

## Desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará, Brasil

 Noélia de Sá Rêgo<sup>1</sup>,  Solange Helena Ximenes-Rocha<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Rua Vera Paz, s/n. Santarém-PA. Brasil <sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: [pe\\_de\\_bis@hotmail.com](mailto:pe_de_bis@hotmail.com)

**RESUMO.** Este estudo teve como objetivo investigar como a formação continuada desenvolvida pela SEMED tem contribuído para a prática pedagógica dos professores que atuam na escola da várzea no município de Santarém-PA a partir da implementação do Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), o qual tem como estratégia promover a formação continuada de professores das escolas do campo considerando suas especificidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso, realizado com base em pesquisa documental e trabalho de campo. O local da pesquisa foi uma escola polo do Projeto de Assentamento Agroextrativista-Aritapera, área de várzea, município de Santarém-Pará. Na pesquisa de campo entrevistou-se 1 (um) coordenador de Educação do Campo/Rios, 1 (uma) diretora e 7 (sete) professores que atuam no Ensino Fundamental de primeiro ao nono ano e que fazem parte do corpo docente da escola desde 2015. Os resultados mostram que o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo/várzea. As formações realizadas são resultantes dos programas federais e da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Todavia essas formações são generalistas e não contemplam as especificidades das escolas do campo.

**Palavras-chave:** educação do campo, formação de professores, prática docente, educação na Amazônia, escola na várzea.

|      |                       |       |        |      |      |                 |
|------|-----------------------|-------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 11 | e16993 | UFNT | 2026 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|-------|--------|------|------|-----------------|



# Challenges and perspectives in the continuing education of teachers in floodplain schools in the municipality of Santarém-Pará, Brazil

**ABSTRACT.** This study aimed to investigate how the continuing education developed by SEMED has contributed to the pedagogical practice of teachers who work in floodplain schools in the Municipality of Santarém since the implementation of the Municipal Education Plan (2015 to 2025), with a strategy to promote the training of teachers who work in schools in rural villages, considering their specificities. This is qualitative research, using the case study method, based on documentary research and field work. The research site was a main school located in the Agroextractive Settlement Project Aritapera, floodplain area, in the municipality of Santarém-Pará. In the field research interviews were carried out with 1 (one) Education coordinator of Rural/Rivers, 1 (one) director and 7 (seven) teachers who work in Elementary Education from the first to the ninth year and who are part of the faculty of the school since 2015. The results show that the municipality does not have a continuing education policy to meet the needs of teachers who work in rural village schools. The training provided is the result of federal programs and a partnership with the Ayrton Senna Institute. However, these formations are generalist and do not contemplate the specificities of rural schools.

**Keywords:** rural education, teacher education, teaching practice, Amazon education, floodplain school.

# Desafíos y perspectivas en la formación continua de profesores de escuelas en las llanuras aluviales en el municipio de Santarém (Pará, Brasil)

**RESUMEN.** Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo la formación continua desarrollada por el SEMED ha contribuido a la práctica pedagógica de los profesores que trabajan en la escuela de las llanuras aluviales del municipio de Santarém (PA) a partir de la aplicación del Plan Municipal de Educación (2015 a 2025). Se trata de una investigación cualitativa con un método de estudio de casos, basada en la investigación documental y el trabajo de campo. El lugar de la investigación ha sido un colegio de la red del Proyecto de Asentamiento Agroextractivista-Aritapera, una zona de llanura aluvial ubicada en el municipio de Santarém. En la investigación de campo entrevistamos al coordinador de Educación de Campo/Río y funcionarios que trabajan en Educación Primaria de primero a noveno curso de la escuela desde 2015. Los resultados muestran que el municipio no dispone de una política de formación continua que responda a las necesidades de los profesores que trabajan en las escuelas rurales ubicadas en las llanuras aluviales. La formación impartida es el resultado de programas federales y de la asociación con el Instituto Ayrton Senna. Sin embargo, estas formaciones son generalistas y no contemplan las especificidades de las escuelas rurales.

**Palabras clave:** educación del campo, capacitación docente, práctica docente, educación en la Amazonia, escuelas en las llanuras aluviales.

## Introdução

A concepção de Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais defende uma pedagogia que “respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor a terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais” (Kolling, 1999, p. 86). Uma educação contextualizada que traga, em sua constituição, a identidade camponesa e que se vincule a processos de fortalecimento sociocultural e político no campo.

Nesse aspecto a Educação do Campo defende uma escola que não pode ser vista como uma instituição fechada em si mesma, mas precisa intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida. Assim, pensar a escola do campo é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço onde se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades.

Para garantir que a escola tenha a identidade dos povos do campo, é necessário que a formação de professores para essas escolas considere que a existência tanto das escolas no campo como das populações camponesas dependerá dos resultados das lutas de classes e dos projetos educativos a serem implementados no campo (Arroyo *et al.*, 2011). Nesse sentido, o Movimento Social do Campo defende que os professores devem ter uma formação diferenciada e específica. Como bem expressa Caldart (2004), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade no movimento social”.

Nesse sentido, a formação continuada de professores se apresenta como um dos aspectos importantes do debate, pois atuar nessas escolas “exige um educador que tenha compromisso, condição teórica e técnica para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural” (Antunes-Rocha, 2011, p. 41). Contribuindo com essas reflexões Mendes *et al.* (2023), acrescentam que a formação de professores para atuar nas escolas do campo precisa estar interligada com outras políticas educacionais. Para os autores, “isso garantirá que os docentes, como profissionais engajados politicamente na educação do campo, possam exercer uma prática educativa transformadora”.

Nessa perspectiva, a formação continuada oportuniza ao professor do campo ter clareza sobre a realidade sociocultural na qual está inserido, para desenvolver um trabalho

compatível com essa realidade. Tendo como base os estudos realizados por Falsarella (2021), entende-se que a formação continuada pode ocorrer em sentido amplo e restrito:

... a formação continuada, em sentido amplo, como um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposto ao docente, que incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à sua autonomia profissional (Falsarella, 2021, p. 48).

De acordo com o conceito de formação continuada destacado, a formação do professor para atuar nas escolas do campo deve ser um “processo contínuo, que se desenvolve por meio de reflexão sobre a prática pedagógica” (Santos, 2014, p. 21), tendo em vista que ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e sua própria formação. Esse tem sido um dos maiores desafios dos professores que “querem redesenhar as funções e papéis da escola do campo: as práticas; as estratégias; as ações e, centralmente, as omissões com as quais tradicionalmente as escolas têm lidado com o conhecimento” (Pires, 2012, p. 118).

Na perspectiva da Educação do Campo, este artigo constitui-se como um desdobramento da pesquisa intitulada *Educação do campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará* já finalizado pela primeira autora, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, sob orientação da segunda autora.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar a contribuição da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém-Pará, na prática pedagógica dos professores das escolas de várzea, tendo como recorte temporal da pesquisa os primeiros cinco anos de implementação do Plano Municipal de Educação-PME, com vigência de 2015- 2025.

Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pelo estudo de caso com abordagem qualitativa que teve como base os seguintes procedimentos: estudo bibliográfico, análise de documentos e trabalho de campo. Na revisão bibliográfica, foram desenvolvidos estudos sobre educação do campo no Brasil e na Amazônia e formação continuada de professores para atuar nesses espaços. Entre os autores, destacam-se Caldart (2002-2004), Hage (2005-2014), Arroyo (2007-2011), Pires (2012), Santos (2014), Molina, Antunes-Rocha (2014), Colares e Colares (2011, 2018) e outros que discutem a temática. Em relação ao aspecto documental, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96;

as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (2002); as Diretrizes Complementares para as Políticas Públicas da Educação do Campo (2008), o Decreto 7.352/2010, o Plano Municipal de Educação 2015 a 2025 e o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada.

No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 1 (um) coordenador da Educação do Campo/Rios da SEMED, 1 (uma) diretora e 7 (sete) professores que atuavam na escola onde o estudo foi desenvolvido. Cabe destacar que a maioria dos docentes que atuam nas escolas da várzea não possuem vínculo efetivo com a SEMED, com isso ocorre uma rotatividade de professores o que contribuiu para limitar o número de participantes da pesquisa.

Como critério de inclusão, além da disponibilidade para colaborar com a investigação, os participantes eram maiores de dezoito anos, estavam atuando no Ensino Fundamental, de primeiro ao nono ano, e faziam parte do quadro docente da referida escola desde 2015, data da implementação do Plano Municipal de Educação do Município de Santarém.

Cada participante escolheu um nome fictício para manter seu anonimato na pesquisa. Os nomes fictícios correspondentes são: Coordenador/SEMED (G1), diretora (G2) e os professores (Ana Clara, Endy, Jady, Jônatas, Lins, Paula e Willian). Da mesma forma, adotou-se um nome fictício para a escola (Girassol) e para a comunidade rural (Esperança). A pesquisa atendeu aos princípios éticos descritos nas resoluções CNS nº 466/12 e CNS nº 510/16, respeitando a individualidade étnica, social e moral de cada participante. A realização da coleta de dados teve início em dezembro de 2021 e foi concluída em março de 2022, em consonância com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, número 5.175.775, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE-Nº 50826821.6.0000.0171), datado em 17 de dezembro de 2021.

O artigo está organizado em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata sobre a Educação do/no Campo e a formação continuada de professores, a segunda aborda sobre a formação continuada de professores do campo na Amazônia paraense, a terceira apresenta aspectos educacionais da várzea na microrregião de Santarém e a contextualização do local da pesquisa, a quarta e a quinta analisam a formação continuada na perspectiva dos participantes da pesquisa.

## Educação do/no Campo e a formação continuada de professores

As análises históricas mostram que, no Brasil, ao longo do tempo, não houve preocupação dos governantes em promover políticas públicas de educação que atendessem às reais necessidades de quem vive no campo. Na maioria dos documentos legais, o campo é visto como extensão da cidade, no sentido de que a educação desenvolvida na zona urbana poderia ser oferecida ao campo, sem levar em consideração o conhecimento, a cultura, a história, a memória, o modo de vida dos povos que vivem nesses espaços. Nesse sentido, recomenda-se adaptar as condições do campo à educação escolar, aos currículos e à formação de profissionais pensados no paradigma urbano (Arroyo, 2007).

Ao contextualizar a Educação do Campo no Brasil, Pires (2012) enfatiza que a educação para o meio rural foi construída tardiamente e sem o apoio do Estado para que se desenvolvesse. Segundo a autora, até o início do século XX, a educação era privilégio de poucos. Desse modo, na visão do Estado, o campo não constituía um espaço prioritário para a ação institucionalizada. Pelo contrário, era tratado pelo poder público com projetos, programas e campanhas emergenciais sem continuidade, pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, embora não trate especificamente sobre educação do campo, foi assegurada a obrigatoriedade da educação de qualidade para todos, incluindo as populações do meio rural. Em consonância com a Constituição Federal, ao tratar da educação rural, a LDB 9394/96 define que a organização curricular para as populações camponesas deve estar ligada ao trabalho do campo: a agricultura, a pecuária, a pesca, ao extrativismo, entre outros.

Nos anos 1990, foram criados espaços de debates em prol da Educação do Campo, envolvendo o Movimento Nacional pela Educação do Campo, organizações não governamentais, representantes de universidades e órgãos públicos. A partir das articulações desses movimentos, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Nesse evento, foi lançado o desafio: pensar a educação do campo, considerando seu contexto político, econômico, social e cultural, nos quais o meio ambiente, a terra e o trabalho não podem ser tratados em separado. Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, onde a expressão “campo” passou a ser aplicada a educação. Esse foi o momento histórico em que os “movimentos sociais

inauguraram uma nova referência para o debate e mobilização popular: a educação do campo e não mais educação rural ou a educação para o meio rural” (Pires, 2012, p. 94).

De acordo com Caldart (2002, p. 11), o conceito “Educação do Campo” representa um novo jeito de pensar a educação para a população brasileira que vive e trabalha no e do campo. Este se incorpora a realidade e história dos sujeitos “... que são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, boia fria e outros”. Para a autora, a Educação do Campo articula-se a um projeto político, pois representa um novo paradigma que caracteriza e permite o reconhecimento da identidade, da cultura e história de vida de quem vive no campo.

Nessa visão, a escola do campo ganha nova dimensão, novo significado, que ultrapassa a concepção de educação focalizada no assistencialismo e na fragmentação da aprendizagem, na qual o campo é percebido apenas como espaço de produção de mercadoria, e não como espaço de vida. Para tanto, deve pautar-se em uma educação que respeite o modo de vida do campo, sua organização social, sua cultura, seus saberes e suas experiências. Trata-se de uma educação em que os povos do campo participem de forma ampla e consciente no contexto social em que a escola está inserida.

Diante dessa concepção de escola do campo, coloca-se em questão quais bases de formação devem fundamentar os professores do campo, visto que, no processo formativo, a educação precisa ser compreendida como prática social. Para tanto, é importante que essa formação esteja em consonância com as diversas dimensões que envolvem a escola do campo, a saber, a dimensão política, econômica, social e cultural. Entendendo que nem todos os professores que atuam nas escolas do campo possuem uma formação inicial específica para atuar nessas escolas.

A esse respeito, Martins (2008) salienta a importância da formação continuada como espaço para instrumentalizar os professores nas questões da Educação do Campo. Ressalta que, para essa formação ter significado, precisa superar a fragmentação dos modelos de formação que ocorrem, em sua maioria, por meio de cursos e programas nos quais os professores necessitam se afastar de seu local de trabalho, “que não faz diferença na intervenção da realidade quando retornam para o espaço escolar” (Martins, 2008, p. 48).

Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo deve ser percebida como prática social centralizada na formação integral, não



fragmentada, plural, democrática e articulada com formação inicial e continuada, conforme preveem as leis e diretrizes para as escolas do campo.

No que se refere a formação de professores, o artigo 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), determina que “os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB - desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Brasil, 2002, p. 2). O respectivo documento orienta, ainda, que os centros formativos, ao desenvolverem a formação de professores, devem considerar os seguintes princípios em seus componentes de formação:

I – ... o respeito à diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – A diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 3).

A esse respeito, as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo em seu artigo 7, inciso 2º enfatiza que: “a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo” (Brasil, 2008, p. 2).

Ainda tratando de formação continuada dos educadores do campo, foi aprovado o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010, o qual aponta para o compromisso que os governos devem ter com relação à criação de cursos de licenciaturas, programas de pós-graduação e formação continuada para professores. Nesse sentido, destaca, no artigo 2º “o desenvolvimento de políticas de formação de professores para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Recomenda ainda, no artigo 4º, que o Ministério da Educação, por meio de parcerias com estados e municípios, promova “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo”.

Nessa perspectiva, foi implementado o PRONACAMPO, visando atender às demandas presentes nas escolas do campo, incluindo a formação de professores. O programa cobra adesão dos estados, municípios e Distrito Federal por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e tem como objetivo atender às escolas do meio rural e quilombolas. Com

relação a formação continuada, destacam-se: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo); Programa de Iniciação à Docência para Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); curso de extensão e aperfeiçoamento e especialização por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE interativo; e financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola (Hage, 2014).

Na Amazônia paraense o estudo realizado por Silva *et al.* (2020), revela que a implementação desses programas, além de contribuir para dar acesso a quem ficou a margem do processo formativo, também tem sido mecanismo de enfrentamento pelo qual os povos do campo buscam garantir que em sua formação sejam reconhecidas suas identidades e seus modos de vida. Acrescentam ainda que essas experiências contribuem para que a escola do campo seja percebida como prática de resistência nesses territórios.

Com a implementação destes programas houve avanços significativos de iniciativas para promover a formação continuada de professores. Apesar dos avanços, os estudos têm mostrado que devido ao acentuado quadro de desigualdade que historicamente marcou a escola do campo, essas ações ainda não são suficientes para reverter tal situação e garantir formação inicial e continuada a todos os professores (Hage, 2014).

Diante desse quadro, conclui-se que as formações inicial e continuada dos professores continuam desafios e entraves para melhor desenvolvimento da educação do campo, considerando que, em lugares mais afastados do centro-sul do Brasil, como a Amazônia paraense, ainda há um número elevado de professores sem a formação adequada para atuar nas escolas do campo.

### **Formação continuada de professores do campo na Amazônia paraense**

De acordo com Corrêa e Hage (2011), a Amazônia é conhecida mundialmente como a maior reserva natural do mundo em termo de biodiversidade. Na região, encontram-se uma variedade de espécies de plantas, mamíferos, aves, além de abrigar a maior bacia hidrográfica do mundo. Do ponto de vista humano, a Amazônia é diversa e apresenta uma ampla e rica diversidade sociocultural composta por populações que vivem no campo e na cidade. O campesinato amazônico é formado por povos e comunidades que têm modo de vida

especificamente ligado à terra/água e à produção familiar, que lutam para permanecer nos territórios historicamente delimitados e contra as desigualdades impostas pelo capitalismo.

Para promover formação continuada de professores que contemple os princípios de diversidades e singularidades que envolvem a Amazônia, faz-se necessário compreender e valorizar os conhecimentos e práticas dos sujeitos que moram no campo e na cidade e a relação que mantém com o ambiente local. Colares (2018) ressalta que, quando se fala em educação, é preciso conhecer, entender e discutir de forma crítica a construção histórica, política, econômica e social que marca a realidade amazônica, na perspectiva da totalidade, e como as políticas educacionais foram e são desenvolvidas ao longo da história.

Nesse sentido, a formação de professores se apresenta como grande desafio, embora já existam experiências que contribuem para a formação de professores na região. Entre elas, podemos citar: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Porém, a maioria das ações desenvolvidas na Amazônia são pensadas e elaboradas no centro Sul do Brasil, reproduzindo o pensamento unificado, sustentando os interesses da classe dominante, desconsiderando a diversidade e as singularidades da Amazônia (Ferreira e Brasileiro, 2019).

Na microrregião de Santarém, onde realizou-se a pesquisa, os estudos feitos por Ximenes-Rocha (2008), Guimarães (2011), Hage (2005, 2014), Silva e Sá (2016), mostram que a formação inicial e a formação continuada dos professores ainda são precárias, sobretudo nos lugares mais distantes dos centros urbanos regionais, como nas comunidades de várzea do município de Santarém-Pará, onde há professores, sem a formação inicial, atuando nessas escolas.

Diante disso, Pescaria e Colares (2017) enfatizam a necessidade de promover uma formação docente que discuta a diversidade e a singularidade da Amazônia no processo educativo. Isso significa a superação dos modelos de formação hegemônicos que visam, apenas, à transferência de conteúdos, métodos e técnicas de ensino descontextualizados da realidade das escolas e da prática docente.

Nesse contexto, Costa e Brasileiro (2016, p. 71) ressaltam que refletir sobre uma educação que considere a singularidade da Amazônia não significa pensar em uma “educação em si mesma, isolada do mundo, mas é valorizar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais que a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar”.

Colares e Colares (2011) acrescentam que a formação de professores para a diversidade, no contexto da Amazônia, deve considerar as especificidades e as singularidades das populações. Isso, porém, não será alcançado por meio de práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas da realidade que reproduzem a lógica do capital. Mas deve ser elaborada de forma crítica, analítica, reflexiva, coletiva e propositiva, que amplie o conhecimento sobre a heterogeneidade que envolve a população da Amazônia.

Corroborando este pensamento, Corrêa e Hage (2011) destacam a necessidade de pensar uma educação para a Amazônia que agregue o respeito, a valorização e a legitimação dos diferentes povos. Nesse sentido, faz-se necessário integrar ao processo educacional o conhecimento sobre a biodiversidade. Logo, faz-se necessário um currículo de formação inicial e continuada de professores que possa promover o desenvolvimento profissional, o pensamento crítico, a investigação e a resolução de problemas complexos da Amazônia.

### **Aspectos educacionais da várzea na microrregião de Santarém e a contextualização do local da pesquisa**

Na microrregião de Santarém, a várzea compreende as áreas inundadas periodicamente pelas águas barrentas do rio Amazonas, que transportam sedimentos em suspensão ricos em nutrientes e matérias orgânicas responsáveis pela formação de ecossistemas férteis e diferenciados. Essa região vem sendo ocupada por várias gerações de camponeses ribeirinhos que, no decorrer do tempo, têm desenvolvido diferentes estratégias de apropriação e uso desta fração do espaço amazônico. Tais estratégias garantem a permanência, a produção e a reprodução social desses grupos humanos.

Na microrregião de Santarém, a várzea é marcada por dois períodos distintos: a enchente/cheia (dezembro a maio) e a vazante/seca (junho a novembro). Esse regime hídrico determina o modo de vida e a forma de trabalho dos varzeiros (Sá, 2017). No período da vazante/seca, desenvolvem-se atividades, como o cultivo da mandioca, do feijão, do milho, da melancia e de hortaliças, que servem tanto para o alimento das famílias como também para a geração de renda dos ribeirinhos. Além disso, realiza-se a criação de animais e a extração de produtos das florestas. No período da cheia, a extração do pescado é a principal atividade econômica de quem vive na várzea.

No período da cheia (dezembro a maio), devido à inundação das terras mais altas pelo transbordamento lateral das águas do rio Amazonas, para se locomover, os ribeirinhos

utilizam pequenas embarcações não motorizadas, os “botes” (pequena canoa) e as motorizadas, as chamadas “rabetas” (Figura 1).

Figura 1 – Principais meios de transporte utilizados pelos varzeiros na enchente/cheia.



Fonte: Autoras (2017). Figura 1 (a) embarcação não motorizada, o bote; (b) pequena embarcação motorizada, a rabeta; (c) embarcação de porte médio, o barco de linha.

Conforme ilustrado na figura (1c), para transportar produtos agrícolas e extrativos da comunidade até a cidade de Santarém, os moradores utilizam embarcações de porte médio, os chamados barcos de linha – de Santarém/Comunidade e Comunidade/Santarém.

No aspecto escolar, em função da dinâmica do rio, as escolas de várzea possuem calendário específico, com as aulas começando no início do mês de agosto e o ano letivo encerrando no final do mês de abril do ano seguinte. A Figura 2 retrata o aspecto sazonal do ambiente escolar de várzea.

Figura 2 – Escola Girassol - Comunidade Esperança, área de várzea no município Santarém.



Fonte: Autoras (2020 e 2021). Figura 2 (a) escola de várzea no período da seca (setembro de 2020); (b) a mesma escola, porém no período da cheia (abril de 2021).

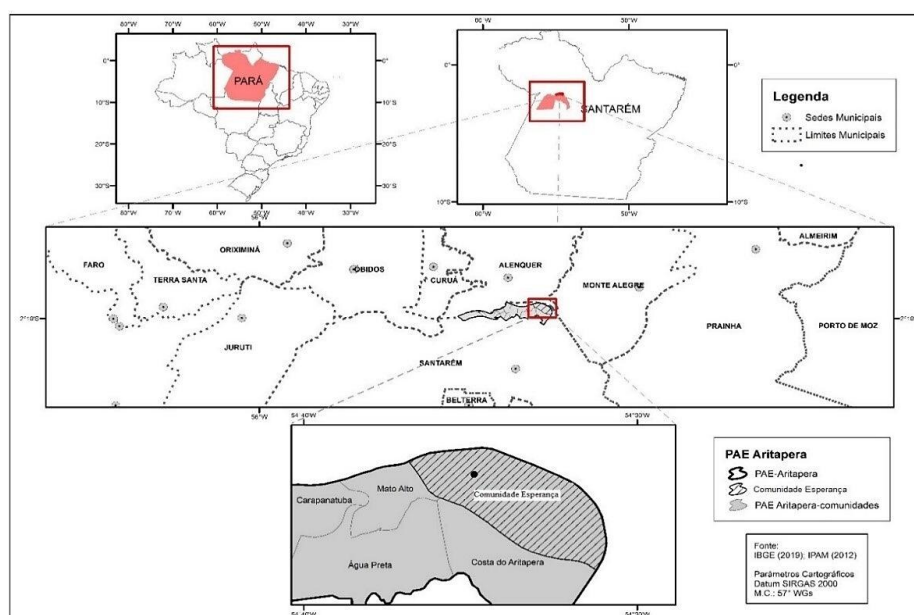
Diante da realidade que se apresenta, para pensar a educação do campo no contexto amazônico, se faz necessário construir uma proposta pedagógica em que a escola esteja vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura, ao modo de vida dos povos do campo. Como enfatiza Sá (2017, p. 40), “não é possível entender uma forma de educação

sem a compreensão do contexto onde ela se realiza; sem entender a concepção de mundo como uma determinada sociedade desenvolve suas condições materiais de existência”.

A comunidade Esperança, *locus* da pesquisa, localizada nas proximidades da margem esquerda do Rio Amazonas, microrregião de Santarém, mesorregião do Baixo Amazonas, estado do Pará, faz parte do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE Aritapera), (figura 3). Possui uma escola municipal, uma sede do clube local, um campo de futebol, duas igrejas, sendo uma evangélica e a outra católica e uma sede da Associação dos Nativos e Moradores, onde realizam reuniões ordinárias mensais e outras atividades de interesse da coletividade. Possui um poço semiartesiano e a energia elétrica utilizada pela maioria das famílias é obtida através de painéis fotovoltaicos.

Os comunitários têm como principal fonte de renda a pesca, sendo conhecida internacionalmente pela prática de manejo do pirarucu (*Arapaima gigas*) e pela preservação dos recursos naturais. Essa temática faz parte do currículo escolar e é trabalhada em parceria com a comunidade por meio de projetos educacionais, como: Projeto Meio Ambiente e o Projeto do Folclore, entre outros.

Figura 3 – Localização da comunidade Esperança.



Fonte: IPAM (Adaptado em 2021).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Girassol é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O prédio escolar é construído com uma estrutura de palafita, típica da região de

várzea. É composta por cinco salas de aulas, uma cozinha, um depósito, um refeitório, uma secretaria e dois banheiros. O prédio, de uma forma geral, está totalmente danificado devido aos efeitos das inundações causadas pelas cheias do rio. Na parte externa, a escola possui uma área onde são construídos jardins e hortas que fazem parte das atividades dos alunos. Na escola, a água é obtida do poço semiartesiano comunitário e a energia elétrica através de painéis fotovoltaicos e um sistema gerador a diesel.

Atualmente, a escola atende da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que funciona em dois turnos, com classes multisseriadas e bisseriadas. A classe multisseriada é composta por alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano; a bisseriada é a junção de alunos cursando o 4º e 5º ano. Devido a uma reorganização da Secretaria Municipal de Educação, as turmas do Ensino Fundamental II, a partir do ano de 2016, passaram a funcionar em classes bisseriadas, porém no turno vespertino.

Em função da dinâmica hídrica da região de várzea, a escola segue um calendário escolar específico, no qual as aulas iniciam no mês de agosto e encerram no mês de abril do ano seguinte, podendo ser ajustado conforme o ciclo das águas.

Na escola Girassol, as aulas têm início às 7h30min, com intervalo para a merenda às 9h15min. A saída dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I acontece às 11h30min. Para os alunos do 6º ao 9º ano, as aulas iniciam às 13h00, com intervalo às 15h15min e saída às 17h45min.

### **Formação continuada na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação**

No contexto da realidade apresentada, a pesquisa buscou compreender como a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Santarém vem sendo efetivada e contribui para o trabalho dos professores que atuam nas escolas de várzea. Observou-se a partir da leitura e análise do Plano Municipal de Educação de Santarém (PMES, 2015), que embora o Município não estabeleça uma meta específica para as escolas do campo, as estratégias previstas apontam para uma formação continuada que leve em consideração as diversidades e especificidades das escolas do campo. Contemplando, assim, os princípios previstos sobre a Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais e garantidos nos documentos legais que tratam sobre a Educação do/no Campo.

Quando questionado sobre a proposta de formação continuada realizada pela SEMED, o coordenador (G1) explicou que, devido ao pouco tempo que exerce a função, não seria possível detalhar como essas formações foram desenvolvidas nos anos anteriores a 2020. Esclareceu que, desde 2020, quando assumiu a coordenação, tem buscado parcerias com instituições públicas e privadas para desenvolver a formação continuada. Porém, devido a pandemia, essas formações têm sido restritas. Citou como exemplo o projeto que vem sendo desenvolvido em algumas escolas do campo, o qual considera de grande valia, visto que, por meio desse projeto, a cultura pesqueira é trabalhada com professores e alunos.

Em se tratando da SEMED nos últimos cinco anos, não posso responder, visto que tenho apenas um ano e um mês de mandato. Vou falar apenas desse período. A coordenação de rios tem hoje uma parceria com o projeto Sapopema, Saúde e Alegria e a UFOPA. Eles desenvolvem um projeto que utilizam um aplicativo que fornece às crianças/ aos alunos trabalhar e fazer pesquisa na própria comunidade em relação ao fortalecimento da pesca. Eles têm como monitorar toda a relação pesqueira da região. Qual o peixe que tem maior espécie naquela região. Qual a quantidade que tem ... então esse projeto é em parceria com a SEMED. Cada vez que uma instituição parceira nos procura ... a gente está sempre sendo parceiro para que professor e aluno tenham garantia de conhecer e valorizar através desses projetos a própria cultura local (G1, 2021).

A partir da fala de G1, questionamos se, além da parceria citada, havia uma proposta específica da SEMED para trabalhar a formação continuada dos professores das escolas de várzea, tendo em vista que essas escolas ainda dispõem de classes multisseriadas. O coordenador esclareceu que antes tinha formação pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que envolvia os professores do campo e da cidade. Nesse programa, além de incentivar os professores a participar das formações, havia distribuição de materiais didáticos para auxiliar no trabalho de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática.

Esclareceu que atualmente o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às demandas dessas escolas. Enfatizou que a SEMED/Coordenação do Campo está articulando a ideia de fazer um currículo específico para atender às escolas de várzea, considerando que, devido ao número reduzido de crianças para formação de turmas, de acordo com idade/série, possuem classes bisseriadas e multisseriadas, o que se torna, segundo ele, um desafio para o professor. Porém, devido à pandemia, essa proposta ainda não foi efetivada.

Ainda sobre a formação continuada, foi questionado se a SEMED orienta os gestores em como trabalhar na escola a formação continuada. O coordenador esclareceu que,



atualmente, não existe uma orientação específica para os gestores da várzea. Em anos anteriores, existia para os gestores e pedagogos que tinham a responsabilidade de multiplicar esses conhecimentos nas escolas. Essas formações eram desenvolvidas através do Programa Gestão Nota 10, que faz parte da parceria entre o município e o Instituto Ayrton Senna. Esses encontros eram realizados uma vez por mês, com temas específicos, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Formações desenvolvidas pelo Programa Gestão Nota 10 – período de 2015 a 2020.

|             |                                                                                                                                                                                              |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2015</b> | Indicadores de sucesso da aprendizagem: um guia para gestores educacionais; reflexões sobre currículo para o ciclo de alfabetização; formação de equipes alfabetizadoras.                    |
| <b>2016</b> | Políticas públicas de incentivo à leitura a escrita e a matemática; a gestão como eixo para eficácia; Interação escola e família -colaboração e comunicação no cotidiano escolar.            |
| <b>2017</b> | Instruções de preenchimento de formulários de acompanhamentos(planilhas); Socialização dos indicadores de sucesso das escolas- 1º semestre de 2017; O trabalho pedagógico na gestão escolar. |
| <b>2018</b> | Formação Inicial: Gestão de política de alfabetização, Formação Continuada: Educação integral.                                                                                               |
| <b>2019</b> | Não houve                                                                                                                                                                                    |
| <b>2020</b> | Pandemia – COVID-19                                                                                                                                                                          |

Fonte: SEMED (2021).

Observa-se que as formações oferecidas para os gestores pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a SEMED, embora abordassem temáticas que fazem parte da realidade de diferentes contextos, são temas definidos pelos especialistas do Instituto, sem a participação dos sujeitos, sem levar em conta as necessidades e as realidades nas quais as escolas estão inseridas. Além disso, constata-se que essas abordagens, em sua maioria, são mais de cunho avaliativo/estatístico, visto que tem como foco as metas propostas pelo Programa Gestão Nota 10.

Ainda em entrevista com o coordenador, foi questionado se ele havia recebido formação específica para atuar na coordenação da Educação do Campo. Como resposta, justificou que:

Eu venho do chão da escola do campo, eu sou planaltino, eu venho do planalto. Então eu tenho essa experiência, eu possuo nove anos como professor do campo andando, no mínimo, em quatro escolas por ano, cada uma escola e comunidade diferente. E sobre a questão de receber formação, eu não posso afirmar que eu recebi formação diante da SEMED. Em relação à educação de rios, por exemplo, eu posso dizer que a minha experiência como professor me dá norte pra isso, me favorece. Mas eu busco como profissional me aperfeiçoar, busco conhecimento, verificando todas as possibilidades para a melhoria da educação (G1, 2021).

Observa-se, na fala do coordenador, a importância dada ao conhecimento da realidade do campo para desenvolver sua prática. A sua fala é pertinente, visto que um dos saberes necessários à docência diz respeito ao saber da experiência, que segundo Tardif (2014, p. 38-39), é produzido “nos exercícios de suas funções e na prática de sua profissão, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”. Porém, é oportuno lembrar o que diz Tardif (2014) sobre a necessidade de articulação entre os diferentes saberes para o desenvolvimento da prática docente. De acordo com o autor, a formação profissional se constitui na relação entre os diferentes saberes que consistem da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes das experiências. Em se tratando da Educação do Campo, Alencar (2010) enfatiza que, para dar conta das questões que envolvem essas escolas, exige-se a capacidade de interagir entre os diferentes saberes, tendo em vista que é preciso rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e a sua própria formação.

Observa-se que, apesar de o Plano Municipal de Educação estabelecer estratégias e enfatizar a necessidade de formação continuada para os professores, passados mais de cinco anos de implementação do referido plano, o município ainda não dispõe de uma política de formação continuada para trabalhar com os professores que atuam nas escolas municipais localizadas no campo. As políticas desenvolvidas, no período de 2015 a 2020, foram provenientes dos programas do governo federal e instituições não governamentais.

Ao realizar estudos sobre a contribuição dos programas federais para a prática pedagógica dos professores em escolas multisseriadas do campo, na região do planalto santareno, com destaque para o Programa Pró-Letramento, Guimarães (2011) aponta que, embora o programa tenha proporcionado troca de experiência entre os pares, a formação desenvolvida não foi pensada considerando as especificidades e as singularidades que envolvem as escolas do campo da região em seus aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais. Como resultado, muitos professores acabaram desistindo da formação. A autora enfatiza que, em 2010, por exemplo, do total de 292 inscritos, 145 não concluíram o curso.

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de políticas educacionais contextualizadas, que englobem o modo de vida, as práticas socioculturais, aspectos geográficos e econômicos que envolvem as diferentes realidades existentes na região de várzea na amazônica paraense. Nos estudos de Hage (2014) sobre as escolas do campo, o autor enfatiza quão imprescindível é que essas ações sejam construídas conjuntamente com os

sujeitos que ali vivem, levando em conta a sua realidade e especificidade. Assim, será possível a elaboração de políticas públicas que contribuam para a emancipação e inclusão, de fato, dessa população na agenda da educação brasileira.

Como mostra Vasconcelos (2017), as políticas educacionais para as escolas camponesas, no município de Santarém, ainda seguem de forma aligeirada, compensatória, improvisada, limitando o entendimento e participação dos sujeitos que, na maioria das vezes, acabam por aceitar e participar dos programas em função dos cumprimentos de prazos. Ainda, segundo a autora, devido ao desconhecimento do MEC sobre a realidade local, esses programas acontecem, na maioria das vezes, com diversos entraves. Diante do exposto, verifica-se o quanto se faz necessária a implementação de políticas de formação continuada que respeitem e valorizem os saberes do campesinato amazônico.

### **Formação continuada na perspectiva da gestão escolar e dos professores**

De acordo com a fala dos professores, a formação continuada se caracteriza pela busca contínua de aperfeiçoamento, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos que contribuirão para enriquecer, melhorar o seu trabalho e promover mudanças necessárias na prática educativa, como pode ser visto na fala da Professora Lins:

Para mim, formação continuada, ela não se limita nos cursos. Formação continuada ocorre todos os dias no trabalho. É uma formação não só acadêmica, mas também se relaciona a todos os processos de ensino e aprendizagem (Lins, 2021).

No entendimento dos professores a formação continuada não se limita aos cursos, palestras oferecidas pelas instituições, mas é um processo que acontece de diferentes formas, que pode ser por meio dos encontros pedagógicos, nas reuniões e nas interações entre professores e comunidade. Conforme afirma G2:

É um processo contínuo que tem cada vez mais de buscar a capacitação, mais conhecimento e aperfeiçoando cada dia mais para a melhoria do trabalho, buscar cada dia mais a capacitação, relacionando teoria e prática. Essa formação ocorre de diferentes formas, não só pelos cursos, palestras, mas na vivência e na relação com os outros professores (G2, 2021).

A concepção de formação continuada presente na fala dos professores está em consonância com os estudos realizados por Tardif (2014). O autor mostra que o conhecimento profissional dos professores se constitui no decorrer da carreira docente e se compõe de

diferentes saberes, provenientes de múltiplas fontes, de diferentes formas e tem como referência comum a prática docente.

Fica evidente ainda a importância dada à formação continuada para esses professores, visto que compreendem como espaço de estudo que irá ampliar seus conhecimentos, os quais contribuirão para aprimorar suas práticas que, conseqüentemente, influenciará na aprendizagem dos alunos. Diante dos depoimentos, é possível perceber que a formação continuada, na concepção dos professores, não interfere apenas na vida profissional, no sentido de melhorar a prática docente, mas também é vista como importante mecanismo na relação com os alunos e com a comunidade. Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) argumentam que “a formação continuada deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações políticas-pedagógicas necessárias nas escolas que atendem a população que trabalha e vive no e do campo”.

Contudo, os professores afirmaram não ter participado de formação que tratasse sobre a Educação do Campo ou escola da várzea, no período de 2015-2020. Entre as falas, destaca-se a do professor Jônatas que fez as seguintes ponderações:

Não. Geralmente essas formações acontecem fora da área de atuação. Você trabalha em uma certa disciplina e a formação que é colocada geralmente nem passa perto da área que você atua. Eu já participei muito de cursos que falavam sobre educação do campo e classes multisseriadas, mas isso vamos dizer que há 8 (oito) ou 9 (nove) anos atrás. Nos últimos cinco anos, não teve mais cursos. A SEMED nunca mais ofereceu. Em 2007, por aí assim, teve um curso muito bom sobre multisseriada oferecido pela SEMED, mas acredito que, depois disso, não mais ofereceram (Jônatas, 2021).

Na fala do professor, fica evidente que, embora a formação continuada seja um direito e o PMES estabeleça que o município deva efetivar por meio de políticas de formação continuada específicas para os educadores que trabalham no campo, o que se observa na prática é que essas formações ainda não se tornaram realidade nas escolas do campo do Município de Santarém. Essa afirmativa é contemplada na fala da G2, quando questionada se havia participado nos últimos cinco anos de alguma formação para gestores que tratasse sobre Educação do Campo ou escola de várzea.

Durante esses cinco anos, não. Mas acredito que seria importante para melhorar o nosso trabalho e contribuir para um ensino de qualidade. Seria muito bom ter mais conhecimento sobre a Educação do Campo. Em 2012, 2013 ... eles faziam formação continuada. Nos últimos cinco anos, reúne para passar informes, material para levar para casa e devolver em

outras reuniões fichas de acompanhamento. Não tem mais formação para gestores da escola da várzea como era antes (G2, 2021).

A gestora G2 ainda destacou que, nos últimos anos, as orientações que recebeu são voltadas para questões administrativas. Sobre orientações específicas para trabalhar formação continuada com os professores, afirmou que não recebe essas orientações.

Os professores afirmaram terem participado de outros cursos promovidos pela SEMED, alguns anteriores ao período do recorte da pesquisa e outros mais recentes. Porém esses cursos pouco contribuíram em suas práticas docentes. Entre as falas destaca-se a da professora Endy, que fez as seguintes ponderações:

Participei pelo PNAIC, mas faz muito tempo – eles abordavam um assunto, mas falavam que era para trabalhar de forma contextualizada, e era realizado todo final de mês. Em 2020, tivemos algumas *lives*. Devido à pandemia, a SEMED propôs algumas *lives* para assistirmos, era trabalhado sobre o uso da tecnologia e o processo tecnológico. No campo, é um pouco difícil, nós não temos quase acesso, a oscilação dificultava o entendimento do que estava sendo tratado (Endy, 2021).

Observa-se que a SEMED ainda não desenvolve uma política de formação continuada que atenda às especificidades dos professores do campo. A maioria dos cursos ofertados estão direcionados aos programas do governo federal, entre eles, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013), Educação Especial e o mais recente, Educação Conectada. Os professores demonstram, ainda, que as temáticas das formações desenvolvidas pela SEMED são voltadas para o contexto das escolas situadas na zona urbana.

Com isso, os professores participantes da pesquisa revelaram um certo descontentamento em participarem dessas formações, visto que há um distanciamento de suas reais necessidades. Para isso, o professor precisa ter uma formação adequada, pois quando a formação do professor é transportada da área urbana para ser desenvolvida na área rural, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo (Alencar, 2010).

Conforme relata a professora Ana Clara: “a gente aprende nas formações como desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade da cidade, mas a gente vai adequando à nossa realidade. Por exemplo, educação física, nós não temos quadra, adaptamos para o campo de futebol, assim com outros temas”. Em relação aos cursos mais recentes, como “Educação Conectada”, os professores afirmaram ter contribuído com sua formação, porém de pouca aplicabilidade, pois depende do uso de internet e a escola não dispõe desse recurso.

Ainda em entrevista, os professores enfatizaram que as formações realizadas pela SEMED têm se limitado a questões superficiais, distante das reais necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade em geral. Além disso, essas formações são mais de cunho avaliativo/estatístico.

Eu acho que essa formação que vem sendo realizada não tem muito proveito, porque tem mais proveito pra eles, porque eles querem os dados, as informações que a gente pode mostrar pra eles. Os colegas sabem, aqui, é ficha, ficha... A gente já tem um tempo reduzido para fazer planejamento, plano de aula, plano de ensino e acabam ocupando ainda mais a gente (Lins, 2021).

Desse modo, se distanciam das reais necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade. Conforme se observa na fala da professora Jady:

Até que os cursos de matemática, ciências eram bons. Já o de educação física, quando chegava lá, os cursos eram relacionados às danças de quadra. A gente questionava isso, a gente não tem quadra. Mas eles não estavam preparados para responder (Jady, 2021).

Durante as entrevistas, os professores ainda manifestaram outras observações com relação às formações que vêm sendo realizadas pela SEMED nos últimos anos. Entre as observações, podemos destacar as dificuldades para participar das formações, conforme constata-se na fala dos professores Jônatas e Willian:

Para o professor da várzea, fazer a formação continuada, se ele quiser estudar, tem que apelar para uma particular e, aí, pra ele apelar pra um particular, ele já trabalha com pouquinhos horas. Pra ele continuar estudando, tem que passar fome. Como ele vai investir em uma universidade particular com que ele está ganhando ali? Está dando apenas pra ele comprar o café (Jônatas, 2021).

Existe a dificuldade de deslocamento daqui para a cidade, isso não favorece. Além disso, na maioria das vezes, só chamam os professores das séries iniciais (Willian, 2021).

Diante dessas considerações, podemos inferir que a formação continuada é necessária; mas, para que ela seja útil e possa contribuir na prática pedagógica, as condições de vida e de trabalho docente devem fazer parte das políticas públicas de formação. Quando essas questões estão desarticuladas, podem trazer sérias implicações para a concretização das mudanças educacionais pretendidas nas escolas do campo. Essas formações precisam ocorrer no local

onde a escola está inserida, considerando que os professores, para participarem de uma formação na cidade, precisam disponibilizar de recursos próprios.

Nesse sentido, perguntou-se aos docentes sobre qual formação eles gostariam que a SEMED realizasse que pudesse contribuir no trabalho pedagógico. Os professores foram unânimes em sugerir uma proposta de formação continuada com temáticas sobre as classes multisseriadas. Embora esta seja a realidade de muitas escolas do campo, afirmam que há uma ausência nas formações sobre essa temática. Conforme sintetizado e explicitado na fala da professora Jady:

Eu gostaria assim como nós trabalhamos com bisseriado e nós trabalhamos com série juntas, 6º com 7º, o 8º com o 9º, temos dificuldade muito grande. A gente junta turma, mas conteúdo separado. Então nós não temos nenhuma capacitação, eles não dão aquela oficina, metodologia, planejamento, suporte de como trabalhar nessas turmas, nesse sentido. Só fazem assim: junta e a gente tem de se virar (Jady, 2021).

Analisando as falas dos professores, percebe-se o anseio por uma formação continuada voltada à realidade das escolas de várzea no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem das classes multisseriadas, corroborando com os estudos de Hage (2005), quando propôs que classes multisseriadas precisam sair do anonimato e entrar nas agendas das secretarias estaduais, municipais de educação, das universidades, do Ministério da Educação e dos movimentos sociais do campo. De acordo com o autor, “elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas das estatísticas e do censo escolar” (Hage, 2005, p. 54). Ainda nesse sentido, adverte que, em lugares mais afastados dos centros urbanos da Amazônia paraense, as classes multisseriadas representam uma possibilidade para garantir que os sujeitos do campo tenham o direito a estudar no lugar onde vivem.

Os professores sugeriram ainda formações sobre avaliação e metodologias diversificadas. Propuseram temáticas sobre a realidade que envolve as escolas da várzea como, por exemplo, a agricultura familiar, o meio ambiente, entre outras.

Sobre a formação continuada desenvolvida na própria escola, os professores foram unânimes ao afirmarem que a escola desenvolve, bem como destacaram como elas acontecem e quais as contribuições na prática docente, conforme destaca a professora Ana Paula:

Sim. Temos formação continuada que ocorre na semana pedagógica, encontros pedagógicos que são realizados bimestralmente, palestras, planejamento de como fazer os projetos

baseados na nossa realidade do qual estamos inseridos, por exemplo, o folclore, que trabalha as coisas daqui. Tem também o projeto ambiental que trata da questão da água, dos peixes, a questão do lixo. Esses projetos reúnem toda a comunidade. Tem também outros projetos curtos e as nossas reuniões. Além das trocas de experiências entre nós, um ajudando o outro e, também, na troca de saberes com nossos alunos (Ana Paula, 2021).

Apesar da SEMED não oferecer formação continuada aos professores da escola do campo/várzea, constata-se que a formação continuada desenvolvida pela escola é contínua e tem contribuído para um novo modo de fazer educação na várzea. Além de promover práticas diferenciadas que envolvem a comunidade, também valoriza o aluno no seu contexto.

### **Considerações finais**

No estudo, buscou-se investigar a contribuição da formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período de 2015 a 2020, para a prática dos professores que atuam em uma escola do campo, situada na várzea no Município de Santarém, a partir da implementação do Plano Municipal de Educação.

Constatou-se que o município não dispõe de uma política de formação continuada específica para os professores das escolas do campo. Para o período analisado, verificou-se que os professores não participaram de formações, realizadas pela SEMED, que tratassem sobre Educação do campo ou questões sobre as escolas de várzea. No entanto, a formação continuada sobre a temática do campo foi realizada de forma contínua pela escola.

As formações realizadas pelo município trataram temas como ensino híbrido, uso dos recursos tecnológicos, conselho escolar, educação física, entre outros. Porém foram generalistas e não contemplaram a realidade das escolas de várzea. Em função disso, os professores não sentem interesse em participar, além do obstáculo de terem que custear, com recursos próprios, as despesas para participarem dessas formações na cidade.

Os professores sugerem que as formações promovidas pela SEMED levem em consideração o contexto da várzea, no modo de vida, na história, na cultura, no trabalho, nas questões sazonais e ambientais. Sugeriram que em tais formações sejam abordadas questões como: planejamento e metodologia para trabalhar em classes multisseriadas, avaliação, agricultura familiar, meio ambiente dentre outras.

Além dessas medidas é necessário promover a articulação e efetivação de parcerias com as instituições de ensino superior (IES). Afinal é fundamental que tal temática seja



incluída nos debates acadêmicos, nas reflexões dos programas de pós-graduação, especialmente nas IES no interior da Amazônia. Ressalta-se que a temática apresentada neste trabalho é abrangente, de forma que outras temáticas específicas sugiram paralelas ao recorte da presente pesquisa. Considera-se de grande relevância do ponto de vista acadêmico, educacional e social o aprofundamento das mesmas em pesquisas posteriores.

## Referências

Alencar, M. F. dos S. (2010). Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, 34(2). Recuperado de: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>.

Antunes-Rocha, M. I. (2011). Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In Munarin, A., Beltrame, S., Conte, S. F., & Peixer, Z. I. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis.

Arroyo, M. G. (2007). *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. Cad. CEDES. 27(72), 157-176.

Arroyo, M. G. (2011). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (1996). Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 134, 248, 23 dez. Seção 1, 27834-27841.

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, 32.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, 25.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de novembro de 2010. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Org.). *Educação do Campo*:

Brasília, DF. *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo* (pp. 18-25). Brasília, *Coleção por uma educação do campo*, 4.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. IN: Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. de (org). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo* (pp. 8-31). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo.

Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (2011). Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto Amazônico. In 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da educação. ANPAE, São Paulo. (*Coleção Biblioteca ANPAE, Série cadernos: n.º. 11*) 1CD-ROM. Recuperado de: <https://anpae.org.br/simpósio2011/>.

Colares, A. A. (2018). Prefácio (Amazônia: para além do território). In Colares, M. L. I. S., Perez, J. R. R., & Cardozo, M. J. P. B. (Org.). *Educação e realidade amazônica - 3* (pp. 1-16). Uberlândia: Navegando Publicações.

Corrêa, S. R. M., & Hage, S. A. M. (2011). Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista Nera*, 18, 79-105. Jan-jun. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>.

Costa, R. A. M., & Brasileiro, T. S. A. (2016). Çairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In Burgeile, O., Bueno, J. L. P., & Pacífico, J. M. (Orgs.). *Olhares da Mídia na Amazônia: Movimentos e manifestações*. Porto Velho: EDUFRO.

Falsarella, A. M. (2021). *Formação Continuada e prática de sala de aula: os desafios da formação continuada na atuação do professor*. 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados.

Ferreira, G. V., & Brasileiro, T. S. A. (2019). Amazônia, sociedade tecnológica e educação da juventude: políticas públicas em discussão. In Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (Orgs.). *Educação e realidade Amazônica-4*, Santarém, Pará: UFOPA, 40-66.

Guimarães, W. S. (2011). *Programa Pró-Letramento: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA*. UEPA. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém.

Hage, S. A. M. (2005). Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estudo do Pará/região Amazônica. In Hage, S. M. (Org). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg Ltda.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, 35(129), 1165-1182. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>.

Kolling, E. J., Nery, I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma educação básica do campo: Conclusões da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*

(Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1). Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Martins, F. J. (2008). Formação Continuada de Professores, MST e Escola do Campo. In Martins, F. J. (Org.). *Educação do Campo e Formação Continuada de professores* (pp. 30-53). Porto Alegre. EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM.

Mendes, F., Araujo, S. K. O. S., Ferreira, L. T., & Santos, I. C. S. (2023). Educação do campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 468-484. Recuperado de <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/170>.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22, 220-253.

Pescaria, C. W., & Colares, A. A. (2017). A educação escolar a partir da perspectiva das diversidades. In: Colares, M. L. I. S., Perez, J. R. R., & Tamboril, M. I. B. (Orgs.). *Educação e Realidade amazônica*. 2, (pp. 9-21). Uberlândia: Navegando Publicações.

Pires, Â. M. (2012). *Educação do Campo como direito humano*. São Paulo: Cortez (Coleção educação em direitos humanos, 94).

Sá, W. R. (2017). *Educação e Organização política dos moradores da Ilha de São Miguel Santarém-Pará* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

Santarém. (2015). Lei nº 19.829, de 14 de julho de 2015. Aprova o PME para o decênio 2015-2025. *Secretaria Municipal de Administração*, 14 de julho de 2015.

Santos, E. O. dos. (2014). *Política e Prática de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Jundiaí, Paco Editorial.

Silva, E. N., & Sá, W. R. (2016). Desafios da universidade para a formação de professores na Amazônia: uma reflexão sobre a educação do campo. In: Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (Org.). *Educação e realidade amazônica*. 2. (pp. 43-57). Navegando Publicações.

Silva, H. do. S. de. A, Borges, C. N. F., & Pinheiro, M. do. S. D. (2020). Política de formação dos professores do campo: prática de resistência na Amazônia. *Revista Trabalho Necessário*, 18(37), 139-162.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcelos, M. O. de (2017). *A formação de professores na perspectiva da política de educação integral no Município de Santarém Pará* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

Ximenes-Rocha, S. H. (2008). *Construção da ação docente: aprendizagens de professoras Leigas em classes multisseriadas nas escolas do campo* (Tese de Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 22/07/2023  
Aprovado em: 20/05/2026  
Publicado em: 01/07/2026

Received on July 22th, 2023  
Accepted on May 20th, 2026  
Published on July, 01st, 2026

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rêgo, N. S., & Ximenes-Rocha, S. H. (2026). Desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará, Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e16993.

ABNT

RÊGO, N. S.; XIMENES-ROCHA, S. H. Desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará, Brasil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e16993, 2026.