil socioeconômico: renda média da população na região Norte.



Fonte: elaborado pela pesquisadora; dados retirados do INEP (BRASIL, 2007).

Os prejuízos à educação e à desigualdade de oportunidades ficam mais evidentes quando se mostra um quadro amplo com a média salarial da população residente no campo e

¹⁵Bolsa Verde é um programa destinado a famílias em situação de extrema pobreza que vivem em áreas de relevância para a conservação ambiental. Funciona como um incentivo a comunidade para que continuem usando, de forma sustentável, o território onde vivem (Criada em 2011 pelo Ministério do Meio Ambiente).

da residente na área urbana do país. Ao fazer uma comparação entre as regiões brasileiras, pode-se observar a significativa diferença. A diversidade regional também caracteriza o Brasil rural, como observado na tabela abaixo:

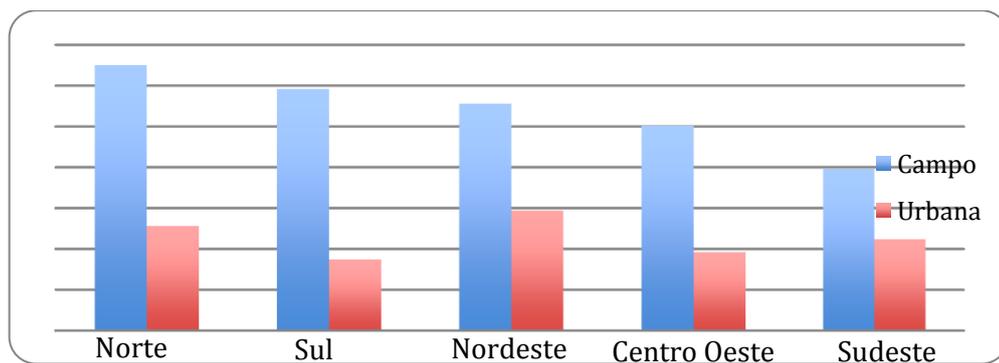
Tabela 1. Perfil socioeconômico: população brasileira da área urbana e do campo (por Salário Mínimo).

Regiões	Localização	População total	População sem rendimento	Rendimento entre 1 a 2 Sal.Min.	Rendimento entre 3 a 5 Sal. Min.
Norte	Urbana	4.897.374	12,8%	29,6%	9,6%
	Campo	2.030.855	32,5%	16,2%	5,2%
Nordeste	Urbana	17.014.318	14,7%	25,0%	6,2%
	Campo	7.600.656	27,8%	15,9%	1,0%
Sudeste	Urbana	36.325.549	11,2%	29,2%	14,1%
	Campo	3.345.441	19,8%	28,0%	5,1%
Sul	Urbana	11.821.370	8,7%	31,6%	14,7%
	Campo	3.142.846	29,6%	23,3%	7,7%
Centro Oeste	Urbana	5.683.176	9,6%	32,7%	12,2%
	Campo	998.543	25,1%	29,7%	6,5%

Fonte: Panorama da Educação do Campo- INEP (BRASIL, 2007)

Para melhor compreender os resultados da tabela acima quanto à forte diferença salarial da população do campo e da urbana, foi feito um recorte, nesta pesquisa, sobre o perfil socioeconômico da população brasileira e retirado somente o indicador de população sem rendimento. Esses dados são apresentados em forma de gráfico, sendo possível perceber nitidamente essa desigualdade existente entre a população do campo e a urbana.

Gráfico 2. População sem rendimento: regiões brasileiras do campo e urbana.



Fonte: elaborado pela pesquisadora; dados selecionados do INEP (2007).

A população do campo precisa urgentemente de políticas públicas para reverter esse quadro de desigualdade. Um dos caminhos é a educação, que, ao ser trabalhada de forma libertadora, questionadora, crítica e reflexiva, pode se tornar uma arma de luta por igualdade e melhores condições para se viver dignamente.

3.3 A REALIDADE DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

Em algumas comunidades ribeirinhas da Região Norte, distantes da cidade, em que o governo não constrói escolas, uma casa é cedida pelo morador para receber as crianças que moram próximo ao local. Os moradores organizam-se escolhendo um membro da comunidade, que saiba escrever ou possua um grau de instrução mais elevado, para ser o responsável pelo ensino das crianças. Esse passa a ser chamado de professor, mas não recebe nada por esse serviço prestado a comunidade.

Esse tipo de escola informal, que é organizada ou construída pela comunidade, não tem nenhum vínculo com a Secretaria de Educação. Isso faz com que não seja gerado histórico escolar para as crianças frequentadoras das aulas, por não ser essa instituição reconhecida por órgãos competentes e não ter, desse modo, validade para a educação formal.

Foi exatamente nessas circunstâncias que a escola Foz do Rio Vila Nova iniciou seus trabalhos, permanecendo na informalidade escolar por 20 anos. Só conseguiu mudar essa situação com muita luta do líder comunitário, dono da casa em que funcionava a escola. Esse líder convocou a comunidade, para que todos lutassem juntos e exigissem, perante a prefeitura de Santana, a regularização da escola.

A esposa do líder comunitário foi merendeira da escola durante os anos em que não era regularizada pela secretaria de educação. Foi muito tempo de dedicação sem remuneração e seus filhos hoje são vigilantes na escola. Um professor que dava aula na época inicial, ainda trabalha na escola.

É importante ressaltar que cada professor (da comunidade do Foz) concebe a formação de maneira diferente. Alguns entendem que o “magistério” seria a formação inicial e uma “graduação” seria a formação complementar ou aperfeiçoamento da profissão. Somente os professores que possuem graduação a classificam como formação inicial e a especialização como continuidade da formação.

Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes da formação, utilizou-se de nomes fictícios. Doze funcionários se fizeram presentes nos primeiros dias, mas somente os professores e a coordenadora realmente participaram dos sete encontros.

Para entender o nível de formação dos professores da escola Foz do Rio Vila Nova, bem como o tempo de experiência na educação, e outras informações, foi construído o quadro seguinte.

Quadro 2. Dados dos professores, relativos à formação e tempo de serviço na educação.

Professores	Idade	Ensina	Formação inicial	Formação complementar	Turma
Tânia	46	8 anos	Pedagogia/ normal sup.	Especialização: Ensino Especial	3º ano
Diego	50	21 anos	Magistério	Graduação em História	4º e 5º ano
Nadia	33	8 anos	Magistério	Cursando Pedagogia	1º período
Eliane	34	5 anos	Magistério	Cursando Pedagogia	2º ano
Janice	30	3 anos	Magistério	Cursando Pedagogia	1º ano
Marcia	32	6 anos	Magistério	Cursando Pedagogia	2º período
Nelza	34	8anos	Magistério	Pedagogia	Coordenadora

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos sete entrevistados, apenas seis são professores e destes, todos fizeram o curso normal de nível médio, conhecido como Magistério; somente dois professores possuem graduação e três docentes afirmam estar cursando pedagogia no PARFOR/UEAP. A coordenadora é graduada, a diretora é graduada e fez curso de especialização, a secretária escolar e a auxiliar administrativa cursaram o Ensino Médio.

A escola está construindo o seu Projeto Político Pedagógico, a coordenadora pedagógica informou que a escola não possui sua própria Sistemática de Avaliação, nem o Plano de Formação de Professores e ainda não construiu seu Regimento Escolar, mas que a escola utiliza os documentos legais oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Santana. Admitiu que o conteúdo da proposta curricular não considera as características da comunidade, mas a escola tentando adaptá-lo à realidade local.

Pode-se refletir, a partir dessas informações, que os instrumentos legais utilizados são elaborados para atender às necessidades das escolas urbanas, que não têm as mesmas especificidades de uma escola ribeirinha. No entanto, a escola desenvolve projetos pedagógicos nos quais a realidade ribeirinha é evidenciada e respeitada, como afirma a coordenadora:

Temos o projeto sustentabilidade que os alunos cuidam da horta escolar, que eles conhecem muito bem, por já fazer parte do seu dia a dia. Também o projeto desfile fluvial que acontece em 7 de setembro, em que em vez de desfilar em ruas (não existe na realidade ribeirinha) eles desfilam em barcos, catraias, rabeta, voadeira e toda a comunidade participa. Porém outro projeto organizado pelos monitores e a coordenadora do Programa Mais Educação, preocupa-se em trabalhar conteúdos diferenciados e desconhecidos por eles como por exemplo: xadrez, tênis de mesa, futebol e jogos de raciocínio lógico e pedagógico.

Como observado, de acordo com o comentário da coordenadora pedagógica, a escola evidencia os saberes populares e as características da realidade em que vivem seus

participantes, além de acrescentar novos conhecimentos à sua realidade. Dessa forma, consegue adaptar a proposta curricular ao meio ribeirinho.

Quanto aos projetos, Veiga (2002, p. 06) evidencia que *“ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”*.

Ao construir e desenvolver seus projetos, a escola deixa bem clara sua intenção, partindo dos saberes da comunidade e, ao mesmo tempo, acrescentando novos conhecimentos, que irão melhorar a sua maneira de pensar e agir, possibilitando aos integrantes momentos para refletir sobre o fato de que existem conhecimentos além de sua realidade ribeirinha e também vários caminhos a serem seguidos.

Pode-se perceber com as falas, que as decisões relacionadas ao funcionamento da escola são tomadas de forma coletiva e democrática. A comunidade é sempre chamada a participar e se faz presente, colaborando principalmente quando envolve construção ou melhoramento do prédio escolar. O último mutirão foi realizado para se construir uma rampa de acesso para a escola (trapiche) e ampliação da área da cozinha.

A escola tem o apoio e a participação da comunidade, que coopera com reparos em sua estrutura física, como forma de amenizar a carência de políticas públicas para a educação ribeirinha, porém, no que diz respeito à formação docente, ela não possui meios de melhorar ou contribuir com a prática do professor. Essa escassez de recursos físicos, materiais e de formação inicial e continuada é comum na Região Norte, intensificando-se no Estado do Amapá, em particular nas escolas em comunidades ribeirinhas, afastadas da capital.

A formação continuada tem um papel importantíssimo para melhorar esse cenário, pois somente por meio de uma boa formação é que os professores podem ter a possibilidade de refletir sobre seus problemas e buscar caminhos para resolvê-los. Por esse motivo, este estudo elaborou e executou uma proposta de formação contínua para os professores. Tal proposta partiu de um estudo com bases teóricas pautadas em discussões de autores e pesquisadores sobre formação contínua, com uma perspectiva de reflexão crítico-colaborativa, formação na educação do campo e de professores ribeirinhos no estado do Amapá. Essa fundamentação teórica será apresentada na seção seguinte.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As concepções sobre formação de professores modificaram-se ao longo dos tempos, como uma forma de tentar acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e na escola. Assim, é preciso decidir: formar para o mercado de trabalho ou formar a partir de valores para a ética e a cidadania; usar ou não as tecnologias na escola, quais estratégias usar para as pessoas com deficiência e como manter boa relação professor x aluno e também com a família.

As propostas de mudança tentam suprir os problemas de cada época, entretanto, percebe-se ainda muitas concepções tradicionais presentes nas práticas pedagógicas dos professores, em meio a perspectivas inovadoras sobre formação docente.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao pensar nas questões como: De que modo melhorar a prática pedagógica do professor? Como alcançar resultados satisfatórios? ou o que devem saber os professores para ensinar? talvez a resposta a essas perguntas se relacione ao fato de que não há como falar de educação de qualidade sem mencionar a formação de professores. Esse tema tem sido fonte de pesquisa nas últimas décadas e coloca em evidência o ensino dos professores e seus saberes. *Ensinar saberes* tornou-se objeto de estudo para Tardif (2010, p.32), que passou a questionar a natureza dos saberes docentes:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituíram todos os saberes dos professores?

Tardif (2010) identificou diferentes saberes presentes na prática docente, fez relação com a formação e categorizou quatro diferentes fontes de saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os *saberes profissionais*, transmitidos pelas instituições de

formação de professores, tentam construir conhecimentos e integrá-los a escola e à prática docente; um saber da ciência da educação, que mobiliza conhecimentos chamados de pedagógicos, provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Para o autor, a formação com base nos saberes e produção de saberes constituem dois pólos inseparáveis.

Os *saberes disciplinares* encontram-se nas universidades, sob a forma de disciplina. São saberes mais específicos, que surgiram da tradição cultural e correspondem aos diversos campos do conhecimento, mas nem sempre o professor consegue fazer relação com a realidade dos alunos ou transformá-los em saberes práticos.

Quanto aos *saberes curriculares*, correspondem aos objetivos, discursos e métodos do programa escolar, que representam os ideais da instituição escolar e estão determinados em sua forma e conteúdos, produtos, prática docente e matérias a serem transmitidos (TARDIF, 2010).

Os *saberes experienciais* são construídos no exercício da função, tornado-se um estilo pessoal de ensino. São macetes incorporados ao planejamento, experimentados durante a prática pedagógica e construídos na troca de experiências com os pares; um saber baseado no trabalho cotidiano, nas experiências individuais e coletivas ocorridas na realidade escolar. Tardif (2010, p.39) explica melhor a relação do professor com esses saberes:

[...] O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, a pedagógica e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Tardif (2010) destaca a problemática do distanciamento entre os saberes produzidos pela instituição e as práticas docentes realizadas em sala de aula, afirmando que saber alguma coisa não é mais suficiente; é preciso também saber ensinar, saber conduzir uma sala de aula, aspectos considerados mais importantes do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação. Para isso, é preciso reconhecer os saberes e as práticas construídas e partilhadas entre os professores, ou seja, o ato de aprender deve tornar-se mais importante do que o fato de saber.

Para Imbernón (2011), a formação é um elemento importante para o desenvolvimento profissional docente, mas não é o único; existem outros fatores como: salário, currículo, melhores condições para o ensino, clima de trabalho na escola, carreira, estrutura hierárquica e desenvolvimento da escola como um todo. É um processo dinâmico de constituição do professor e sua transformação ao longo do tempo.

O autor afirma que o desenvolvimento profissional não é somente desenvolvimento pedagógico e conhecimento de si mesmo, mas é um conjunto de fatores que podem ajudar ou impedir que o professor progrida em sua vida profissional. Nesse sentido, diz ainda o autor que a formação permanente precisa ser adequada às necessidades profissionais em um contexto educativo em evolução.

A formação consegue revelar ou não diferentes saberes que constituem aspectos importantes de ser professor, envolvendo experiências, conhecimento do lugar em que vive, o local em que a escola se encontra e, principalmente, se o professor se desenvolve o bastante para ensinar.

Algumas propostas formativas focam em desenvolver competências nos professores. Apesar de ser um conceito criticado e ter perdido espaço para novos termos, ainda encontra-se presente em alguns planos de formação docente. Segundo Perrenoud (1999), ser competente está ligado à capacidade de mobilizar saberes, habilidades, informações para solucionar com eficácia uma série de situações ou problemas, o que necessita estar atrelado a contextos culturais, profissionais e condições sociais.

Essa capacidade estaria entrelaçada às práticas sociais, portanto a escola, ao trabalhar com competências, não precisa virar as costas aos conteúdos, mas sim mudar o foco. Ao invés de estimular a memorização de conteúdos, pode instigar o aluno a exercitar suas habilidades, que o levam a novas competências. As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares; ao contrário, elas exigem noções e conhecimentos matemáticos, geográficos, biológicos, etc.; supõem um domínio da língua e das operações; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola (PERRENOUD, 1999).

O professor precisa ser competente no que diz respeito a saber fazer, ser capaz de utilizar determinado recurso, ter conhecimentos e aptidões que o habilitam para a discussão e a decisão de tudo o que diz respeito à sala de aula e ao ensino. Também é preciso que o professor saiba estabelecer relação entre conhecimentos teóricos e a capacidade de construir e por em prática planos que irão resolver problemas pedagógicos.

Segundo Perrenoud (2001), existem referenciais que identificam cerca de 50 competências cruciais na profissão de educadores e estão agrupadas em dez grandes famílias: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão da aprendizagem, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas

éticos da profissão e gerar sua própria formação continuada. Algumas dessas competências são novas, outras parecem ser eternas na docência (ver quadro com as competências da formação contínua, em Anexo A).

Ninguém duvida dos saberes dos professores e de suas competências, se houver entendimento que competência é a capacidade de *agir de uma forma relativamente eficaz em determinadas situações para resolver problemas*. Porém alguns episódios fogem do controle, como acalmar a classe em um momento de conflito ou violência, estabelecer certa ordem, elaborar e corrigir provas para uma avaliação justa e eficaz, dar uma orientação clara, ajudar um aluno com dificuldade, explicar de novo uma noção mal compreendida, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projeto, organizar trabalho em grupo e manter a paciência (PERRENOUD, 2001).

Diante das situações expostas, pode-se entender os desafios enfrentados pelos professores, pois algumas competências da docência podem não ser aprendidas ao dominar uma metodologia, um recurso, ao ter grande conhecimento em certas disciplinas, conteúdos ou área específica da educação; requerem outras competências, que envolvem *resolver situações ou conflitos da prática* como: saber se relacionar com o outro, ouvi-lo atentamente, permitir que se expresse a vontade, criar oportunidades com alunos, pais e outros professores de conhecê-los melhor, aprender juntos para encontrar as respostas desejadas.

Alguns professores sentem-se, ainda, fora da zona de conforto ao serem questionados sobre suas concepções, práticas pedagógicas ou competências docentes, o que não acontece quando são questionados sobre os deveres do aluno. Sobre isso, os professores mostram-se confiantes, firmes e apresentam inúmeras obrigações que os alunos precisam seguir na escola.

A prática docente, às vezes, está vinculada às antigas experiências escolares como alunos, ou às vivências históricas pessoais do professor, o que o leva a reproduzir conhecimentos e experiências já vividas antes, mesmo sem perceber tal fato. Tal situação pode ser revelada quando um professor faz uma auto-avaliação, quando reflete sobre a relação do conteúdo com a realidade do aluno, ao deixar bem claro os objetivos propostos, ao escolher a avaliação e o melhor recurso a ser utilizado, além de pensar em sua ação e na reação dos alunos diante desses aspectos e outras estratégias da formação contínua.

Nóvoa (1999) reafirma esta condição da atividade docente, de estar inteiramente ligada às condições e experiências culturais dos professores. Por esse motivo, a formação contínua deve considerar as características culturais e pessoais dos professores e conhecer as histórias de vida profissional. Geralmente, a bagagem existencial não se torna uma preocupação às exigências institucionais, porém o processo de formação de professores

precisa considerar a dinâmica em que se constrói a identidade docente, para mobilizar seus saberes.

Para Imbernón (2010), a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional docente e acontece ao longo da atuação dos professores, tornando-se um meio de ressignificar a atuação em sala de aula e possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, ao trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e da própria prática, ao articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos da formação.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada é entendida como uma perspectiva de mudança da prática pedagógica, uma oportunidade da escola experimentar novos caminhos, de realizar diferentes atuações, a partir de experiências profissionais e significativas, que podem contribuir para facilitar as capacidades reflexivas dos professores e construir uma consciência coletiva, pois “*O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica [...]*” (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Entretanto, apesar da ação de refletir ser um atributo natural dos seres humanos, ao tratar-se de trabalho docente, ganha um novo significado, pois refletir sobre relações, problemas e práticas pedagógicas não é tão simples assim; dependendo da perspectiva pode mudar seu sentido. Para Pérez Gomes (1992, p. 372), a reflexão

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto podem mudar historicamente.

Nesse sentido, Pimenta (2002) afirma que a formação continuada do professor tornou-se um expoente do conceito sobre a reflexão do professorado na última década, ou seja, o uso indeterminado da expressão *professor reflexivo* impulsionou diferentes propostas de formação contínua em nosso país, pois se acreditava na ideia de que reflexão docente sobre o que o professor pensa, diz e faz, poderia ser resolvida com alguns programas de formação, que valorizassem a experiência e o conhecimento do professor.

[...] diversos autores tem apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de uma possível

hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução de problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

Para Perrenoud (2002), o “*professor reflexivo*” não para de refletir a partir do momento em que consegue melhorar sua tarefa ou quando sua angústia diminui; ao contrário, ele deve continuar progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades, pois a reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais.

Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu na formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

O professor precisa fazer perguntas, tentar compreender seus fracassos, decidir proceder de forma diferente, estabelecer objetivos mais claros e explicitar suas expectativas. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particular.

Outra questão bastante discutida quando se trata de formação contínua é sobre como ela deve acontecer para realmente apresentar resultados satisfatórios e principalmente qual o lugar indicado para favorecer o aperfeiçoamento pedagógico ou a transformação da prática. Segundo Canário (1998), a escola é o lugar onde os professores vão aprender sua profissão, onde se inicia e se consolida seu fazer docente. Trata-se de uma formação em contexto ou centrada na escola e o autor segue afirmando que:

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido no contexto de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. (CANÁRIO, 1998, p.10)

Tais afirmações são compreensíveis, ao perceber na visão de Canário a defesa da importância da valorização dos saberes adquiridos com as experiências do cotidiano da prática docente, em que atribui ao professor o papel central como sujeito que aprende e não depositar tal responsabilidade somente ao formador.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida profissional dos professores. Isso significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente construído ao longo de sua experiência profissional; por fim, valorizar e resgatar os diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente.

É importante ter consciência de que as necessidades e os problemas enfrentados pelos professores não são os mesmos nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitas propostas de formação contínua ignoram esse fato. As dificuldades e angústias podem ser as mesmas ao se comparar entre: os professores iniciante; aqueles que já têm sentimento de pertença ou uma certa estabilidade profissional; os que estão numa etapa de enorme questionamento ou descontentes com a situação profissional e para os professores que já estão próximos da aposentadoria.

Reconhecendo a validade dos aspectos explorados por Candau (1997), torna-se de vital importância na formação contínua dialogar com os professores sobre suas necessidades práticas e elaborar planejamentos que partam de seus problemas do dia-a-dia e que proponham temas e métodos de operacionalização, que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática.

Muitas incoerências acontecem na escola, pela concepção equivocada de como deve ser a formação contínua. Nóvoa (2002, p. 57) discute e traz um conceito relevante ao afirmar que “*a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas*”.

O autor continua a afirmar que fazer cursos, participar de eventos, acumular experiências, faz parte do desenvolvimento profissional do professor, mas não se constitui formação contínua. Esta exige do docente um trabalho crítico e reflexivo sobre sua prática, que leve em consideração os problemas reais da escola; deve se realizar por meio de diálogo, gerando reflexão e mudança de atitudes para o desenvolvimento da proposta formativa, que precisa ser construída coletivamente. Almeida (2013, p. 23) sustenta esta ideia ao afirmar que

[...] uma proposta coletiva gestada na escola, para atender à sua singularidade, as suas necessidades, aos seus recursos contando com o apoio de literatura especializada e da contribuição da expertise de pessoas de dentro e fora da escola, pode levar a uma aprendizagem de sucesso para alunos e professores.

Assim, a escola deve realizar a formação contínua vinculada ao papel do professor, ao pensar em possibilidades de transformação de sua prática e ao agir para possíveis melhorias do contexto escolar, a partir da reflexão da atuação pedagógica do professor relacionada a conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, vai além de aperfeiçoar habilidades técnicas, mas exige analisar os problemas e estimular a capacidade de buscar mudanças na prática, de discutir e implementar possíveis soluções a partir da realidade vivenciada e das possibilidades que o contexto em que escola e professores estão inseridos oferece. Na subseção a seguir será apresentado e discutido o conceito de reflexão crítico-colaborativa, que corresponde ao paradigma que ancora esta pesquisa.

4.2 PERSPECTIVA DE REFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Segundo Liberali (2012), na formação torna-se fundamental estudar a linguagem do educador, pois é por meio dela que se percebe o discurso na sala e sobre a sala de aula, bem como a prática pedagógica. A formação pode ser também uma forma de instrumentalizar os educadores a refletir sobre suas ações para agir em sala de aula na busca da transformação do fazer pedagógico.

Para que uma formação tenha êxito, faz-se necessário que a proposta seja construída coletivamente a partir dos problemas reais da escola, que atenda às necessidades dos alunos e professores, levando em consideração o contexto sociocultural local. Essa proposta é sustentada por Nóvoa (2014), ao afirmar que “*O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas significativas*”, práticas que precisam respeitar o modo de ser ribeirinho e as peculiaridades do meio em que vivem professores e comunidade.

Quando a formação tem como base ações pautadas em uma perspectiva de reflexão crítico-colaborativa, ela consegue criar uma cultura de análise das práticas efetivadas, em que o formador estimula o professor a repensar sua atividade, ao refletir criticamente para reconstruir sua prática, o que é proposto pelas ações colaborativas com os pares. A ausência

da análise crítica e reflexiva no fazer pedagógico diário conduz o professor, mesmo sem perceber, a ter uma prática automática, que se repete, tornando-se inconsciente para o professor, o que é discutido por Liberali (2012, p.20).

[...] No contexto escolar, muitas vezes, as ações parecem ser rotinizadas e automatizadas, os educadores perdem a chance de percebê-las. Passam a agir em função do fim imediato-ensinar o conteúdo determinado-perdendo a oportunidade de rever seu querer e de seus alunos sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar sua prática[...]

Outro ponto de relevância a ser destacado seria o fortalecimento de uma boa relação na escola entre professor e aluno, professor e professor e deles para com outros envolvidos no processo educacional, pois existem ainda muitos casos de isolamento, de práticas individualistas e solitárias.

Um professor solitário geralmente tem alunos desencantados, e, naturalmente, os alunos acabam por refletir o desencantamento que existe no professor. Um professor sozinho não tem sonhos, e mesmo que os tenha, não há quem acredite neles e colabore para colocá-los em prática. O professor precisa compartilhar seus sonhos, desejos, angústias e suas práticas com outros professores.

O professor não pode perder o encantamento pela profissão, pela escola, pela classe ou por um aluno, pois a *desilusão escolar* pode invadir as percepções que se tem da educação e não deixar espaço para se criar esperança, fato que acarreta um olhar de negatividade, que não permite visualizar possibilidades de melhorias, além de ser descredibilizado pelo aluno.

Ao se desencantar pelo ensino, como pode o professor exigir o encantamento e a dedicação de seu aluno? O ensino se dá também pelo exemplo e não apenas com um discurso bonito. Vê-se a repetição constante dessa situação: professores cobram o que não podem dar. Liberali (2012, p.58) discorre sobre esse mal que abate a escola:

Como espelho maior de nossa sociedade, a escola se apresenta como um espaço supremo de individualismo. Desde o espaço físico já se percebe o isolamento: salas de aulas separadas umas das outras por paredes, alunos em carteiras separadas. Essa distância espacial também se realiza nas mentes: professor que fala sozinho na frente, alunos que ficam apenas olhando para a aula e pensando sozinhos em suas vidas, alunos conversam entre si, pensando em suas histórias particulares e isolam o professor, professores preocupados com suas aulas e em como torná-las menos difíceis, sem considerar o todo da escola.

Pode-se observar que o resultado final da formação e do acompanhamento seria a transformação do formador, do professor e, conseqüentemente, do aluno, provocando em ambos mudanças em seu pensar e agir, de modo a tornarem-se cidadãos ativos e críticos. O desenvolvimento dessa formação, em forma de cadeia criativa, possibilita a construção do conhecimento para o formador, para o professor e para o aluno; as atividades não se reproduzem na íntegra, mas, apesar de haver a interação conjunta, sofrem mudanças de um grupo para o outro. Liberali (2012, p. 73) explica a organização da cadeia criativa realizada em uma de suas formações:

Esse modo de organização se constituía em redes como atividades interligadas intencionalmente, como elos de uma cadeia para a formação de formadores, educadores, alunos e comunidades. Essa cadeia denominada criativa, era percebida na produção colaborativa de significado no decorrer da atividade de formação específica.

Cadeia criativa consiste em iniciar uma atividade em um grupo, que aumenta a potência, levando para outro grupo dar continuidade, não de forma reprodutiva e impositiva, mas partindo dos problemas, por meio de ações criativas, comprometidas, construídas colaborativamente, de forma elaborada e intencional. Essa construção em cadeia é iniciada pela necessidade e acaba colaborando para ambos os grupos construírem conhecimentos e tornarem-se críticos.

A questão central da cadeia criativa, portanto, é a combinação de atividades em uma rede de influências intencionais. Em outras palavras, é essencial a percepção de que as atividades têm uma orientação a um objeto de desejo de um determinado grupo. Para que a formação de educadores efetivamente seja responsável por processos de transformação sociais amplos, ela precisa ser pensada em relação aos objetos -desejos- que preenchem necessidades de determinado grupo social e que são alcançados a partir do real engajamento dos sujeitos (LIBERALI, 2012, p. 74).

Dado o fato desta pesquisa ter sido realizada em uma escola ribeirinha, contemplada pelas políticas voltadas para a educação do campo, a próxima subseção conceitua essa temática e apresenta os valores envolvidos em relação a educação; também discute a situação da formação do professor do campo no país, procurando revelar os desafios envolvidos na realidade de cada região brasileira.

4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

O conceito de Educação do Campo surgiu das lutas coletivas dos trabalhadores sem terra, quando passaram a denunciar e se opor aos processos de exclusão, que oprimem e negam os direitos à terra, à educação, à cultura e à moradia. O conceito representa os ideais da categoria fundante do campo, que acredita em uma transformação social pela educação (ABREU, 2012).

Esse grupo apresentou um conceito de educação que carrega valores de movimentos sociais contra o poder hegemônico e excludente, a partir de princípios bem definidos, tais como respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos pedagógicos específicos, desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação, ratificados legalmente no Artigo 2.º do Decreto nº 7.352/2010 que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Tais princípios da educação do campo são fundamentais para possibilitar uma educação de valorização do tempo e do espaço dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, numa perspectiva de respeito à sua identidade, aos seus saberes, o que se torna uma base para a construção de ideais da educação, para os povos do campo na Região Norte, no espaço da Amazônia Brasileira. De acordo com Silva (2009, p.48):

No que concerne à construção e à estruturação de novas mentalidades na Amazônia Brasileira, a Educação do Campo tem papel importante neste sentido. De fato, ela poderá ser um dos componentes fundamentais para a construção de um capital social, visto como uma rede de confiança e de compromisso mútuo, capaz de sedimentar vínculos de reciprocidade, cooperação, solidariedade e, acima de tudo de sentimento de *pertencimento* imprescindíveis no âmbito das lutas por um desenvolvimento peculiar à condição do campo, ou seja, como uma Educação construtora e (re) afirmadora da racionalidade específica das pessoas que moram, trabalham, produzem, brincam, estudam, etc. no campo.

Apesar de algumas conquistas na área da educação, muitas provenientes de lutas de classes pelo direito à educação pública de qualidade, ainda assim se precisa avançar na educação brasileira, sobretudo na educação do campo. Certamente, a educação precisa ser repensada, bem como a formação de professores da área urbana e, em especial, a da área rural, o que exige uma urgência em mudar essa história e não sermos movidos por ela.

Essa afirmação decorre dos resultados discrepantes entre a escolarização da área urbana e a da área rural. Segundo o Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2006, a escolaridade média da população rural de 15 anos correspondia à metade do índice da população da área urbana. A média brasileira da *população urbana* apresentou um índice de 8,5 anos de estudo, enquanto que a média brasileira da *população rural* possuía apenas 4,5 anos de estudo. Da população rural com mais de 15 anos, 25,8% não foram alfabetizados. Esse indicador na área urbana é de 8,7%. Na escola do campo, a defasagem idade-série nas séries iniciais é de 41,4%.

Os dados mais atuais da média dos anos de estudo da população de 15 anos (por região) são de 2011, extraídos do documento de consulta organizado pelo Fórum Nacional de Educação, apresentando o seguinte resultado:

Tabela 2. Média dos anos de estudo da população por região.

REGIÃO	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL
NORTE	7,8	4,5
SUL	8,4	5,9
SUDESTE	8,5	5,4
CENTRO OESTE	8,4	5,5
NORDESTE	7,3	4,2

Fonte: documento de consulta organizado pelo Fórum Nacional de Educação-MEC-IBGE-PNAD (2013).

Como se viu, as populações do campo ainda continuam defasadas (em anos de estudo) em relação à área urbana, em todas as regiões brasileiras. Na região norte e nordeste, a situação é mais grave: a população rural nessas regiões possui, em média, 4 anos de escolaridade.

Outro dado importante do IBGE revela que do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches de educação infantil, 93% estão em áreas urbanas. Esses dados mostram as precariedades que a população do campo enfrenta em relação à educação.

O Movimento por uma Educação do Campo, há 16 anos, tem reivindicado e traçado uma luta pelos direitos a uma educação de qualidade no campo; pressionam o governo, os parlamentares, o poder jurídico e o Ministério Público para promover um atendimento educacional específico às populações rurais. Dentre essas conquistas, encontram-se os programas de formação de professores em parcerias com algumas universidades públicas, porém esse avanço ainda é insuficiente (SANTOS, 2013).

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) não foram contempladas com esse programa. O único programa federal existente

para formação de professores é o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que não contempla as comunidades ribeirinhas. Atende somente aos professores que moram na capital e nas cidades próximas.

No campo, assim como na cidade, a formação de professores configura-se como um dos maiores problemas das políticas educacionais. Os que estão trabalhando nas escolas se queixam das péssimas condições de trabalho, da insegurança, bem como da desvalorização salarial e social de sua atividade. Não é casual, portanto, os jovens brasileiros desprezarem os cursos de licenciatura como opção de carreira profissional (SANTOS, 2013, p. 02).

Alguns professores, pesquisadores e militantes que estão à frente dessa luta pela educação do campo, mostram sua união e fortalecimento aos ideais pela causa, ao construírem coletivamente um Dicionário da Educação do Campo, produzido por 107 autores, coordenado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) do Rio de Janeiro e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os organizadores desse documento (Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto) afirmam que o objetivo foi o de socializar e esclarecer conceitos da Educação do Campo, com base na concepção defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes permitem entender categorias que constituem o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Há verbetes que representam palavras-chave ou que podem servir como ferramentas, selecionados do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas.

A elaboração do dicionário envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras. Estavam dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil.

Dentre os grupos que construíram o dicionário e defenderam outras causas, não havia nenhum representante da educação ribeirinha do norte do Brasil. Sabe-se que a maioria desses grupos que lutam pela educação do campo fazem parte ou têm alguma relação com as Ligas Camponesas, Comissão Pastoral da Terra, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organizações e outros movimentos sociais atuantes no cenário político do país, que são

totalmente politizados e têm mais de 30 anos de luta por melhores condições de trabalho e educação.

O MST constitui um dos mais emblemáticos movimentos sociais do campo no Brasil. No marco de trinta e dois anos de luta pela terra e pela realização de uma Reforma Agrária Popular, o movimento reafirma a centralidade da educação como espaço de conformação do sujeito histórico-político Sem Terra. Um debate pautado no reconhecimento da educação como espaço de formação e de luta da classe trabalhadora do campo, com a compreensão de que a ruptura do latifúndio da terra prescinde a ruptura do latifúndio do saber e do conhecimento (BARBOSA, 2014, p.05).

Esses grupos mobilizaram-se para criar o movimento denominado “*Por uma Educação do Campo*”, com o objetivo central de exigir do governo, nas três esferas – federal, estatal e municipal, a formulação e a implantação de políticas públicas articuladoras de um projeto de educação de qualidade, voltado para os interesses da vida do campo e um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro (BARBOSA, 2014).

Como observado, existem movimentos que reivindicam melhores condições para a educação do campo. Décadas de história, de luta e algumas conquistas não bastaram para cessar com os trabalhos em prol dessa causa. Esse movimento não existe nas comunidades ribeirinhas do norte; essas vivem no total abandono pelas políticas públicas. Apesar de terem a consciência da importância da educação, desconhecem os meios de se organizar e lutar por seus direitos, restando somente tomarem atitudes isoladas a respeito da educação.

Para conhecer melhor como esse povo das águas trata as questões que envolvem a educação e as relacionam ao seu estilo de vida na floresta, na próxima subseção será discutida a formação dos professores ribeirinhos.

4.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS

Os educadores da área urbana sentem várias dificuldades relacionadas à formação contínua de professores. Pode-se imaginar maior ainda a dificuldade que enfrentam os povos do campo, com desafios e peculiaridades inerentes à situação: geográfica, econômica e sociocultural do local. Nesse sentido, há uma carência de políticas públicas que levem em consideração todas as especificidades que caracterizam a diversidade sociocultural na Amazônia, as quais precisam ser concebidas no plural, pois, soma-se a Amazônia indígena, a quilombola, a ribeirinha, a dos garimpos, a dos assentados, a dos campos e a das florestas.

Para conhecer a base legal da formação dos professores da educação do campo, que engloba as escolas ribeirinhas, é necessário conhecer inicialmente a forma de organização e ensino, caracterizada como escolas multisseriadas¹⁶ na Amazônia. A realidade dessas escolas é diferente das urbanas, pois as turmas são organizadas em multianos (nomenclatura antes conhecida como multisséries), em que um único professor ensina para duas ou mais turmas ao mesmo tempo (em quatro horas/aula diárias), no mesmo espaço físico (sala de aula), realidade encontrada na escola Foz do Rio Vila Nova.

Segundo o Censo Escolar de 2013, das 190.706 escolas brasileiras, cerca de 45.716 ainda possuem turmas multisseriadas ou multianos, em que são ministradas aulas para alunos em diferentes idades e anos escolares. Dessas, 42.711 encontram-se na zona rural e aproximadamente 3.000 estão localizadas na zona urbana (denominadas Se liga e Acelera).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) conceitua classes multisseriadas como aquelas que têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores lecionando. Em geral, essas turmas contam com a presença de um único professor, que tem a responsabilidade de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível.

Essa forma de organização se dá por diversos fatores, como: falta de espaço físico na escola, poucos alunos matriculados e insuficiência de docentes com nível superior dispostos a dar aula em uma escola ribeirinha. Esses motivos foram encontrados na escola pesquisada, que apresentava duas turmas multianos e professores sem nível superior. No segundo semestre de 2016, a escola transformou a sala do Atendimento Educacional Especializado em uma sala regular, dividindo uma das turmas multianos e transferindo a professora do AEE para uma turma regular.

O contexto de uma escola ribeirinha é bem diferente do encontrado na área urbana. Essas singularidades devem ser respeitadas, o que requer a colaboração dos professores na construção da proposta formativa. Nesse sentido, Almeida (2013, p.23) sustenta essa ideia ao afirmar que

[...] uma proposta coletiva gestada na escola, para atender à sua singularidade, as suas necessidades, aos seus recursos contando com o apoio de literatura especializada e da contribuição da expertise de pessoas de dentro e fora da escola, pode levar a uma aprendizagem de sucesso para alunos e professores.

¹⁶Forma de organização didática do Ensino Fundamental na zona rural, que anteriormente era organizado por série, e que a partir da lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passa a ser organizado por ano. Consiste em juntar em uma mesma turma e com um único professor vários alunos de séries diferentes.

Segundo a Resolução do CNE/CEB nº 2, de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, o Artigo 10 menciona o planejamento para as classes multisseriadas, considerando as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade e no 2º parágrafo determina que

As escolas multisseriadas para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, material didático apropriado e supervisão pedagógica permanente (MEC, 2014, p. 3).

No que diz respeito à formação do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96, no art.61, destaca como finalidade da formação dos profissionais da educação atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, e também as características de cada fase de desenvolvimento do educando. Criar condições e meios para alcançar os objetivos da educação básica é responsabilidade e competência do Estado, em suas três esferas: federal, estadual e municipal.

Como a educação ribeirinha faz parte da educação do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam, no art.13, que o sistema de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, devem levar em consideração, na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o seguinte componente do inciso I: *“Estudo a respeito da diversidade e o efeito protagonista das crianças do campo, na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo”* (p. 2).

As escolas ribeirinhas ainda possuem um expressivo número de professores sem nível superior, o que é comprovado pelos dados do IBGE (2012), que revelam que no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais possuem nível superior, enquanto nas escolas urbanas os dados são diferentes: 56,4% possuem nível superior. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 docentes que têm apenas o Ensino Fundamental, portanto não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural e a maioria desses professores leigos atuam nas regiões Nordeste e Norte do Brasil.

Segundo as estatísticas do Panorama da Educação do Campo, do INEP 2012, o desempenho das escolas do campo apresenta desvantagens comparadas às escolas urbanas,

principalmente no que diz respeito aos itens idade/série, permanência, sucesso escolar, formação inicial e continuada do professor. Essa disparidade na formação inicial do professor é representada no gráfico seguinte:

Gráfico 3. Formação dos professores da área urbana e do campo.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE (2012).

Existem comprovações da importância do trabalho do professor para o sucesso da aprendizagem dos alunos, constatadas em pesquisas realizadas no Brasil e em outros países. Apesar desse consenso, ainda se observa a precariedade nas condições de trabalho, qualificação insuficiente¹⁷ e baixos salários, além de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, conforme constatado nas informações presentes no Panorama da Educação do Campo (Brasil, 2007).

A educação da Amazônia precisa de uma reflexão mais aprofundada, que discuta como educar em meio às riquezas animal, vegetal e mineral. Uma realidade social cheia de credices e costumes próprios do Norte, que precisa ser respeitada, pois pouco se conhece dessas comunidades, que vivem afastadas da cidade e que não podem simplesmente reproduzir a educação urbana, sem levar em consideração suas especificidades amazônicas e suas necessidades educacionais.

Existe uma necessidade de construir um plano de formação contínua de professores, que dialogue e almeje por práticas de reflexão crítico-colaborativa, para a emancipação do sujeito, de forma que este seja capaz de analisar sua realidade social e cultural e possa tomar uma posição frente aos acontecimentos com o intuito de desenvolver possibilidades de transformar sua prática pedagógica e mudar a realidade local (LIBERALI, 2012).

Segundo Almeida (2010), para que a formação continuada aconteça de forma satisfatória, a escola real precisa se transformar na escola ideal, de modo a dar condições de trabalho ao professor, garantir o acesso, permanência e aprendizado dos alunos, dentro das

¹⁷A pessoa que trabalha como docente, sem habilitação em nível superior é considerada professor leigo, possuindo qualificação insuficiente para exercício do magistério (INEP, 2012).

especificidades da cultura ribeirinha, das instalações físicas, do mobiliário, do transporte escolar dentre outros. É preciso respeitar todo o saber e o modo de vida desse povo, além de prover recursos didáticos que atendam às necessidades de professores e alunos, para que possam aprender e se desenvolver de acordo com suas potencialidades e diversidade cultural do meio ribeirinho. O autor segue explicando:

No seu conjunto, as populações tradicionais amazônicas desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando, através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos materiais de sua subsistência (ALMEIDA, 2010, p. 21).

Esses costumes e conhecimentos são necessários à sobrevivência dos povos ribeirinhos, são saberes passados de geração a geração, que devem ser respeitados e dialogados na escola, para que o professor não aja de forma preconceituosa, ao tentar ir contra essa cultura, mas evidencie sua importância, contextualizando e relacionando aos novos conhecimentos propostos no currículo escolar. Esse saber ribeirinho precisa ser respeitado também durante a formação continuada dos professores.

Existem problemas para que se efetive a formação continuada de qualidade aos povos ribeirinhos, causados pela distância e pela dificuldade de se chegar em algumas comunidades; também pela ausência de recursos materiais e tecnológicos. São dificuldades e peculiaridades inerentes ao local, devido à situação geográfica, econômica e cultural ao meio ribeirinho. Porém, mesmo que a formação não aconteça na escola, ela precisa respeitar a diversidade local, pois, de acordo com Almeida (2010), são necessárias políticas públicas que levem em consideração todas as especificidades da educação do campo, que caracterizam a diversidade sociocultural na Amazônia, em uma relação peculiar com a floresta.

Se o professor apresentar uma prática de transmissão de conhecimento, a partir de conteúdos já estabelecidos, que não contemplem suas relações e seu espaço de vivência, dificilmente contemplará as peculiaridades da vida no ambiente ribeirinho, o que é elucidado por Conceição e Carvalho (2012, p. 6) ao afirmar que

O cotidiano do aluno ajuda-o a compreender o mundo em que vive e suas relações estabelecidas no seu espaço de vivência, fruto de um processo não apenas momentâneo, mas que vem se desenvolvendo ao longo dos tempos, relacionando natureza e sociedade e de como estas interações criam elementos econômicos, políticos e culturais.

É de fundamental importância discutir, estimular e garantir que todo o saber da cultura ribeirinha seja valorizado, no seu próprio espaço vivo de aprendizagem, junto com suas riquezas e memórias, carregado de significações, permitindo que os alunos possam compreender o mundo e se perceber em seu território, nutrindo um sentimento de pertencimento. É preciso que se reconheçam no conhecimento que a escola produz. É assim que Straforini (2004, p. 18) considera:

Estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de consolidação do caminho que o leve a sua identidade e sentimento de pertencimento. Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento em mundo que tem a pretensão de ser homogêneo, mas que é contraditório e diverso, tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas.

O professor de ensino regular, seja da escola urbana ou do campo, é a principal figura no processo de ensino e aprendizado, cabendo a ele a consciência da importância da formação contínua, com dedicação e empenho nesse processo, que pode favorecer a reflexão sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, melhora no ensino e na aprendizagem.

Não se desconsidera a responsabilidade do profissional responsável pela formação contínua, mas pondera-se que compete a ele proporcionar mecanismos diversos e apoio necessário aos professores, de acordo com o problema escolar, para que estes últimos possam buscar seu desenvolvimento profissional em busca de melhorar a sua prática e também a de todos os envolvidos na educação (aluno, coordenação, direção, família e demais funcionários da escola).

Para que todos tenham essa consciência, faz-se necessário pensar em uma formação colaborativa, em que todos se sintam responsáveis e almejem uma formação contínua que tenha resultados positivos. É um anseio dos professores que lecionam em escolas isoladas no meio da floresta, às margens de rio, com muitas barreiras que impedem que a formação se realize. Um dos desafios é a ausência de conhecimentos teóricos, causada pela precariedade de formação inicial, o que faz com que os professores sintam-se despreparados e inseguros no processo educacional.

Na seção a seguir serão apresentados os caminhos metodológicos utilizados para a investigação e o desenvolvimento desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, organizados em seis subseções: 5.1 Contexto e local específico da pesquisa; 5.2 Paradigmas da pesquisa; 5.3 Procedimentos de coleta e produção de dados; 5.4 Procedimentos de análise de dados; 5.5 Garantia de credibilidade e 5.6 Proposta da pesquisa.

5.1 CONTEXTO E LOCAL DA PESQUISA

A opção de estudo contempla a modalidade da educação do campo, inserida no cenário da Amazônia brasileira, especificamente na Amazônia Amapaense; o contexto de estudo escolhido foi a escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, localizada às margens do Rio Vila Nova, no Distrito de Anauerapucu, que fica a uma hora de viagem de barco do Município de Santana, no Estado do Amapá.

A escola possui seis salas de aula, cozinha, sala da direção, dois banheiros e um pequeno refeitório no pátio da escola, com capacidade para receber uma turma por vez. Funciona somente no turno da manhã. No ano de 2016, ofereceu as modalidades de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental para seus 65 alunos matriculados.

Os funcionários que participaram da formação foram: seis professores, a coordenadora pedagógica, a diretora, a auxiliar administrativa, a merendeira, a auxiliar de serviços gerais e o vigilante. A formação buscou contemplar os 21 funcionários, mas somente 12 participaram efetivamente, pois, na época, os 17 funcionários do contrato administrativo estavam em greve, devido ao atraso de três meses no salário.

O fato de 12 funcionários participarem da formação, rompendo com a greve para essa participação, revela sua preocupação com as questões educacionais. Um catraieiro, responsável pelo transporte dos professores, decidiu continuar a greve e estes passaram a ser transportados por uma outra catraia, que transportava os alunos. Estes, por sua vez, ficaram com uma catraia a menos, tendo de apertar-se, durante a viagem, nessa única embarcação, fato que provocou também uma reorganização para dividir as viagens entre três embarcações, gerando, portanto, mais trabalho aos catraieiros.

Este estudo consiste na continuidade de uma pesquisa realizada na graduação, no ano de 2014, que ocorreu no mesmo lugar, sobre a prática pedagógica dos professores. Naquele momento, os resultados indicaram que havia uma urgência em efetivar um trabalho de formação continuada dos educadores. Por esse motivo, esta pesquisa deu prosseguimento à investigação realizada anteriormente.

A pesquisa partiu do seguinte problema: a escola e a Secretaria de Educação não oferecem formação contínua dos professores; metade dos docentes em serviço não possui formação inicial, ou seja, licenciatura em pedagogia. Por esse motivo, este estudo traz como questão: como colaborar para a prática pedagógica do professor, considerando o contexto da escola ribeirinha, no distrito de Anauerapucu? Assim, tem por objetivo elaborar e analisar uma proposta de formação contínua de professores, considerando o contexto socioeducacional da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, e investigar em que medida as atividades propostas neste estudo, durante o período de formação, proporcionaram espaço para a transformação da prática docente dos participantes.

Para alcançar esse objetivo, optou-se por construir o plano a partir da leitura de autores que discutem reflexão crítico-colaborativa, formação contextualizada, saberes docentes e formação profissional, como forma de instrumentalizar o fazer pedagógico dos professores, por meios de ações de reflexão crítica construídas colaborativamente, para transformação da prática.

Considerando a importância deste campo de estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Segundo Severino (2007, p. 116), “*a pesquisa qualitativa é aquela que se estrutura pela subjetividade resgatando outras vivências da vida humana*”.

Foi realizada a observação, com acompanhamento da prática pedagógica dos professores, além de uma ação de intervenção formativa junto ao corpo docente. A observação, como assinala Triviños (1987), permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida que acompanha, *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, buscando apreender sua visão de mundo, isto é, o sentido que esses sujeitos atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

5.2 PARADIGMA DA PESQUISA: REFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

Nesta proposta formativa, o intuito não é impor uma prática ou modelo urbano de formação, nem tampouco apenas criticar as atividades do cotidiano escolar e as ações

educativas propostas pelos docentes, mas fazer com que os professores sintam-se em igual situação de colaboração, trocando experiências, e assumam a mesma parcela de compromisso nesse processo. Por esse motivo, foi escolhido como paradigma desta pesquisa de formação de educadores a perspectiva de reflexão crítico-colaborativa, em cadeia criativa (LIBERALI, 2012).

Este estudo realizou-se de forma crítica; conseguiu criar, por meio da formação contínua, uma cultura de análise das práticas efetivadas, em que o formador estimula o professor a refletir criticamente sobre sua atividade e ações educativas, para melhorar sua prática, pois a ausência da análise crítica e reflexiva do fazer pedagógico diário faz com que a prática se repita, tornando-se automática e inconsciente.

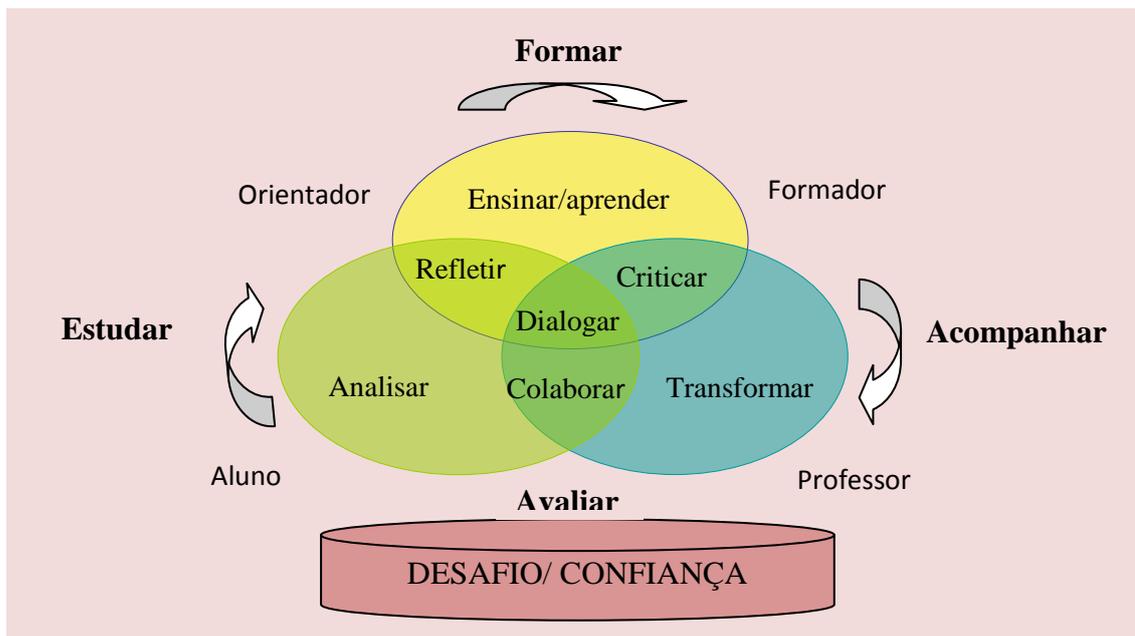
Este trabalho formativo busca a transformação da realidade docente por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; junção fundamental para a efetivação de mudanças do fazer docente e para a produção do conhecimento, que se construiu a partir das necessidades reais dos participantes, considerando o contexto em que vivem, de forma colaborativa. Um trabalho formativo realizado sem colaboração favorece a imposição de idéias.

Segundo Magalhães (2006), a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) propõe uma intervenção no contexto em foco, a partir de um olhar de reflexão crítica, por meio de um trabalho de compartilhamento dialógico, em que se objetiva a transformação a partir da prática colaborativa entre os participantes da formação, por meio de uma postura questionadora e crítica, com um diálogo entre teoria e prática, que gere transformações para o contexto e para o pesquisador.

Nesse sentido, *“refletir seria uma possibilidade de emancipação, um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos pela chance de uma transformação”*(LIBERALI, 2012, p.35).

Nessa direção, a formação proposta pretendeu realizar-se em forma de cadeia criativa, para melhor entendimento da organização da atividade formativa docente, que acontece em rede, interligada intencionalmente. A esse respeito, pode-se observar a figura seguinte:

Figura 5. Formação docente: reflexão crítico-colaboração em cadeia criativa.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A figura representa as ações de reflexão crítico-colaborativa, que acontecem em cadeia criativa. Pode-se observar três momentos: **formar**, **acompanhar** e **estudar**, desencadeados pelas ações: dialogar, refletir, criticar, analisar, colaborar e transformar, todas praticadas por orientador (Fernanda Liberali), formador (Tatiane Valente), professores (da comunidade ribeirinha), em busca da construção do conhecimento e transformação da sociedade.

No primeiro momento, a formadora participa das aulas, por meio de estudo individual e em grupo, de modo a preparar-se para o trabalho de intervenção formativa. Isso ocorre entre os acadêmicos e os professores da PUC, por meio de trocas de conhecimentos sobre leituras, diálogos e atividades colaborativas no Formep, em busca da reflexão crítica de sua própria prática. Nesse processo, continua sendo formada e acompanhada por sua orientadora, para a construção da proposta de formação contínua de professores e sua transformação docente.

O segundo momento corresponde à formação contínua de professores (no Amapá), em que a formadora estimula o ensino/aprendizado docente. É quando os professores realizam um estudo e uma análise reflexiva de sua prática, por meio do diálogo a partir de embasamentos teóricos, com foco na reflexão crítica sobre seus problemas, necessidades e realidade educacional. Esse momento ocorre de forma colaborativa, com o intuito de torná-los críticos e promover a transformação de seu pensar e agir docente.

No terceiro momento, a formadora acompanha a aula do professor; de posse dos conhecimentos compartilhados na formação, os leva para a sala de aula, porém considerando os problemas, necessidades e realidade da turma, em busca de estimular o ensino/aprendizado

entre os alunos e o professor, por meio do diálogo e análise proposta nas atividades, com base na reflexão crítica de seu pensar e agir.

Durante todo o processo, é esperado e bastante normal que ocorram conflitos de ideias entre formador e professor, fato que também emerge no decorrer das atividades, criadas intencionalmente para torná-los críticos e promover a transformação pessoal e de sua realidade. Seria o momento do aluno também se tornar um formador, das pessoas próximas, como família e comunidade, promovendo diálogo e todas as ações mencionadas no gráfico, o que constitui uma cadeia criativa.

Um dos pontos principais, que possibilita que estas ações em cadeia sejam criativas, se dá pela utilização do *desafio*, que deve estar presente durante todo o desenvolvimento da formação. O desafio é a base da cadeia criativa. Liberali (2012, p.79) reafirma essa idéia: “*a construção do saber seria realizada a partir de situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta, para a reconstrução de suas ações*”.

O *desafio e a confiança* são as palavras-chave da base da cadeia criativa, em que os envolvidos devem confiar um no outro e no trabalho que está sendo realizado; também devem ser constantemente desafiados a refletir, criticar, realizar um trabalho colaborativo e rever meios de mudar suas ações e pensamentos.

A avaliação acontece tanto no processo, como após analisar os resultados, sendo importante levar em consideração ouvir os participantes para buscar formas de melhorar a metodologia, os recursos e as ações propostas nas atividades.

Pode-se perceber que todas as ações formar, acompanhar estudar, dialogar, refletir, criticar, analisar, colaborar e transformar, são realizadas em um grupo e se estendem a outros, perpassando a prática dos envolvidos: orientador, formador, professor e aluno, sem haver reprodução, mas respeitando a necessidade de cada grupo. Essas atividades interligadas formam a cadeia criativa.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

A formação continuada de professores realizou-se num período de quinze dias, divididos em três momentos: discussão e reelaboração da proposta; encontros de formação em grupo e acompanhamento da aula do professor. Em três dias seguidos, as aulas dos professores foram filmadas e analisadas pelo formador e pelo professor, para que eles

pudessem refletir sobre sua prática. Essas ações totalizaram 26 horas de estudos formativos, para produção desta pesquisa, que podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 3. Cronograma de execução da formação continuada.

Etapas para elaboração do plano de formação contínua de professores		Período de construção	Tempo
Leitura bibliográfica/ Escrita da fundamentação teórica		Março e Abril de 2016	60 dias
Levantamento dos problemas, discussão e reelaboração da proposta		28 a 30/06/2016	6 hs
Observação, filmagem e fotografias		28 a 30/06 1 a 17/08/2016	todos
Organização da formação: escolha de textos, materiais e metodologia		01 a 20/07/2016	20 dias
Realização da formação em três etapas: Período: 01 a 17/08/2016	Coletivo	7 encontros: diálogo, reflexão e construção do saber	14 hs
	Individual	5 momentos: leitura dos textos em casa	Livre
	Acompanhamento	6 dias para filmar as aulas e analisar a prática	12 hs
Avaliação-formação		1 dia: no último dia de formação- 17 de agosto	2 hs

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante quinze dias, além da realização de uma observação atenta, crítica e reflexiva, foram utilizadas como forma de coleta de dados: entrevista, observação do cotidiano escolar, do contexto ribeirinho, da realidade sociocultural, análise documental e dos escritos no diário de bordo, registros das gravações em áudio e vídeo do estudo coletivo da formação, filmagens do acompanhamento da aula do professor, e também os registros de fotos e anotações de momentos de diálogos que se efetivaram fora da formação.

As gravações dessas atividades formativas passaram por um longo processo de escuta de áudios e análise de filmagens, para serem transcritas na íntegra, de forma a ser fiel a comentários, fatos e acontecimentos envolvendo a formação, buscando alguns eventos dramáticos que marcaram a pesquisa, utilizados para desenvolvimento e produção dos resultados desta pesquisa.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados da prática formativa e das ações docentes ocorridas em sete encontros na formação contínua de professores foram representados por três atividades formativas, selecionadas como eventos dramáticos, que foram analisados com base nas ações

de: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir, ocorridas de forma entrelaçada. No entanto, aqui serão trabalhadas separadamente para melhor entendimento de seu papel no processo reflexivo. Essas ações, segundo Liberali (2012), têm como foco instrumentalizar o formador a:

- Usar o “descrever” para compreender o cotidiano escolar, o significado das ações docentes, o tipo de conhecimentos e prática assumida, bem como melhor entender o que foi realizado na formação, sem apresentar julgamentos pessoais sobre os professores, para não comprometer a análise e visualizar de fato o ocorrido;
- Usar o “informar” com bases em questões teóricas de ensino-aprendizagem, para interpretar os princípios presentes na ação docente, em sua metodologia, no conteúdo, nos procedimentos e nos sentidos construídos na prática pedagógica do formador e dos professores, averiguar se foram trabalhadas a partir de questões teóricas ou do cotidiano, que tipo de discussão estaria privilegiando e se possibilitou a transformação das ações;
- Usar o “confrontar” para perceber as ações, teorias e concepções históricas e sociais presentes no processo educativo, assim como o questionamento dos valores que formam a base para seu agir e pensar pedagógico, por meio de sua postura e visão crítica, que tem como base a confrontação dos conhecimentos teóricos e práticos utilizados na formação docente;
- Usar o “reconstruir” para recriar novas possibilidades de ações pedagógicas, ou seja, posicionar-se como agente reflexivo e crítico para confrontar sua própria prática, em busca de novos caminhos para reconstruir seu fazer educativo, reestruturando o currículo, reformulando estratégias pedagógicas e utilizando recursos mais criativos.

Essas categorias de análise são as ações que norteiam a reflexão crítica, que são propostas por Smyth (1992) com base em Freire (1970), discutidas por Liberali (2012). Seguem questões norteadoras para se entender as ações:

Quadro 4. Categorias de análise.

Descrever	O que faço?
Informar	O que significa o que faço?
Confrontar	Como cheguei a ser como sou?
Reconstruir	Como posso fazer as coisas de modo diferente?

Fonte: construído a partir de discussão de Peres Gomes (1992).

5.5 GARANTIAS DE CREDIBILIDADE

Para assegurar a credibilidade desta dissertação, a mesma foi submetida a avaliações, no dia 29/03/2016 e no dia 04/05/2017, sendo analisada e discutida junto aos pesquisadores do seminário de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a orientandos de mestrado, doutorado e pós-doutorado da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Nessas avaliações, foram oferecidas sugestões para melhoria do estudo. Ocorreu uma pré-avaliação antes da qualificação, denominada de Mini-quali, cujo objetivo não é somente avaliar e acrescentar pontos importantes na pesquisa, mas fazer com que o pesquisador sintasse mais confiante para o desenvolvimento do estudo e também para a apresentação oficial na qualificação.

Esta pesquisa foi submetida ao exame de qualificação do mestrado do FORMEP-PUC-SP no dia 11/05/2016, tendo sido aprovada. A banca examinadora foi composta por: Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali (Orientadora); Prof^a Dr^a Laurinda Almeida Ramalho (PUC-SP); Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo (Convidada). Também passou por uma coorientação extra-oficial realizada pelos professores Dr^a Valdite Fuga e Dr Francisco Estefogo.

Para uma satisfatória garantia de credibilidade deste estudo, o mesmo foi cadastrado no sistema Plataforma Brasil¹⁸ e anexados os documentos (folha de rosto, termo de consentimento, ofício, autorização da pesquisa e parecer de mérito acadêmico) que, assim como a pesquisa, foram submetidos para análise, obtendo parecer de aprovação pelo comitê de ética da PUC-SP.

Foram muitos momentos de discussão, colaboração e reflexão sobre esta pesquisa, durante as disciplinas, no seminário de pesquisa e nos encontros de orientação individual com a Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali; também por meio de constantes diálogos com profissionais e pesquisadores da área de educação do campo e formação de professores. Foram momentos de contribuição para o desenvolvimento deste estudo, que podem representar a credibilidade da pesquisa.

¹⁸A plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas que envolvem seres humanos, um sistema eletrônico criado pelo governo federal para que as pesquisas cadastradas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação pelo CEP e CONEP, propicia a sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas (Portal Saúde-SISNEP).

5.6 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de colocar em prática as etapas da formação contínua, houve uma análise da proposta de formação, em que se dialogou com os professores sobre suas expectativas em relação à intervenção que seria realizada, para que eles pudessem estabelecer relações entre as atividades formativas e os aspectos socioculturais da comunidade, bem como da realidade na qual a escola está inserida.

Esse primeiro momento de diálogo foi importante para os professores, não somente por participarem da construção, mas para o êxito da proposta e também para conhecer seus problemas, desafios e necessidades, aspectos fundamentais na construção coletiva da proposta de formação.

Para isso, foi realizada uma leitura da proposta formativa junto aos professores, para decidir sobre local da formação, dias e tempo de realização, horas de estudo em grupo, estudo individual e forma de acompanhamento da aula do professor, e também para analisar os objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

Após o diálogo, a votação e os ajustes para se chegar a um consenso, a proposta formativa foi reelaborada com a colaboração dos envolvidos na formação e foi organizada em quatro momentos: estudos formativos em grupo, acompanhamento da aula do professor, estudo individual formativo e avaliação da formação, que serão detalhados nas subseções a seguir:

5.6.1 Estudos formativos em grupo

O estudo realizou-se por meio de atividades formativas que contemplaram ações para uma reflexão crítica e colaborativa e buscou promover: estudo do professor, diálogo, análise, reflexão crítica, estabelecendo relação teoria e prática e possibilitando a transformação da prática didática. Assim, o professor pôde dar continuidade a esses aspectos na sala de aula, não de forma reprodutiva, mas considerando saberes, dificuldades e realidade de seus alunos.

5.6.2 Acompanhamento das aulas

As aulas dos professores foram filmadas, para, posteriormente, formador e professor analisarem e refletirem sobre estratégias, recursos, métodos que precisam ser melhorados. Nessa etapa de acompanhamento da formação, buscou-se trabalhar no discente uma postura de reflexão crítico-colaborativa diante das atividades propostas e da relação com colegas e professor. Os professores buscaram relacionar as atividades à realidade e aos problemas do aluno, focalizando análises críticas dos conteúdos, de modo a transformar seu pensar, seu agir e construir conhecimentos, colaborativamente.

5.6.3 Estudo individual e formativo

Nessa etapa, os professores buscaram estudar e refletir individualmente, em sua casa, por intermédio de um texto de apoio, usado para discussão na formação em grupo e direcionado para ser utilizado como base para o estabelecimento de relação com seus problemas da sala de aula, da escola e da comunidade, de modo a provocar reflexão sobre o fazer docente. Com o texto, foram apresentadas questões norteadoras para indagar sobre e reforçar a prática crítica, como forma de estabelecer relação com as ações pedagógicas. Após cada atividade de leitura, o grupo construía um texto.

5.6.4 Avaliação da formação

No último dia de formação, foi realizada pela formadora uma avaliação dos sete encontros formativos. Nesse momento, os professores preencheram uma ficha de avaliação com perguntas abertas, apresentando seus avanços e dificuldades, informando ao pesquisador/formador se suas expectativas haviam sido atendidas e apresentando possíveis sugestões para melhoria do plano de formação continuada, que pode servir como projeto piloto para as demais escolas da comunidade.

Para um melhor entendimento da organização e etapas da formação realizada, segue quadro:

Quadro5. Organização da formação contínua.

<p>1. Elaboração de um plano de formação contínua: a partir de leituras com base em autores que discutem formação contextualizada, reflexão crítico-colaborativa, educação do campo, na Amazônia e em comunidades ribeirinha;</p>
<p>2. Levantamento dos problemas, discussão e reelaboração da proposta formativa: analisar com os professores a proposta formativa, levando em consideração seus problemas e o contexto em que vivem, com intuito de reelaborar coletivamente de acordo com a realidade da escola.</p>
<p>3. Realização da proposta formativa, através de: <u>Estudos individuais:</u> leitura de textos sobre formação docente, papel do professor, competências docentes, identidade e educação ribeirinha; <u>Estudo coletivo:</u> objetiva gerar um momento de diálogo crítico sobre os textos, relacionando com a comunidade e a prática docente, buscando promover reflexões sobre suas ações pedagógicas e transformando o agir e o pensar dos professores; <u>Acompanhamento:</u> observar e registrar a aula do professor através de filmagens, para que ele possa fazer uma análise crítica de suas ações, em busca de provocar a reflexão crítica, o desejo de mudança e desenvolvimento de sua prática docente.</p>
<p>4. Avaliação da formação: os professores irão descrever seus avanços, dificuldades e repensar sua prática em busca de ações de reflexão crítica.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA

Esta seção tem como objetivo analisar e discutir a proposta de formação contínua dos professores, que está embasada na perspectiva crítico-colaborativa, e realizou-se mediante o diálogo, com atividades que tentaram desencadear ações para a reflexão do fazer docente, por meio de relações colaborativas, buscando um repensar a prática, diante dos problemas da sala de aula.

As atividades de intervenção formativa levaram em consideração o contexto da escola, em busca de construir conhecimentos e capacidades de reflexão crítica sobre a realidade educacional, para o desenvolvimento profissional docente e de sua prática educativa, em um trabalho interligado com aluno e comunidade, organizado em cadeia criativa, que engloba os processos de estudar, formar e acompanhar.

Para compreender esse trabalho de formação contínua de professores, foram selecionadas três atividades formativas (eventos dramáticos) dos sete encontros realizados, que representam a proposta como um todo. Segue um quadro completo que apresenta a organização dos sete dias de formação:

Quadro 6. Proposta completa da formação dos professores.

Proposta de formação Contínua de professores
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Conhecer as dificuldades educacionais, os princípios e ações docentes, as concepções sobre reflexão e mudança, bem como a realidade da escola e o contexto ribeirinho; 2 Analisar as concepções sobre formação, o papel do professor, competências e desenvolvimento profissional docente; 3 Propiciar momentos de reflexão crítica sobre o ensino e prática docente e sua relação com os saberes locais, fazendo discussão e análise do acompanhamento da aula; 4 Oferecer conhecimentos teóricos e práticos, usando o diálogo, a reflexão crítica para o desenvolvimento da prática docente, gerando transformação aos docentes, ao contexto e à formadora; 5 Proporcionar reflexão crítica sobre o agir e pensar docente, por meio da análise da filmagem da aula e do estudo individual.
<p>Conteúdo:</p> <p>Saberes, desafios e dilemas da prática docente, a realidade pedagógica em um contexto ribeirinho; Caminhos para reflexão, colaboração e mudança pedagógica através da ludicidade; Concepções sobre formação do professor, o papel da escola e competências docentes; A importância da ética na sala de aula: o que o professor pode e não pode fazer? Reflexão crítica sobre ensino e prática docente, o papel do professor e sua relação com o saber local; Educação inclusiva: conhecendo e discutindo concepções, estratégias, currículo e avaliação.</p>
<p>Metodologia: A formação contínua realizou-se em 15 dias na escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, perfazendo um total de 34 horas de estudos, divididos em momentos de encontros coletivos e individuais para o acompanhamento da aula. Ocorreram também cinco momentos de estudos</p>

individuais feitos livremente em casa. Os conteúdos foram compartilhados por meio de vídeos, letras de música, poesia, parábolas, entrevista e textos que tratavam do tema. As estratégias para abordar o assunto foram: diálogos, questões, ludicidade, dinâmicas, produção de mural, cartazes, estabelecendo relação com autores, com a prática docente, com a realidade da escola e da comunidade.

Avaliação: Ao final da formação, os professores fizeram uma avaliação escrita sobre as contribuições da formação para sua prática pedagógica, destacando pontos positivos e negativos, também dando sugestões de como melhorar a proposta de formação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No ano de 2014, a pesquisadora¹⁹ realizou uma investigação na escola Foz do Rio Vila Nova, para a construção de seu TCC, que discutia a prática inclusiva de professores ribeirinhos. A pesquisa revelou que não havia plano ou ações voltadas para a formação contínua dos professores. Foi nesse momento que surgiu o interesse em construir um projeto para submeter à seleção do mestrado, para construir atividades interventivas que colaborassem com a prática desses professores esquecidos pela política pública.

Essa proposta formativa foi construída para suprir as dificuldades educativas encontradas na realidade ribeirinha da escola Foz do Rio Vila Nova, localizada em uma das quatro comunidades existentes no distrito do Anauerapucu. Por esse motivo, os participantes referem-se ao local como a comunidade do Foz.

A formação se realizou em quinze dias, organizados em cinco momentos: *a)* três encontros para fazer levantamento dos problemas, discussão e reelaboração da proposta junto aos participantes; *b)* sete encontros em grupo, que possibilitaram momentos de diálogos, trocas de experiências, construção de novos saberes, realizados a partir das leituras do referencial teórico adotado e também de reflexão por meio de recursos diversos²⁰; *c)* cinco dias de estudo individual, configurados a partir de leitura de textos em casa, em conformidade com os estudos em grupo; *d)* seis encontros para fazer o acompanhamento da aula do professor e analisar a filmagem de sua prática, de modo que o professor, com o auxílio da formadora, pudesse refletir criticamente sobre suas ações educativas; *e)* um último encontro em que os professores avaliaram a formação realizada.

Para fazer a análise, foram escolhidas três atividades dos sete encontros em grupo, por apresentarem os objetivos específicos desta pesquisa e, também, por representarem três momentos e andamentos diferentes durante os sete encontros formativos. Essa escolha permite ao leitor entender e acompanhar o desenvolvimento dos professores do início ao término da formação.

¹⁹Tatiane Valente, na época cursava pedagogia na Universidade do Estado do Amapá – UEAP.

²⁰Vídeo, música, parábola, poesia, dinâmicas, brincadeiras, construção de cartazes, mural e outros.

Foi selecionada a atividade do primeiro dia de formação, por esta conter muitos sentimentos envolvidos. Os professores mostravam-se descontentes pelo atraso do salário, constrangidos com a presença da diretora, apresentando pouca liberdade para expor os problemas educacionais da escola, da realidade da comunidade e sobre as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica. Mostravam-se, ainda, inseguros para falar de sua prática e desconfiados com uma proposta de formação desconhecida, justamente por já terem participado de eventos anteriores na capital, promovidos pelo Estado ou, raras vezes, organizados pela prefeitura, ambos como perfil de palestras. único formato de desenvolvimento profissional docente conhecido pelos professores.

A segunda atividade selecionada para ser analisada referiu-se ao terceiro encontro de formação, em que os participantes demonstravam estar mais descontraídos e confiantes, devido ao fato de as atividades realizadas no encontro anterior terem apresentado um caráter lúdico, agradando os participantes, proporcionando, no encontro seguinte, um ambiente em que ficassem mais dispostos a colaborar na formação e a confiar no trabalho.

Esse momento foi diferente dos primeiros encontros, em que a formadora precisava chamar os participantes várias vezes para que não houvesse atraso na formação, porque eles ficavam conversando e lanchando na cozinha, parecendo não estar comprometidos com o estudo ou tentando demonstrar seu descontentamento devido ao salário atrasado. Ainda assim, houve um conflito no segundo encontro, por tentarem negociar a retirada do estudo individual (leitura de textos em casa) e diminuir o tempo de formação, o que foi negado pela formadora.

O terceiro encontro também foi marcado por uma comemoração durante a viagem na Catraia: no dia anterior, a coordenadora havia ido à Secretaria de Educação de Santana, junto com alguns professores, para pedir materiais, livros didáticos e literários, no setor responsável por recursos e materiais, ocasião em que fizeram desabafo sobre a situação em que vivem na comunidade e protestaram, alegando que só sairiam do local após seus pedidos serem atendidos. E conseguiram! A catraia voltou cheia de caixas de livros; os professores, durante a viagem, mostravam-se alegres lendo os livros, conseguidos com a reivindicação do grupo. A ação de comemorar foi desencadeada após a formadora indagar (nesse segundo dia de formação) sobre quais ações haviam realizado para conseguir materiais, recursos ou melhorias na escola.

A terceira atividade foi referente ao sexto encontro, em que os professores já haviam analisado sua prática, por meio do acompanhamento da filmagem de sua aula. Por esse motivo, foi possível dialogar sobre ensino, prática pedagógica e formação docente,

promovendo um momento de repensar as ações educativas e os meios para transformá-las. O quadro abaixo resume como as três atividades foram organizadas:

Quadro 7. Atividades analisadas da formação contínua.

Atividades analisadas	Objetivos
Diálogo sobre a realidade educacional da escola.	Conhecer as dificuldades educacionais, os princípios e ações docentes sobre a realidade da escola e da comunidade.
Reflexão crítica sobre o papel do professor.	Investigar as concepções sobre o papel do professor e a função da escola, fazendo relação com autores e sua prática.
Concepções sobre formação docente, sua relação com o saber e a função da escola.	Dialogar sobre o acompanhamento da aula, para propiciar um momento de reflexão crítica sobre formação docente e sua relação com os saberes locais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As práticas formativas das três atividades selecionadas foram analisadas a partir de quatro ações fundamentais: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir. Essas quatro ações têm como foco instrumentalizar formador e participantes a compreender os processos do cotidiano escolar, o significado das ações docentes e como a formação foi realizada.

Com bases em leituras teóricas, formadora e participantes passaram a observar a metodologia, o conteúdo, os procedimentos e os sentidos construídos sobre a prática docente, assim como compreender sua percepção histórica e social presente no ensino, e os valores que servem de base para seu agir e pensar, de modo a buscar novas possibilidades de ações, ou seja, de reconstrução da prática educativa (LIBERALI, 2012).

6.1 ATIVIDADE 1: DIÁLOGO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DA ESCOLA

Esta seção tem por objetivo apresentar a primeira atividade realizada na formação contínua de professores e a análise das práticas do formador e dos participantes no processo formativo. Foram utilizadas as quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

6.1.1 Descrever

A primeira atividade da proposta de formação teve por objetivo conhecer as dificuldades educacionais, os princípios e ações docentes sobre a realidade da escola e da comunidade, bem como resgatar motivações, sonhos e ações relacionadas à prática do

professor, aos saberes locais e aos conhecimentos pedagógicos, por meio da leitura e diálogo do texto “As três árvores e seus sonhos”.

Os professores identificaram-se com o texto, estabelecendo relação entre este e as dificuldades existentes na escola, aspecto que pode ser destacado na afirmação da professora Tecia, moradora da comunidade: “Os professores precisam buscar *motivações* nos próprios moradores da Foz, que precisam da escola, esse é o maior motivo para não desistir e continuar lutando pelo que acreditamos, para dar continuidade no trabalho educativo na escola que *reflete na comunidade*”.

Esse comentário mostra o compromisso com a escola e com a comunidade. Os professores estão sempre preocupados em conseguir realizar um bom trabalho, pois eles entendem que a comunidade e a escola precisam se unir e lutar para conseguir alcançar seus objetivos.

A auxiliar de disciplina Carla, em parte, reafirma essa realidade, mas esclarece que a escola deve buscar o desempenho do aluno e evidenciar resultados no trabalho educativo: “A escola tem um objetivo claro para alcançar bons resultados na educação e a comunidade tem motivações diferentes voltadas à sua realidade de trabalho, mas dialogamos para juntos enfrentarmos as dificuldades e tentamos aproximar os objetivos pelo bem do aluno”.

Na escola, as opiniões dos professores divergem em relação a fazer um trabalho seguindo o currículo e os programas da prefeitura, que buscam resultados, ou a realizar um trabalho paralelo à realidade local, a partir das convicções e necessidades da comunidade. Esses dois aspectos revelam ideais bem distintos, mas pode-se perceber que eles dialogam em busca de um consenso. A fala da coordenadora Nelian mostra isso: “A escola pensa no melhor para os alunos e sua realidade, mas não é fácil conciliar com os objetivos do currículo que vem da cidade, ele precisa ser reorganizado as necessidades da comunidade que é bem diferente, mas vale a pena ver o trabalho readaptado ao local”.

A própria comunidade às vezes não incentiva seus filhos a seguir no estudo, por não acreditar que possa valer a pena tanto esforço. A professora Nadia, que mora na comunidade, fala emocionada e chora ao lembrar sua trajetória histórica em busca do magistério, por não acreditarem que ela poderia ser uma professora. A escola foi quem a incentivou a continuar os estudos. Nadia apresenta suas dificuldades dizendo:

Eu ia desistir de estudar para trabalhar como servente na escola, porque muitos não acreditavam no meu potencial, que alguém da comunidade poderia ser uma professora, mas a escola enxergou em mim mais do que eu podia ver, hoje sou uma prova que sonhos podem se realizar, foram muitos

obstáculos no caminho e quem vive aqui sabe o quanto é difícil dar continuidade nos estudos, esta conquista devo ao professor Diego que me incentivou a sonhar alto e a lutar pelo o que quero.

A professora se desculpa por chorar, a formadora comenta que esse processo faz parte, é normal se emocionar, relembrar as lutas, as dificuldades em alcançar objetivos e, principalmente, reconhecer o papel de outras pessoas para essa realização. O professor não é feito somente de razão; a emoção o inspira, sendo um sentimento também importante na educação. Wallon é um dos grandes defensores da emoção para o desenvolvimento.

As dificuldades são descritas especificamente após a formadora indagar e pedir que contem um pouco dos problemas encontrados na comunidade. A professora Marcia relata:

No Anauerapucu não tem Ensino Fundamental II, Ensino Médio e nem graduação, os moradores têm duas opções, ir morar na cidade ou desistir de estudar, como não acreditam em outro futuro que não seja se sustentar pelo trabalho realizado na comunidade²¹, não investem na educação. No Foz temos alguns exemplos bonitos de perseverança, em levar a sério o estudo, sair daqui de rabeta²² as cinco horas da manhã, pegar o ônibus em Santana, ir para Macapá dar continuidade nos estudos, é um gasto alto, eu converso com os alunos e mostro esses exemplos que não é fácil, que não adianta incentivar se a pessoa não tem determinação, força de vontade, é preciso que a comunidade acredite e apoie a educação de seus filhos.

Alguns relatos apresentaram as dificuldades educacionais mais detalhadas quando a formadora solicita que os participantes lembrem-se das dificuldades que atrapalham seu trabalho na escola, e pede que relatem alguns problemas que dificultam sua prática pedagógica. A professora Marcia contou que “Na comunidade, o que atrapalha nosso trabalho é a falta de recursos, materiais pedagógicos, os alunos são muito carentes, alguns não trazem nem caderno e se a escola não providenciar fica muito difícil trabalhar”. Outra participante comenta:

Fazemos quase milagre, porque com pouco fazemos muita coisa, mas também outra dificuldade é ter que passar por cima de cinco catraias, muitos colegas já caíram, enfrentamos muitas dificuldades para chegar aqui, fora a maresia que apavora, às vezes temos que encostar na margem até passar a maré, mas apesar de todas as dificuldades eu amo trabalhar aqui (Carla).

Outros problemas são mencionados em relação às dificuldades para se realizar um bom trabalho. A professora Eliane relata que “O que mais incomoda na escola é a falta de

²¹ Trabalho com pesca, plantação, tirando açaí, palmito, fazendo carvão, fazendo artesanatos e outros.

²² A rabeta é uma espécie de canoa, de baixa potência, movida com motor a diesel ou gás, geralmente usada pelos ribeirinhos.

espaço, não dá para realizar as festinhas, reuniões, fica todo mundo apertadinho, o pai deixa de vir, as salas também são pequenas para fazer uma atividade diferenciada com os alunos”.

A professora Tecia também destaca outra dificuldade: “É difícil trabalhar sem materiais duráveis e eletrônicos como data show, computador, televisão, a falta de material didático, o professor sempre dá um jeito, mas os recursos mais caros, fica difícil custearmos”.

A formadora os questiona (apontando para duas perguntas no slide): Quem é o verdadeiro responsável pela realização de um sonho? O que leva à sua concretização? E acrescenta: “Diante de todos esses problemas relatados, proponho que reflitam sobre: O que vocês têm feito para resolver pelo menos um dos problemas aqui na escola? Por exemplo, vocês já foram à secretaria de educação cobrar por livros e outros materiais?”

A esses questionamentos, a professora Marcia responde: “Nós somos os responsáveis pela realização de nossos sonhos, mas precisamos ter determinação e perseverança para realizar um bom trabalho aqui na escola”.

Em seguida, a professora Nadia comenta: “Mas, precisamos também de conhecimentos pedagógicos e oportunidades para trocar conhecimentos, pois se não buscarmos motivação, perseverança para lutar e nos organizarmos, não vamos alcançar nossos objetivos”.

A diretora Altanir faz, então, uma afirmação que provoca os participantes a aplaudirem: “As vezes nos tornamos vítimas, mas devemos nos tornar autores da própria história, das escolhas, fazer acontecer a educação e começar a lutar pelo que queremos para ver os resultados”.

Duas horas se passaram, e ninguém percebia que o tempo de formação estava se esgotando, até que os professores ouvem, ao longe, o barulho da catraia e começam a arrumar seus materiais para irem embora, pois o catraieiro não pode esperar, por ter hora marcada para cada viagem. A formadora começa, então, a entregar o poema *Pedras no Caminho*, de Fernando Pessoa, para lerem em casa, pedindo que construíssem um texto a partir do que fosse entendido, relacionando ao seu trabalho, e pergunta se alguém gostaria de falar algo para encerrar a formação. A professora Eliane faz um desabafo:

Saber receber uma crítica não é nada fácil, principalmente para nos da educação, porque as vezes fazemos um trabalho solitário, que ninguém ajuda ou apóia, mas as críticas vem de todos os lados, mas apesar de todas as dificuldades nós acreditamos no aluno e na realização de nosso trabalho.

6.1.2 Informar

A metodologia utilizada pela formadora proporcionou momentos de diálogo entre os professores, permitindo que todos pudessem relatar suas experiências, dificuldades, realidades educacionais da escola e também da comunidade, que era o objetivo da atividade formativa. Porém, nessa atividade, não ocorreram perguntas que provocassem discussão ou análise crítica em relação ao texto e aos comentários realizados.

Em alguns momentos, os professores demonstram opiniões contrárias em relação a incluir ou não experiências da realidade ribeirinha e saberes da comunidade nos planejamentos de suas aulas, nos objetivos e em sua prática pedagógica. Apesar de ser normal o surgimento dessas contradições de ideias na escola, a formação buscou intervir de forma a criar um espaço para dialogar sobre essas divergências, estimular a reflexão sobre novas formas de pensar e agir na educação, de modo a provocar nos participantes a importância do desenvolvimento de um trabalho que considerasse a realidade local.

Sacristán e Pérez Gómez (2000) afirmam que a escola é um espaço marcado por contradições, resistência e permanentes *conflitos*, em que o conteúdo nem sempre estimula a realidade e os interesses dos envolvidos; ao contrário, o que se vê são práticas de reprodução e exclusão.

Essas contradições e conflitos de opiniões divergentes entre escola e comunidade foram evidenciados na fala da professora ribeirinha²³, que teve dificuldades em terminar os estudos por falta de apoio e confiança dos moradores do local, mas por outro lado revelou a importância da escola ao incentivar e quebrar um paradigma presente na cultura do Foz.

Nesse caso, em vez de uma reflexão técnica, a formação teve um papel de tentar entender essa relação junto aos professores, explorando e questionando o estilo de vida da comunidade, cujos membros têm uma visão restrita, não vendo outro futuro além dos trabalhos conhecidos por eles. Essa visão os leva a somente reproduzir falas e ações sem questionar e buscar mudar essa realidade. Um caminho é sugerido por Sacristán e Pérez Gomes (2000), quando afirmam que o conhecimento e a reflexão podem romper com o processo reprodutor presente nas práticas sociais, mas, para isso, é necessário que os professores se empenhem em *desmascarar o processo*.

A formadora procurou revelar os processos reprodutores presentes tanto na prática de alguns docentes como na comunidade, levando-os a repensar suas ações em relação aos

²³É considerada professora ribeirinha, por ser a única entre os docentes que nasceu e mora na comunidade.

alunos, utilizando questionamentos que delinearão os relatos, deixando mais específicas e claras as intenções de uma aprendizagem padronizadora.

Os questionamentos permitiram que se denunciasse o quadro caótico em que se encontra a escola, em relação às dificuldades educacionais e às práticas que cobram do aluno um comportamento conformado e submisso, o que também proporcionou liberdade para os professores relatarem os problemas educacionais, mesmo com a presença da diretora.

Uma das questões elevou o clima das discussões, entre os participantes. Isso ocorreu no momento em que a formadora pediu para refletirem sobre o que eles têm feito para resolver os problemas da escola. Nesse momento, a formadora poderia ter realizado o compartilhamento dialógico, que é proporcionado pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), em que os participantes buscam compreender a situação em que se encontram e tentam conseguir meios para, progressivamente, transformar seu modo de pensar e agir, construindo um contexto coletivo de negociação.

A resposta da diretora provocou os participantes a aplaudirem: “Às vezes nos tornamos vítimas, mas devemos nos tornar autor da própria história, das escolhas, fazer acontecer a educação e começar a lutar pelo o que queremos para ver os resultados”, talvez por terem percebido o quanto são fortes ao se reunirem para discutir seus problemas ou por terem percebido que sua líder concordou com os comentários, defendendo seus interesses e os apoiando.

Essa ação mostra o início de um processo de autoreflexão, que representa primícias de mudança de posicionamento, realizado por meio da relação dialógica, em que se ouviu os participantes, propiciando que expressassem seus pensamentos, não os tornando meros objetos de recepção de informação (FREIRE,1997).

Uma questão levantada pela formadora provocou também a reação da coordenadora e de alguns professores (no dia seguinte) para que lutassem por seus direitos a recursos e materiais, fornecidos pela prefeitura de Santana. Essa ação, organizada em reivindicar por condições para educar, resultou na obtenção de várias caixas de livros pedagógicos e literários.

Essa formação centrou-se no conhecimento cotidiano, em relatos dos problemas educacionais, para refletir criticamente sobre a realidade da escola e da comunidade na qual está inserida, o que estava dentro do objetivo proposto, o que caracteriza essa formação como reflexão prática, que, segundo Liberali (2012), está marcada pela tendência de discorrer sobre a prática envolvendo os problemas da ação e pela narrativa dos fatos ocorridos, muitas vezes sem estabelecer relação com qualquer referencial teórico que embase suas ações.

Nessa atividade, foi também observada uma postura hostil, de desrespeito por parte de alguns professores, no que se refere às intervenções formativas, por não acharem válidas ou adequadas à sua realidade, sendo contestado o estudo individual. A formadora explicou a importância desse momento de leitura, mas não abriu espaço para ser discutido e decidido em grupo novamente²⁴.

Quanto ao desabafo da professora sobre realizar um trabalho *solitário* e não estar acostumada a ser *criticada*, essa circunstância é compreensível na profissão docente – sentir-se solitário –, o que é confirmado por Liberali (2012), que revela o quadro de individualismo e isolamento da sociedade, que adentra a escola e a sala de aula, resultando nas práticas solitárias de professores e alunos, que precisam ser combatidas a partir do fortalecimento das relações.

6.1.3 Confrontar

A formação foi conduzida de maneira a permitir a participação, a troca de relatos pedagógicos e conhecimentos entre os participantes, porém a formadora apresentou uma postura passiva. Apesar de sua metodologia ter induzido que se revelassem os problemas educacionais e ter deixado os professores livres para se expressem, o texto apresentado e as estratégias não permitiram o embasamento teórico/científico.

O texto trabalhado não contemplava o contexto em que vivem, porém as questões direcionavam ao objetivo proposto, revelando as dificuldades e realidades da comunidade, o que contribuiu para que pudessem discutir os problemas educacionais. Percebe-se nas falas dos participantes como suas visões diferem em relação ao modo de tratar a educação: “É importante ter um objetivo claro para conseguir um resultado satisfatório (Elaine); “As pessoas têm motivações diferentes que precisam ser descobertas para alcançar o que se deseja” (Tacia).

A metodologia voltou-se para discutir problemas da realidade. Essa forma de trabalhar ajudou a construir uma concepção em que todos têm direito a participar e suas falas devem ser respeitadas, o que colaborou para os professores discutirem as dificuldades educacionais, entenderem as relações e diferenças da escola e da comunidade, além de pensar em soluções por meio de “perseverança, luta, organização e se tornar autor da própria história” (Autanir).

²⁴Antes de realizar a formação, houve o momento de discussão e reconstrução da proposta entre os participantes; ao estar sendo executada, dois professores queriam voltar a discutir o que já tinha sido decidido pelo grupo.

Quando resolveram se reunir para irem à Secretaria de Educação exigir materiais e livros, foi uma ação provocada pelo diálogo e questionamento da formadora.

A partir dos questionamentos, os participantes dão exemplos da realidade da comunidade e declaram não se considerar professor ribeirinho, por não morar na comunidade, fator que revelou uma crise de identidade: professor morador da área urbana, lecionando em uma escola ribeirinha e não se vê como professor ribeirinho, mas afirma não reproduzir uma prática pedagógica urbana, por não favorecer o contexto escolar, o que demonstra ter respeito e compromisso com o trabalho realizado.

6.1.4 Reconstruir

Na reelaboração da proposta, a formadora pode manter o formato em círculo e continuar a usar o mesmo método por permitir a participação e reflexão dos professores. Porém precisa utilizar um texto mais próximo ao contexto, ao objetivo, e assumir uma postura crítica, ao elaborar questões que os instiguem a repensar suas ações em busca de transformação da prática pedagógica. A cada exposição dos problemas e da realidade exposta pelos professores, a formadora deve indagar o que pode ser mudado e como efetivar essa mudança.

É imprescindível, na formação, incentivar os professores a questionar, criticar, discordar e ter um posicionamento firme em relação à educação, para deixar a formação mais centrada em um empoderamento docente, a fim de gerar importância e visibilidade para a fala dos alunos.

Faltou uma ação formativa em que os professores realizassem discussões concretas de seu fazer docente, como, por exemplo, escrever frases de pontos negativos a serem melhorados na sua prática, a partir da análise da filmagem da aula, ou recolher comentários de moradores locais falando sobre a escola, a prática dos professores, dos alunos e do lugar em que vivem. Assim, poderiam ter uma visão diferente, o que ajudaria na construção de sua identidade como professor e a refletir sobre como melhorar sua aula, considerando os problemas da escola e da comunidade.

Apesar de a formadora ter dado aos participantes oportunidade para expressarem suas ideias, faltou intervir e transformar o contexto de modo a propiciar que os docentes construíssem conhecimento por meio da participação coletiva, bem como a produção conjunta de novos significados.

6.2 ATIVIDADE 2: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Nesta subseção, será apresentada a segunda atividade, correspondente ao terceiro encontro de formação, que objetivou realizar uma análise da postura desenvolvida pelo formador e de suas ações formativas, revelando o tipo de concepção e relação que constitui sua prática e a dos professores. As análises são realizadas por meio das ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

6.2.1 Descrever

Essa atividade iniciou com a construção de um quadro, a partir da concepção dos participantes sobre o papel do professor. Nesse quadro, listaram como indispensável: ter capacidade de tomar decisões; ser competente e dominar o conteúdo; ser responsável e pontual; conseguir manter a ordem na sala; estimular os alunos a pensar e se desenvolver; melhorar o ensino e a aprendizagem; respeitar o ritmo e forma de aprender do aluno; buscar formação profissional e mudança.

Após assistirem ao vídeo de Rubens Alves, a formadora pediu que analisassem o quadro produzido e comparassem com o que foi explanado no vídeo; pediu também que estabelecessem relação com o texto lido no estudo individual, para revelar as diferenças de concepções sobre o papel do professor. Foi realizada uma dinâmica (cada participante indicaria alguém do outro grupo para explicar). A dinâmica foi contestada por dois participantes que não haviam feito a leitura do texto; pediram, então, um tempo para ler e construir, em grupo, o trabalho. A formadora concorda, porém faz um desabafo:

Essa comunidade lutou por vinte anos para essa escola ser reconhecida. Em 2014 vocês relataram a inexistência de formação contínua, mas agora ela está acontecendo, eu estou me empenhando e será que vocês estão usufruindo e dando o máximo para esta formação? Um bom resultado não depende somente do meu esforço, mas também de vocês, por isso gostaria que refletissem, já observei professores no celular, conversando durante a formação e depois reclamam que ninguém se importa com a escola. Na sala vocês são dedicados apesar das dificuldades, eu gostaria de ver essa dedicação na formação, pois um bom trabalho depende de todos, não deixem os problemas interferirem na qualidade do que vocês fazem.

A professora Nadia responde: “concordo que devemos ser os primeiros a levar a sério a formação, eu percebo o quanto essa formação está nos fazendo refletir, nos proporcionando

pensar, mudar e melhorar na sala, se todos acreditarem realmente e se empenhar vamos fazer um bom trabalho”. A professora Janice complementa: “Não somente em nosso pensar está acontecendo à mudança, mas principalmente na sala, sempre lembro de alguma coisa que lemos ou discutimos aqui e tento colocar em prática com meus alunos”.

A formadora explica que é normal acostumar-se e acomodar-se com a rotina educacional, e quando surge a mudança, ela incomoda, por ir de encontro aos costumes do cotidiano escolar. Segue dizendo: “A mudança precisa ser vista como positiva ou pelo menos repensada colaborativamente em uma forma de melhorar a formação, apesar de não estar sendo seguido o que foi combinado no início podemos pensar em novas melhorias”.

Os participantes deram início à apresentação em formato de diálogo, em círculo, e todos se apresentaram. Algumas falas foram destacadas para mostrar como conseguiram estabelecer a comparação entre o conceito de papel do professor presente no texto, no vídeo e no quadro construído por eles a partir de suas práticas pedagógicas.

Tacia destaca o conceito do texto, que traz a idéia de que a formação da instituição é importantíssima, mas existe a formação durante a trajetória de vida, através de toda a bagagem cultural que se vivencia por diversas experiências, que passa a se transformar em conhecimento, que não pode ser descartado, e o professor precisa valorizar esses saberes: “somos seres em constante transformação que carregam valores e saberes que não são reconhecidos pela escola.”

Diego concorda que os conhecimentos acumulados durante a vida são tão importantes quanto os conteúdos do currículo, são saberes diferentes que precisam se relacionar, ninguém nasce pronto, a convivência em sociedade vai acrescentando e lapidando a identidade docente, e, na formação, o professor descobre a missão de se transformar, de pensar e questionar situações e modo de agir: “o texto que lemos só confirma o que esta sendo tratado no vídeo e o que eu estava conversando com Eliane vindo pra cá hoje”.

Para Nelian, quanto mais um professor atua na sala, mais ele se aperfeiçoa, o que ajuda a construir seu conhecimento e sua identidade. As experiências práticas são importantes também para o desenvolvimento do professor, ele precisa trocar conhecimentos com seus pares, pois, quanto mais o professor busca se envolver com sua profissão, melhor entenderá seu papel e como fazer seu trabalho, além construir sua identidade docente.

Nadia acrescenta que se pode perceber o diferencial do papel do professor, não somente no “o que ele vai fazer” mas no “como vai fazer”, se ele vai usar material concreto, se vai fazer a criança manusear os objetos, descobrindo para que servem, se ele vai conseguir provocar o aluno, interligar os objetos ao saber, tirar o conhecimento do livro e transformar

em algo prático, fazer com que os alunos descubram o novo: “ eu demorei pra entender isso e vou me esforçar para por em prática.”

Janice acrescenta ser importante o professor trabalhar projetos, porque eles envolvem os alunos, dando liberdade e autonomia para criar e aprender, e também para desenvolver meios de trocar experiências com a comunidade a respeito dos problemas reais do Foz. Essa perspectiva permite trabalhar as capacidades do aluno e suas dificuldades, conquistar o aluno todo dia, envolvendo o corpo docente, a comunidade escolar, pois a família precisa estar envolvida nesse trabalho para, juntos, descobrirem maneiras para o aluno aprender.

Para Marcia, o papel do professor é inovar e fazer atividades diferenciadas. Rubem Alves usa a palavra *instigador*, como forma do professor provocar o aluno a pensar, a descobrir meios de achar respostas; instigar a aprender; o professor precisa ser um provocador de situações como dizia Paulo Freire: “*porque não é qualquer atividade que serve, deve-se buscar o interesse e curiosidade do aluno*”.

Altanir afirma que a paciência é fundamental no trabalho do professor, porque trabalhar com crianças exige paciência para não sair fora de si e o professor precisa trabalhar valores também, que são fundamentais para desenvolver a pessoa e transformá-la em um ser humano melhor. Escola e família devem trabalhar juntas. Tacia faz uma ressalva:

E se o professor tiver princípios distorcidos, que não condizem com os valores morais da sociedade, como ele irá ensinar? Existem pessoas que carregam o preconceito e ainda defendem coisas absurdas por exemplo: sobre os deficientes que não devem estar na escola, sobre mulher que seu lugar é no fogão, ou matam quem usa uma camisa de outro time e por ai vai, as pessoas não nascem prontas, vão se constituindo, se desenvolvendo como ser humano e para isso ela precisa da família, da escola, da igreja e outros grupos.

A formadora acrescenta que não se pode afirmar exatamente que uma pessoa de dentro desses grupos, como a igreja, não vai cometer atos de discriminação. A escola, as vezes, é o lugar em que mais acontece preconceito, violência verbal e outras ações erradas, que não poderiam ser praticadas, nem pelos alunos, nem pelo professor.

Eliane completa que “Devemos, acima de tudo, pensar na convivência em sociedade, em ser uma pessoa boa o suficiente ou qualificada, para ser um bom gestor, um bom coordenador e um bom professo; é o mínimo para ser um profissional competente e comprometido com a educação”.

Tecia comenta que “quando algo sai errado, queremos sempre culpar alguém, não assumimos a parcela de responsabilidades sobre nossas ações, escolhas e compromissos. O

erro faz parte, mas o importante é assumir a responsabilidade, refletir e mudar como profissional.”

Para Carla, é fundamental estar presente na prática do professor a criticidade e a inovação, o professor precisa ensinar o aluno a ser crítico, fazer com que questionem e queiram aprender, é preciso criar uma situação certa para o ensino, provocando a curiosidade, fazendo a criança interagir, criar gosto pelo conhecimento; como disse Rubens Alves, “*a missão do professor é provocar e criar a alegria de pensar*”.

A formadora pergunta: “no quadro que vocês construíram, estão presentes algumas dessas concepções que acabaram de apresentar? Qual a diferença?”

Tacia afirma que, “Na verdade, nossa visão de papel do professor está bem diferente do que foi tratado tanto no texto como no vídeo, por isso nem usamos o quadro na explicação, porque precisamos acrescentar esses novos conhecimentos do texto em nossa prática.

Nelian acrescenta que, “Enquanto o professor achar que seu papel é conseguir manter a ordem na sala e saber tomar decisões, ele vai se dar por satisfeito, que já realizou seu trabalho, mas na verdade seu papel vai além disso, tem a ver com construir possibilidades juntos”.

Janice acrescenta que “às vezes esquecemos de nosso papel como professores, quando pressionados a alcançar nossos objetivos a custo de qualquer coisa; é quando entra a reflexão, pensar para agir, então voltamos a focar no importante, o aprendizado do aluno.”

Nadia finaliza os comentários, dizendo: “Acredito que o papel do professor mais importante apresentado no quadro é buscar formação profissional, mudança da prática e estimular o aluno a pensar e se desenvolver”.

A formadora encerra dizendo que é importante lembrar que educar exige reflexão contínua, mudança de pensamento e transformação da prática e afirma: “Vocês explanaram muito bem sobre o papel do professor a partir do texto e do vídeo, mas é necessário incentivar no aluno o interesse em aprender e permitir que eles descubram novos conhecimentos a acrescentar à sua realidade”.

6.2.2 Informar

O quadro seguinte revela as concepções construídas pelos participantes da formação sobre o papel do professor:

Quadro 8. Concepções dos educadores sobre o papel do professor.

Papel do professor	
Ter capacidade de tomar decisões	Estimular os alunos a pensar e se desenvolver
Ser competente e dominar o conteúdo	Melhorar o ensino e aprendizagem
Ser responsável e pontual	Respeitar o ritmo e forma de aprender do aluno
Conseguir manter a ordem na sala	Buscar formação profissional e mudança

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A metodologia adotada na formação evidenciou o diálogo e as discussões a respeito do papel do professor, gerada pelas questões levantadas pela formadora, que proporcionaram a participação e a troca de conhecimento entre os educadores, a partir do texto e do vídeo trabalhado, além de usar suas concepções prévias a respeito do entendimento sobre o papel do professor, com o intuito de “*criar um espaço coletivos de aprendizagem e desenvolvimento*” (MAGALHÃES E LIBERALI, 2011, p.13).

Observou-se, o entanto, a ausência de diálogo quando os professores questionaram a metodologia, propondo ler, entender e discutir o texto em grupo, talvez por uma necessidade de relacionar-se com o outro, de trocar conhecimentos e sentidos, o que é visto por Liberali e Magalhães (2009, p.45) como compartilhamento de significados. Nessa direção, ao se relacionar com o outro os seres humanos ampliam seus sentidos para encontrarem uma forma colaborativa de agir, o que consiste na essência da colaboração em assumir risco, ao compreender a troca de significados como um exercício de partilha, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação de vários sentidos.

A postura da formadora quando os professores contestam a metodologia mostrou-se autoritária, inicialmente, e preocupada em seguir o planejamento, não abrindo espaço para discussão e para que o grupo decidisse, junto, mesmo que, depois, permitisse que desenvolvessem o trabalho como sugerido por eles. Não foi uma ação gerada na colaboração ou na reflexão crítica em busca da construção de conhecimento, mas sim uma forma de ceder para seguir com a formação, sem confronto.

Segundo Liberali, (2012), a reflexão crítica ocorre na confrontação da realidade e valores éticos, por meio de um entrelaçamento entre teoria e prática, usando a linguagem crítica para tratar dos problemas cotidianos e proporcionar o desenvolvimento da atividade docente.

A forma como o conteúdo foi trabalhado provocou uma relação entre conhecimentos teóricos e as concepções já carregadas pelos professores, presentes em sua realidade educacional, o que possibilitou um papel ativo para construir saberes e permitir o refletir sobre a ação docente. Em lugar de trazer conceitos prontos, priorizou-se a possibilidade para

que compreendessem suas experiências, conceitos, valores, de modo a oportunizar que se tornassem sujeitos do processo formativo e buscassem perceber e compreender que mudanças seriam necessárias à sua prática.

Segundo Freire (1997), teoria e prática são indissociáveis; teoria, por si só, não leva à transformação da realidade, mas torna-se um “*blábláblá*”, e a prática, por si mesma, sem reflexão, torna-se uma reprodução de ações, um “*ativismo*”.

6.2.3 Confrontar

No início da atividade formativa, percebeu-se que as ações adotadas pela formadora na metodologia iam de encontro com a dos professores, ao propor uma apresentação individual para conhecer as concepções do papel do professor. Alguns participantes fizeram uma contra proposta de leitura e discussão em grupo, para, posteriormente, apresentarem suas concepções, como forma de ajudar os colegas que não haviam lido o texto.

A formadora entendeu essa ação como falta de dedicação, por parte deles, para o trabalho formativo, apresentando uma questão: “[...] eu estou me empenhando e será que vocês estão usufruindo e dando o máximo para esta formação? Um bom resultado não depende somente do meu esforço, mas também de vocês, por isso gostaria que refletissem”. Logo em seguida, faz um pedido: “Na sala, vocês são dedicados, apesar das dificuldades; eu gostaria de ver essa dedicação na formação, pois um bom trabalho depende de todos, não deixem os problemas interferirem na qualidade do que vocês fazem”.

Pode-se perceber, nesse comentário da formadora, uma relação impositiva, de poder disciplinador, que tenta controlar e coagir os professores a serem “dedicados” nas atividades formativas, não permitindo espaço para a contestação e diálogo, o que vai de encontro a um trabalho realizado de forma colaborativa.

Duas participantes, nesse momento, concordam que a formação precisa ser levada a sério e apontam alguns resultados, como exposto pela professora Nadia: “Eu percebo o quanto essa formação está nos fazendo refletir, nos proporcionando pensar, mudar e melhorar na sala, se todos acreditarem realmente e se empenhar vamos fazer um bom trabalho”.

A professora Janice complementa: “Não somente em nosso pensar está acontecendo à mudança, mas principalmente na sala, sempre lembro de alguma coisa que lemos ou discutimos aqui e tento colocar em prática com meus alunos”.

Apesar das professoras afirmarem estar mudando sua prática, foram poucas transformações concretas que se pôde observar durante o acompanhamento das aulas. Antes, pediam aos alunos que copiassem do quadro ou do livro, em seguida explicavam o conteúdo e abriam espaço para tirar dúvidas dos alunos com dificuldade.

Só foi possível perceber uma mudança significativa após a análise e reflexão da filmagem das aulas. Os professores perceberam a necessidade de instigar os alunos a questionar o que estava sendo tratado no livro e passaram a promover debates sobre o tema na sala. Outro professor, ao trabalhar a disciplina Português, resolveu inovar, usando outro recurso além do livro, e promoveu a construção de poesias, a partir de vivências do cotidiano do aluno.

Na formação, a estratégia possibilitou a troca de conhecimentos teóricos (abordados no texto e no vídeo), relacionando com os saberes da prática cotidiana dos participantes. Revelou também o quanto o grupo é unido, ao ajudar e apoiar um ao outro, quando precisaram, não deixando ninguém para trás no momento de dificuldade.

Essa postura dos professores, mostra que as ações de amparar, proteger e apoiar são valores próprios construídos na comunidade; os ribeirinhos aprendem, na prática, a cuidar um do outro, devido à necessidade causada pela distância da cidade, pelo isolamento em que se encontram, sem o apoio do poder público. Essa forma de pensar e agir acaba adentrando a escola e compondo não somente a prática do professor, mas o currículo escolar.

O texto e o vídeo estavam dentro do objetivo proposto e de acordo com a realidade educacional, conseguindo revelar as concepções dos participantes sobre o papel do professor. Quando a formadora pediu para fazerem relação entre a teoria apresentada pelos autores e a prática pedagógica, tal ação contribuiu para que os professores pudessem discutir, trocar conhecimentos, refletir sobre sua ação docente e adquirir novos conhecimentos que pudessem ser acrescentados ao seu fazer diário.

Após as apresentações, a formadora lançou perguntas e fez intervenção de forma a provocar reflexões e criar possibilidades para que os participantes buscassem entender a relação existente entre as concepções teóricas e suas ações pedagógicas, construindo, por meio do diálogo, meios de repensar a prática, o que fica claro na fala de Nelian: “Enquanto o professor achar que seu papel é conseguir manter a ordem na sala e saber tomar decisões, ele vai se dar por satisfeito, que já realizou seu trabalho, mas na verdade vai além disso, tem a ver com construir possibilidades juntos”, e também quando Janice acrescenta: “As vezes esquecemos de nosso papel como professores, quando pressionados a alcançar nossos objetivos à custa de qualquer coisa, é quando entra a reflexão, pensar para agir, então

voltamos a focar no importante, o aprendizado do aluno”. No comentário de Nadia, esses mesmos pontos aparecem: “Acredito que o papel do professor mais importante apresentado no quadro é buscar formação profissional, mudança da prática e estimular o aluno a pensar e se desenvolver”.

6.2.4 Reconstruir

Na reconstrução dessa atividade, o texto e o vídeo podem ser mantidos, assim como o método de diálogo e participação, bem como a construção do quadro, que mostrou como a atividade incentivou um trabalho de construção conjunta a partir das concepções individuais e da troca de conhecimentos entre os participantes.

O que precisa ser melhorado é a forma de apresentação, que deve focar não somente em ações construídas em grupo, a partir de diálogos com base teórica, mas revelar a vida cotidiana escolar e discutir ações da prática docente que precisam ser transformadas.

A formadora assumiu uma postura questionadora, usando de indagações e afirmações que conduzissem a reflexão dos participantes, tendo uma atitude mais interventiva, ao estimular que os professores trouxessem suas práticas, seus problemas educacionais para serem relacionadas com a teoria. Embora tudo isso tenha acontecido, ainda é necessário incentivar a autonomia do professor e propiciar meios para que ele desenvolva ações de reflexão crítico-colaborativa.

Em certo momento em que a metodologia é questionada, a formadora assume uma postura impositiva, mas a atitude dos professores a faz perceber que são mudanças que precisam ser repensadas em grupo. Esse momento faz com que a formadora esclareça o objetivo do trabalho: “A mudança precisa ser vista como positiva ou pelo menos repensada colaborativamente em uma forma de melhorar a formação, apesar de não estar sendo seguido o que foi combinado no início, podemos pensar juntos em novas melhorias”.

É importante que a formação estimule, nos professores, as práticas de questionar, reivindicar por seus direitos, por recursos, lutar pela melhoria do prédio e da administração e de condições mais adequadas para dar aula, para que, juntos, com a comunidade, possam cobrar mais responsabilidade e compromisso da Secretaria Municipal de Educação com a escola.

Os professores precisam reconstruir sua prática pedagógica a partir de um meio propício, analisando quais aspectos precisam ser modificados em suas ações educativas, para

que reflitam sobre como promover essa transformação, tanto no fazer docente, como nas ações dos alunos e da comunidade.

6.3 ATIVIDADE 3: CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, SUA RELAÇÃO COM O SABER E A FUNÇÃO DA ESCOLA

Esta seção traz uma análise do sexto encontro formativo, apresentado como terceira atividade, por meio das ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir, em que se pretende revelar o tipo de postura, as metodologias, os recursos utilizados e as concepções presentes na prática da formadora e dos professores durante a realização da formação contínua.

6.3.1 Descrever

A atividade formativa teve por objetivo investigar e dialogar sobre as concepções de formação docente, sua relação com o saber e a função da escola, promovendo discussão a partir de autores e relacionando com a realidade da escola.

A formadora realizou uma dinâmica (formar dois grupos e responder em cartazes) para descobrir a concepção que os participantes possuíam a respeito de formação docente e sobre a função da escola. As respostas do primeiro grupo mostram que para eles *a formação deve preparar o professor para*: ser capaz de planejar e ensinar; dominar as disciplinas; trabalhar estratégias diferentes; saber manusear recursos diversos; saber avaliar e atingir metas. Enquanto que para o segundo grupo *a formação tem a função de*: melhorar o desenvolvimento pedagógico e o ensino; estimular o professor a refletir e melhorar sua prática; proporcionar conhecimentos teóricos e didáticos; estimular um bom relacionamento entre professores, alunos e comunidades.

Após a construção do cartaz, os professores fizeram uma explanação sobre concepção de formação docente, sua relação com o saber e a função da escola a partir do texto de Antonio Nóvoa (lido no estudo individual), e apresentado em forma de diálogo.

Nesse momento, Eliane comenta que, segundo o autor, a escola assumiu muitas tarefas, como se tivesse a função de salvar o mundo, mas a maior missão é provocar mudanças, e que para mudar é preciso refletir, pensar e tentar novos caminhos, e não desistir

até alcançar o resultado. É preciso acreditar no outro; nisso está o diferencial, porque as dificuldades sempre vão existir, não dá pra usá-las como desculpas para não fazer um bom trabalho. Nesse sentido, segue afirmando que “na formação deve haver uma relação de confiança em ambas as partes, não adianta bater de frente, porque junto com a confiança vem o respeito e fica mais fácil trabalhar em equipe”.

A formadora acrescenta que Eliane tocou em um ponto importante: “que a formação deve acontecer em forma de um trabalho colaborativo, para que juntos possamos compartilhar conhecimentos e ao mesmo tempo repensar novas práticas pedagógica, mas o que esse trabalho exige do professor?”.

Janice complementa que o processo de formação exige reflexão diária de atitudes e do trabalho que vem sendo feito, é muito importante haver momentos de se autoavaliar, de perceber no que pode melhorar, ter a capacidade de aprender com outros e com seus erros, de mudar como profissional, “o que é estimulado pela formação, em que Antonio Nóvoa fala que precisa de acompanhamento da prática do professor para que ele ganhe autonomia, com a ajuda dos mais experientes, que é exatamente o que fazemos nessa formação”.

Diego ressalta que, para o autor, existem falhas da formação inicial que a formação continuada tenta suprir; que cursos, seminários, palestras nem sempre melhoram a prática do professor e que o lugar da formação continuada é a escola, que precisa ser um momento reflexivo, centrado em problemas reais, na busca da construção de melhores práticas.

A formadora relembra que já havia falado isso na construção do plano, que uma formação precisa partir das necessidades reais da escola, levando em consideração os problemas do contexto, ou, se isso não for considerado, se transformaria em uma formação descontextualizada.

Nadia fala da importância da renovação da prática, em que o professor precisa estar sempre buscando conhecimentos, novidades, pensar em melhorar seu modo de agir, com uma transformação que começa no professor e passa para o aluno, através de novos aprendizados, que farão não cair na rotina, trazendo algo novo para surpreender seu aluno. O professor, muitas vezes, trabalha como se não precisasse prestar conta a ninguém, faz o que quer na sala, sem se importar com a direção, com os colegas e com a família dos alunos.

Marcia menciona que “achou importante quando o autor fala que na formação deve proporcionar o reinventar da escola e do professor, buscar conhecimentos novos e não somente repetir a didática e o currículo sem acrescentar inovação a realidade pedagógica”.

Nelian acrescenta que para Antonio Nóvoa a formação precisa ajudar a escola a fazer uma revolução, caminhando para tornar mais complexas as dimensões do conhecimento e da

comunidade e que o docente tem de colocar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno, usá-la para transformá-lo em um indivíduo autônomo.

Tacia encerra a apresentação, dizendo que, para o autor, a escola precisa ser o lugar onde é possível falar com toda gente e sobre todas as culturas e que as crianças precisam conhecer mundos diferentes, valorizar a cultura a que pertencem, mas se libertar através de outras culturas. Diz ainda que as tradições locais unem a comunidade, mas o que liberta é o conhecimento de outras realidades, e, se não forem apresentados outros princípios e práticas, a criança será confinada a espaços coerentes na perspectiva de seu próprio mundo, porém, mais pobres.

Com o objetivo de refletir e estabelecer uma relação entre as concepções expostas pelos professores e pelas apresentadas por Antonio Nóvoa no texto, a formadora levanta, então, algumas questões a serem discutidas: “existe alguma diferença entre as concepções apresentadas por vocês nos cartazes em relação à concepção do autor?”

Segundo Eliane, “o cartaz não destaca que na formação é importante desenvolver no professor a autonomia profissional; nós enfatizamos muito o desenvolvimento pedagógico, didático, estratégicos e teóricos, que também são importantes”.

A formadora indaga: “deve-se estimular só a autonomia docente? E em relação à autonomia do aluno?”

Para Nelian, “no cartaz, não mencionamos sobre a autonomia do professor e nem do aluno, mas o autor fala que a formação deve levar o professor a usar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno, para transformá-lo em um indivíduo autônomo”.

A formadora questiona se os professores têm feito esse trabalho de estimular a autonomia do aluno. Janice explica que, “na verdade, nunca pensamos nisso, temos medo de dar autonomia e liberdade a eles e eles usarem isso para bagunçar e nos desrespeitar.”

A formadora esclarece que o professor traz consigo essa prática de querer controlar, decidir e fazer tudo sozinho em busca do conhecimento do aluno, e questiona: “já pensaram que, ao dar liberdade e autonomia para o aluno, ele pode descobrir diversos caminhos para o conhecimento e vocês podem construir um novo aprendizado juntos?”

A esse questionamento, Nelian responde: “não é uma prática fácil de seguir, para professores que sempre se sentiram no controle, mas com certeza é um caminho que iria surpreender os alunos e deixá-los mais incentivados a aprender, e tanto professor como aluno ganhariam com esse novo trabalho”.

Marcia comenta, então, que esse trabalho dificilmente aconteceria por iniciativa do professor em querer mudar, mas exige que ele enxergue como está sua prática e se avalie, o

que só foi possível com esse modelo de formação, em que se acompanha a aula do professor, e continua a explicar:

Quando foi apresentada uma formação em que exigiria filmar nossa aula, no início fomos contra, mas agora conseguimos ver a importância desse trabalho, e ao construir o cartaz não mencionamos esse acompanhamento da aula do professor na formação, ao contrário, nós falamos muito de resultados e conseguir ordem na sala, mas esse texto nos mostrou que devemos proporcionar novos conhecimentos e práticas inovadoras e ele fala da importância desse trabalho de acompanhamento do trabalho do professor.

A formadora expõe, a partir desses relatos, sua satisfação em ver que estão conseguindo entender a importância da formação para a transformação da prática pedagógica, também por perceberem a necessidade de mudança educativa e começarem a descobrir alguns caminhos para esse trabalho.

Tacia acrescenta que outro ponto destacado pelo autor é que “existe uma grande importância em conhecer outras realidades e culturas diferentes da sua, lógico que devemos trabalhar os saberes da comunidade, mas não devemos restringir nisso, precisamos revelar aos alunos outros conhecimentos”. A formadora esclarece que:

Os pontos que vocês destacaram são importantes, mas alguns são visões tradicionais, como atingir metas, a formação não se restringe a isso, por isso, é importante na formação contínua discutir aspectos que vão além do que está no currículo e proporcionar que o professor realmente reflita sobre sua prática e a transforme. O modelo de formação sugerido por vocês, como palestra e cursos, segundo Nóvoa, nem sempre promove o desenvolvimento profissional do professor, por isso vocês precisam criar o próprio plano de formação contínua da escola e discutirem juntos como melhorar a prática pedagógica.

A formadora finaliza o momento de formação com uma reflexão: “os seus pensamentos e ações pedagógicas são frutos do que vocês acreditam e conhecem, mas se faz necessário expandir e acrescentar novos conhecimentos às suas experiências educacionais, pois o trabalho, que acreditam estar fazendo bem, pode ficar melhor, assim tornando-se professores transformados, que automaticamente também transformarão o aluno e a comunidade.

6.3.2 Informar

A formadora faz uma dinâmica de construção de cartazes para expor as concepções dos participantes sobre formação docente, a partir de seus saberes experienciais construídos na prática e com seus pares, baseado no trabalho cotidiano, nas experiências individuais e coletivas da realidade escolar. Tal idéia é defendida por Tardif (2010, p. 39), ao afirmar que “*o professor precisa conhecer, sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de conhecimentos pedagógicos baseados em suas experiências no cotidiano escolar*”. No quadro abaixo pode-se observar as concepções dos professores:

Quadro 9. Concepções dos educadores sobre formação docente.

Grupo 1: Formação docente	Grupo 2: Formação docente
Ser capaz de planejar e ensinar	Melhorar o desenvolvimento pedagógico e o ensino
Dominar as disciplinas	Estimular para refletir e melhorar sua prática
Trabalhar estratégias diferentes	Proporcionar conhecimentos teóricos e didáticos
Saber manusear recursos diversos	Estimular bom relacionamento professor-aluno e comunidade
Saber avaliar e atingir metas	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É possível observar que as respostas apresentadas pelos dois grupos são bem diferentes, o que mostra posicionamentos e visões contrárias, e também induz a pensar que o primeiro grupo prioriza algumas características dentro da perspectiva acadêmica e da técnica, enquanto que o segundo grupo evidencia ações do enfoque reflexivo sobre a prática.

Segundo Perez Gomes, a formação acadêmica (tradicional) privilegia os conhecimentos acadêmicos, o domínio das disciplinas e a transmissão dos conhecimentos do currículo escolar. Na perspectiva técnica, a formação é dirigida a solução de problemas, prioriza o aprimoramento da técnica do professor para produzir resultados. Na perspectiva prática, com enfoque reflexivo sobre a prática, busca uma imersão consciente no mundo de sua experiência, a partir de uma análise, para elaborar uma proposta que oriente as ações em direção aos problemas singulares, que exigem tratamentos específicos condicionados pelas características do contexto.

Quando a formadora pede aos participantes que estabeleçam relação com o texto, eles passam a utilizar o embasamento teórico/científico para fazer análise e comparação com suas concepções sobre formação docente, fazendo uma relação com o saber e a função da escola. Isso ocorre por meio da reflexão e da participação coletiva, promovendo conhecimentos educacionais. Segundo Magalhães (2011), por meio da reflexão colaborativa se instaura um

processo produtivo de reflexão, de indagação das práticas educacionais e das teorias que guiam suas práticas, promovendo um espaço para autoconhecimento, empoderamento e criatividade dos diferentes modos de ser profissional.

Liberali (2012) discorre sobre esta concepção de formar educadores, dentro da perspectiva crítica, na busca de uma reflexão para uma maior autonomia e emancipação para os professores. A reflexão crítica consiste na transformação da ação docente. Nessa visão, não basta criticar a realidade, mas é preciso mudá-la. Todo professor precisa tornar-se intelectual transformador do meio social, responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

As ações desenvolvidas buscaram uma formação docente reflexiva, partindo de uma proposta de desenvolvimento profissional que contemplasse capacidades para analisar a prática, por meio de leituras teóricas, discussões e acompanhamento de aulas, de modo a se propor mudanças e produzir conhecimentos sobre o ensino, de forma dialética e colaborativa.

Segundo Freire, a prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, destacando como momento fundamental na formação dos professores a reflexão crítica sobre a prática, O autor afirma: “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*” (FREIRE, 1997, p.43).

Houve uma tentativa (durante o estudo em grupo e no acompanhamento da aula) de promover ações formativas críticas, objetivando uma reflexão crítica do professor sobre sua prática, porém as discussões e questões levantadas foram abstratas, não conseguindo partir do concreto, evidenciando os problemas da sala de aula, tendo como ponto de partida o fazer docente.

As ações nessa atividade buscaram focar uma formação de professores concebida na pretensão de analisar as concepções e o fazer educativo com intenção de promover mudança. Para Nóvoa, a formação docente não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola: “*Esta perspectiva de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas*” (1999, p.28).

6.3.3 Confrontar

No exercício de confrontar, percebeu-se a participação de todos os professores, de forma que eles puderam expressar suas concepções sobre formação docente, sua relação com

o saber e a função da escola; também fazer relação com o texto trabalhado e com suas ações educativas, destacando pontos importantes nesse processo, como ressaltado por Eliane com base no texto de Nóvoa: “a escola assumiu muitas tarefas, mas a maior missão é provocar mudanças, para mudar é preciso refletir e tentar novos caminhos. Na formação deve haver uma relação de confiança e respeito em ambas as partes e fica mais fácil trabalhar em equipe”.

A metodologia utilizada possibilitou uma interação e troca de conhecimentos entre os participantes, que puderam expor suas concepções a partir da interpretação do texto, destacando pontos a serem melhorados em sua prática docente, como ressalta Janice: “O processo de formação exige reflexão diária de atitudes e do trabalho que vem sendo feito, é importante ter momentos de se autoavaliar, de perceber o que pode melhorar, aprendendo com o outro e com seus erros e de mudar como profissional”.

Tal ponto é discutido também por Nadia, quando diz que, “Na formação, o professor tem que estar sempre buscando conhecimentos, indo atrás de novidades, pensar em melhorar seu modo de agir, uma transformação que começa no professor e passa para o aluno”. Tacia segue afirmando (com base em Nóvoa) que “a escola precisa ser o lugar onde é possível falar sobre todas as culturas e que as crianças precisam conhecer mundos diferentes, é importante valorizar a cultura a que pertence, mas é necessário se libertar através do conhecimento de outras realidades”.

Como observado na fala das professoras, o texto e a discussão contemplaram o objetivo da atividade formativa, permitindo que os participantes refletissem, fazendo comparação com o cartaz construído por eles, como apresentado por Eliane: “o cartaz não destaca a importância de desenvolver no professor a autonomia profissional, nos enfatizamos muito o desenvolvimento pedagógico, didático, estratégicos e teóricos”. Também essa questão é destacada por Nelian: “não mencionamos também sobre a autonomia do professor e nem do aluno, mas o autor fala que a formação deve levar o professor a usar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno, para transformá-lo em um indivíduo autônomo”.

A formadora apresenta questionamentos, proporcionando que, durante o momento da discussão, os professores conseguissem entender a visão de educação apresentada pelo autor, fazendo uma reflexão sobre o que necessita ser trabalhado em seu agir e pensar educacional, como meio de transformar sua prática. Isso foi possível ao questionar se os professores têm feito esse trabalho de estimular a autonomia do aluno. Janice explica, nesse momento, que, “na verdade, nunca pensamos nisso, temos medo de dar autonomia e liberdade a eles e eles usem isso para bagunçar e nos desrespeitar”.

A formadora esclarece que o professor traz consigo essa prática de querer controlar, decidir e fazer tudo sozinho, e questiona: “já pensaram que ao dar liberdade e autonomia para o aluno ele pode descobrir diversos caminhos para o conhecimento e vocês podem construir um novo aprendizado juntos?”

Nelian responde que “não é uma prática fácil de seguir, para professores que sempre se sentiram no controle, mas com certeza é um caminho que iria incentivar os alunos a aprender, e ambos ganhariam com esse novo trabalho”. Marcia comenta, nessa direção, que “Esse trabalho dificilmente acontece por iniciativa do professor em querer mudar, mas exige que ele enxergue como está sua prática e se avalie, o que é possível com esse modelo de formação, em que se acompanha a aula do professor”.

6.3.4 Reconstruir

Essa atividade formativa conseguiu alcançar, em parte o objetivo proposto, ao proporcionar a participação, o diálogo entre os participantes e uma reflexão com base teórica sobre formação docente, a relação dos professores com o saber e a função da escola. Entretanto, poderiam ter sido apresentados alguns casos reais ou fictícios, envolvendo problemas da prática do professor, para que os participantes pudessem discutir em grupo, buscar melhorias e que também pensassem em meios para resolver os problemas, inclusive apresentando algumas soluções.

O texto não contemplou as questões da realidade ribeirinha, o que a formadora poderia ter acrescentado na discussão ou nos questionamentos, confrontando os valores e significados históricos construídos na comunidade.

Faltou centralizar o diálogo partindo da ação pedagógica, focando na vida cotidiana do professor. Outra forma de fazer com que os professores pudessem refletir sobre suas ações educativas e enxergassem o que precisa ser melhorado em sua prática docente seria trazer as gravações de suas aulas (com seu consentimento) para serem analisadas em grupo, apresentando formas de transformar sua prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais desta pesquisa, faz-se necessário, no início desta seção, descrever a ansiedade que senti ao conhecer o lugar, fato que criou uma expectativa, desencadeou uma série de ideias ilusórias e superficiais, que foram substituídas, paulatinamente, ao realmente conhecer a realidade da escola Foz do Rio Vila Nova.

Para melhor entender a complexidade que envolveu a realização da proposta de formação, relembro “o primeiro contato com uma escola ribeirinha”, que causou em mim uma impressão inesquecível, ao ser tomada por um sentimento de paz, fascínio e sentir-me maravilhada ao olhar a beleza ao redor da escola, para aquele cenário de águas turvas do rio e árvores para todos os lados. Ao mesmo tempo, senti medo, ao descobrir que a casa mais próxima encontrava-se a quilômetros de distância, além de constatar que o único meio de locomoção existente (catraia) para o transporte de funcionários e alunos não ficava à disposição da escola; que havia um isolamento do local, revelado pela ausência de sinal (operadora de telefone) para comunicação com a cidade no caso de uma emergência, fatos que provocavam insegurança, uma sensação de temor e abandono.

É importante destacar também os desafios²⁵ em trabalhar nesse ambiente, relacionados tanto à falta de recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, quanto à adaptação, quanto a acostumar-se a viver sem os meios de comunicação como telefone e internet, além de supermercados, carros, motos, lojas, restaurantes, praças, enfim, todas as facilidades da realidade urbana. Exige-se, para esse contexto, um estilo de vida próprio para viver em uma comunidade ribeirinha, que, conseqüentemente, influencia a escola, por estar localizada nessa realidade, e acaba exigindo que os professores acompanhem essa cultura, construindo uma nova identidade correspondente a esse meio, que é bem diferente do encontrado na cidade.

Acreditava-se que a formação aconteceria de forma passiva e calma, sem conflitos ou reivindicações por mudanças em sua organização prevista inicialmente, justamente por se tratar de uma proposta com característica colaborativa e pela constatação da formação contínua ser uma necessidade latente do local; também, por, equivocadamente, se pensar que por serem professores de uma comunidade ribeirinha, sem o conhecimento do processo de formação, não questionariam tanto a formação contínua proposta e realizada.

²⁵Desafios encontrados segundo a experiência da pesquisadora e também a partir dos relatos dos professores que lecionam na escola.

Os motivos mencionados criaram um pensamento de que esses professores aceitariam as ações metodológicas e a organização da formadora sem questionar, além de acreditar que eles, prontamente, iriam colaborar, dedicar-se e realizar as atividades em busca de reflexão e transformação de sua prática docente, mas essas ações só foram possíveis após conquistar a confiança e o respeito dos participantes da formação.

Retomo o objetivo geral desta pesquisa – elaborar e analisar um plano de formação contínua de professores, considerando o contexto socioeducacional da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, e investigar em que medida as atividades propostas neste estudo, durante o período de formação, proporcionaram espaço para a transformação da prática docente dos participantes – para tecer os comentários a seguir.

A pesquisa foi construída a partir de uma perspectiva de reflexão crítica, baseada em uma abordagem de formação crítico-colaborativa de educadores, como discutida por Magalhães (2011) e Liberali (2012). A organização da formação almejou ser realizada em forma de uma rede de ações, formando uma cadeia criativa (LIBERALI, 2012).

Nessa proposta formativa, o intuito não foi impor uma prática ou apenas criticar as atividades, mas fazer com que os professores pudessem se sentir em igual situação na colaboração, trocando experiências e assumindo a mesma parcela de compromisso no processo de desenvolvimento da formação.

A formação contínua buscou contribuir com a prática do professor que atua em escolas ribeirinhas, que apresenta insuficiência de formação inicial e ausência de formação contínua. Foi realizada em três momentos formativos: estudo em grupo, estudo individual e acompanhamento da prática docente (sala de aula).

O estudo individual teve por objetivo dar apoio à formação em grupo, ao preparar o professor por meio da leitura de texto. Ao ter conhecimento do conteúdo que seria tratado, o professor poderia dialogar, tirar dúvidas e fazer relação do texto com sua prática e problemas da realidade escolar. Os professores, no início, relutaram quanto a realizar o estudo individual, mas, quando compreenderam sua importância para a formação em grupo, o estudo individual foi explorado de forma a gerar uma fala mais embasada teoricamente.

Outro ponto de relevância a ser destacado foi a substituição da prática solitária por troca de experiências, trabalho em equipe, fortalecimento de uma boa relação na escola entre professor x aluno, professor x professor e de todos com outros envolvidos no processo educacional, inclusive com a comunidade.

Tanto no estudo em grupo como no acompanhamento da aula, a formação conseguiu proporcionar momentos de diálogos, trocas de conhecimentos e experiências entre os

participantes, que provocaram reflexões a partir dos estudos teóricos, das discussões realizadas sobre os temas debatidos escolhidos pelos professores a partir de seus problemas. Foi possível estabelecer uma relação com a realidade da escola e criar uma base para se construir a reflexão docente frente aos desafios, problemas, em busca da transformação da prática pedagógica.

Apesar de ter conhecimento de que a ausência da análise crítica e reflexiva do fazer pedagógico diário faz com que a prática se repita, tornando-se automática e inconsciente, impedindo mudanças em suas ações, a formação não conseguiu se realizar de forma crítico-colaborativa, por meio de uma cultura de análise das práticas efetivadas em que o formador pudesse estimular o professor a fazer uma reflexão crítica sobre sua atividade e melhorar sua prática, que seriam objetivos a serem atingidos.

Segundo a avaliação escrita dos participantes, realizada no último dia, as atividades e ações formativas permitiram que entendessem e enfrentassem as adversidades encontradas em sua prática diária e também reconhecessem a importância da formação continuada para seu desenvolvimento profissional, bem como desmitificassem a ideia de que uma palestra descontextualizada não é o melhor caminho para o desenvolvimento profissional docente.

Esse trabalho formativo só foi possível devido às decisões tomadas em grupo, o que ocasionou que cada participante pudesse se engajar, tornando-se responsável pelas discussões e ações desenvolvidas. Isso ocorreu, principalmente, pelo fato de a formação ter sido construída junto com os professores, o que possibilitou alcançar os objetivos estipulados pelo grupo, voltados para a realidade e as necessidades da escola ribeirinha.

Durante a formação, foi possível perceber que, apesar das opiniões dos professores, em alguns momentos, divergirem, tal fato não atrapalhou o desenvolvimento do trabalho pedagógico; ao contrário, a diversidade de conceitos, experiências e opiniões, permitiu-lhes construir novos conhecimentos educacionais.

Foi possível perceber que as práticas dos professores são apoiadas em valores de união, respeito e cooperação, práticas também encontradas na comunidade escolar, quando os pais dos alunos se fizeram presentes na reforma e na construção de dependências da escola, e também em outras atividades.

Apesar de todos os esforços, estudo e dedicação concentrados na formação proposta, foi possível perceber que é um trabalho complexo, que exige melhor organização e tempo para que se realize com sucesso. Além disso, a formação contínua é um trabalho para ser realizado em equipe e não em uma tentativa solitária, mesmo com as melhores intenções e competências para tal; faz-se necessário um grupo formativo para dialogar e perceber o

caminho que está sendo seguido, avaliar e retomar, de forma que um professor/formador apóie o outro.

Para que ocorra uma transformação significativa da prática docente, exige-se uma formação mais aprofundada por parte dos professores e do formador, construída a partir da vida cotidiana escolar e não de questões abstratas. O fazer docente precisa ser o ponto de partida para o diálogo, o que não foi possível realizar em sete encontros formativos, pois faltou abordar questões práticas da sala de aula, por meio de discussões concretas, realizadas de forma crítico-colaborativa, que levassem a uma reflexão do agir e do pensar docente, voltada ao enfrentamento dos desafios de educar na Amazônia Amapaense.

Mesmo diante desses entraves, é possível afirmar que após a realização deste estudo e principalmente da análise das atividades formativas, foi possível perceber a importância e a dificuldade em efetivar um trabalho formativo, além de deixar claro que esta experiência marcou, de alguma forma, o pensar e o agir dos professores, contribuindo, mesmo que discretamente, para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Pode-se afirmar, com toda certeza, que esta experiência de formação contínua, em todos os processos, desde sua construção, provocou, substancialmente, uma transformação pessoal na pesquisadora, formadora e professora, possibilitando a ela um outro olhar para a educação, bem como acrescentou novos conhecimentos e experiências à prática como formadora e às suas ações como ser humano, transformando o modo da pesquisadora pensar e agir na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, W.F. *et al.* Educação Popular do Campo na Amazônia: a experiência dos movimentos sociais populares do campo e a construção de novos espaços públicos de cidadania e democracia participativa. In: HAGE, S.A.M.*et al.* (Orgs.). **Educação do campo: políticas e práticas educacionais no Pará e no Brasil.** História, contexto e políticas públicas. vol.1. Belém: Gráfica Alves, 2012. p.19-28.

ALMEIDA, E. M. M. de. **Educação Ribeirinha na Amazônia.** São Leopoldo, RS: Oikos, 2010.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.(Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013.

BARBOSA. L. P. **Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil.** Buenos Aires: CLACSO, 2014.

BORGES. H. S. **Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014).** 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**– IBGE.Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE. Brasília. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/atlas_inf_estaduais.php>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013.** Brasília. 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>>. Acesso: 03 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents.2>>. Acesso em: 08 maio 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Desenvolvimento Rural.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/bolsa-verde>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394 de 1996.** 5ªed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa.** Secretaria- Executiva. Disponível em: <<http://portal2.saude.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CANÁRIO, R. A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n. 6, p. 9-28, São Paulo, 1998.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, L. R.; PEREIRA, R. R. L.; PONTES, D. R. L. **A cultura camponesa, as representações sociais e o ensino de geografia na escola do campo: um olhar sobre a escola João Braga de Cristo Nordeste do Pará**. 2011.

CANTO, O. do. **Várzea e varzeiros: a vida de um lugar no Baixo Amazonas**. Belém: MPEG, 2007.

CARVALHO, L. C. **Metanóia: História de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

CONCEIÇÃO, F. S. da; CARVALHO, E. N. **Educação do campo e paisagem: uma ponte interativa com a realidade vivida da escola prof^ª Vitalina Motta em Belterra/PA**. 14 f. 2012. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. UFU-MG. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xxienga/anais_enga_2012/eixos/1258_1.pdf> Acesso em 20 mai. 2017.

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Educação do campo em Centro de referência em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

Google Maps. **Amazônia em imagens**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/+amazonia+em+imagem>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Imagens mapa Amazônia**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da Nossa Época, v.14)

INPA. Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia-bibliografia. Riode Janeiro: INPA,1972.v.2. bibliotecas: Embrapa milho e sorgo. Disponível em:<<http://www.portalamazonia.com.br>>. Acesso em: 02 fev.2016.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores:** questões fundamentais. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELES, J. A. (org.) Formação inicial e continuada de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2009, p.43-66.

LIMA, M. A. R. **Formação e vivências:**a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-Acre. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula.** 5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Orgs.).**Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso da formação docente. São Paulo: Doctor, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. **A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica.** In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas.** Natal: EDUFRN, 2011.

MELO, D. P. **O Proinfantil e a formação de professores ribeirinhos:** análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: cultura e sociedade). Universidade Federal do Pará. Pedras, PA, 2014.

NÓVOA, A. Entrevista com o educador português António Nóvoa. **Revista Nova escola**, publicado em setembro de 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br.shtml>>. Acesso em: 27 abr.2015.

_____. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1999.

_____. (Org.) **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora,1999.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, P. H. **A Prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, D. S.S. *et al.* Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

SACRISTÀN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4^aed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Edições UESB, 2013.

SANTOS, L. C. A. **Identidade docente e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2017.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos (Org.) **Educação na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim, **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. B. Populações do Campo na Amazônia Brasileira: Desenvolvimento, Capital Social e o Papel da Educação. **Margens – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**. Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins, UFPA. v. 4, n. 6. Jan. 2009. Abaetetuba, PA: UFPA, 2009, p. 39-54.

SOUZA, J. V. F. **Educação do campo e da floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Floresta no Alto Jurua-AC**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2013.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2^aed. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^aed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2016.

VICTÓRIA. C. G. Desafios do cotidiano na formação de práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2008.

ANEXO A - COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.

Competências de referência	Competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua (exemplos)
<p>1. Organizar e animar situações de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, em uma determinada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas • Comprometer os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
<p>2. Gerir a progressão das aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário. • Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa. • Estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
<p>3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir a heterogeneidade dentro de uma classe. • Ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto. • Praticar o apoio integrado, trabalhar com alunos em grande dificuldade. • Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
<p>4. Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou da escola) e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos. • Oferecer atividades de formação opcionais, " à la carte ". • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
<p>5. Trabalhar em equipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Animar um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos entre pessoas.

<p>6. Participar da gestão da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da escola. • Gerir os recursos da escola. • Coordenar, animar uma escola com todos os parceiros (para-escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, dentro da escola, a participação dos alunos.
<p>7. Informar e implicar os pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Animar reuniões de informação e de debate. • Conduzir entrevistas. • Implicar os pais na valorização da construção dos conhecimentos.
<p>8. Utilizar tecnologias novas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar softwares de edição de documentos. • Explorar as potencialidades didáticas dos softwares em relação aos objetivos das áreas de ensino. • Promover a comunicação à distância através da telemática. • Utilizar instrumentos multimídia no ensino.
<p>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e na cidade • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da implantação de regras da vida comum envolvendo a disciplina na escola, as sanções e a apreciação de condutas. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em classe. • Desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
<p>10. Gerir sua própria formação contínua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com colegas (equipe, escola, rede) • Envolver-se nas tarefas na escala de um tipo de ensino ou do DIP. • Acolher e participar da formação dos colegas.

Fonte: Pasta A formação Contínua. Programa de Curso 1996-97". Genebra, educação primária, a melhoria do serviço de 1996.

ANEXOB - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Comitê de Ética e Pesquisa Sede Campus Monte Alegre

Título do Pesquisa: **A formação continuada de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu.**

Pesquisador Responsável: **Tatiane Nunes Valente – RG 274010-AP**

Declaração de concordância do participante ou responsável:

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for menor de idade): _____

R.G. Responsável legal: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “**A formação continuada de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu**” de responsabilidade da pesquisadora Tatiane Nunes Valente

A participação dos pesquisados, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s):

- Oferecer a escola como um todo, formadores, professores, gestores e alunos discussões sobre ensino-aprendizagem, levando em consideração a realidade local.
- Proporcionar espaços de discussão com os participantes e a comunidade escolar e científica em geral sobre a temática em foco, por meio da formação contínua
- Apresentar trabalhos em simpósios nacionais e internacionais qualificados.
- Publicar artigos ou capítulos, abordando a pesquisa realizada.
- Contribuir para a comunidade escolar e de pesquisa de forma mais ampla com as descobertas e o processo de pesquisa desenvolvida.
- Contribuir para o fortalecimento da rede de contatos por meio da integração de pesquisadores de diferentes universidades nacionais e internacionais, interessados no tema em desenvolvimento.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ou (caso o participante seja menor de idade)

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por: _____,

Declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, Santana-AP, 18 de junho de 2016.

Nome e assinatura participante ou seu responsável legal

APÊNDICE1

Investigação de estudos correlatos a dissertação, através da busca por palavra-chave, representado nas tabelas abaixo:

Tabela 3. Buscas relacionadas ao tema educação do campo.

Educação do Campo	Total de pesquisas: 13.589	Dissertações: 9.631	Teses: 3.958
Nº pesquisas	Assunto	Nº pesquisas	Instituição
2.792	Educação	1.177	USP
1.092	Escolas do campo	858	PUC-SP
954	Formação de professores	692	UFRGS
885	Educação ambiental	677	UNICAMP
561	Currículo	658	UFSC
345	Saberes e memórias (da população campo)	559	UFSCAR
240	Aprendizagem	557	UNESP
235	Educação infantil	416	UFPE
226	Ensino superior	408	UFMG
214	Políticas públicas	344	UFRN
212	Relação comunidade-escola	339	UFPA
187	Trabalho no campo	329	UFAM
173	Ensino fundamental	302	UFPR
169	Movimentos sociais	293	UFU
168	Prática docente	285	UFES
165	Educação especial	283	UFG
113	Agricultura familiar	271	UFJF
112	Amazônia	220	UFPB

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tabela 4. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema Amazônia. (apenas um recorte dos assuntos)

Amazônia	Total de pesquisas: 6.859	Dissertações: 5.118	Teses: 1.741
Nº pesquisas	Assunto	Nº pesquisas	Instituição
2.516	Ciências sociais (Arqueologia, antropologia)	2.036	UFPA
1.956	Ciência biológica (Botânica, ecologia, genética)	1.539	INPA
148	Ciência agrária (Búfalos)	913	UFAM
119	Zoologia	641	USP
105	Desenvolvimento sustentável	246	UNICAMP
104	Sensoriamento remoto	180	INPE
102	Taxonomia	160	UNESP
99	Floresta e engenharia florestal	102	UFRGS
83	Educação	96	PUC-SP
82	Doenças transmissíveis	92	UFV
80	Crianças (brincadeiras, trabalho infantil)	84	UFPR
80	UFPA	61	UFSC
76	Malária	52	UFPE
74	Desmatamento	49	UFMG
73	Peixes	46	FIOCRUZ
69	Saúde	43	UFLA
35	Agricultura familiar	41	UFSCAR

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE2

Tabela 5. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema formação continuada do professor

Formação Contin. profº	Total de pesquisas: 2.871	Dissertações: 2.547	Teses: 936
Nº pesquisas	Assunto	Nº pesquisas	Instituição
147	Formação permanente	292	PUC-SP
136	Ensino fundamental	247	UNESP
76	Educação infantil	178	USP
68	Tecnologia educacional	177	UNICAMP
67	Psicologia educacional	136	UFSC
64	Práticas de ensino	128	UFRGS
62	Educação ambiental	98	UFPE
62	Educação especial	88	UFSM
58	Matemática	84	UFU
18	Formação contínua	83	UFRN

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tabela 6. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema Amapá

Amapá	Total de pesquisas: 354	Dissertações: 240	Teses: 114
Nº pesquisas	Assunto	Nº pesquisas	Instituição
143	Amapá (estado)	126	UFPA
39	Amazônia	37	USP
24	Macapá	27	INPA
19	Doenças transmissíveis	26	UNICAMP
14	Desenvolvimento sustentável	24	PUC
11	Malária	14	UFC
8	Peixes e pescados	14	UNESP
6	Identidade	10	UFAM
6	Búfalos	9	UFRN
6	Educação	8	UFPE
5	Plantas medicinais	8	UFSC
5	Formação de professores	8	UFU
5	Biodiversidade	7	UFMG
4	Educação ribeirinha	7	UFPR

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tabela 7. Buscas de pesquisas relacionadas ao tema ribeirinho

Ribeirinho	Total de pesquisas: 276	Dissertações: 194	Teses: 82
Nº pesquisas	Assunto	Nº pesquisas	Instituição
54	Amazônia	62	UFPA
53	Comunidade (cultura e economia)	47	UFAM
49	Saberes (professor e comunidade)	20	INPA
46	Identidade (professor)	17	USP
9	Agricultura familiar	15	UNICAMP
8	Educação ribeirinha	9	PUC/SP
5	Currículo	9	UFRGS
5	Desenvolvimento sustentável	8	UFSCAR
4	Formação do professor	6	UNESP

Fonte: elaborado pela pesquisadora.