

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

## THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS WORKING IN THE SCHOOLS OF THE FIELD IN THE MUNICIPALITY OF MIRACEMA DO TOCANTINS

Clerislene Rocha Morais Nogueira 1  
Damião Rocha 2  
Domingos Pereira da Silva 3  
Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa 4

**Resumo:** Este artigo intitulado, um olhar sobre a formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo no município de Miracema do Tocantins, objetiva apresentar reflexões sobre a formação continuada dos professores das escolas rurais do município, buscou-se responder o questionamento: como a formação continuada de professores contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos? A pesquisa é fruto de revisão de literatura com abordagem qualitativa e vivências do trabalho nas escolas, que são alicerçadas nos assentamentos de reforma agrária, espaço importante para o debate e superação das práticas desenvolvidas nas escolas do campo. O resultado dessa pesquisa mostra que a formação dos professores está assegurada em leis, quando aplicadas habilitam a desenvolver um trabalho focado no respeito a natureza e nas peculiaridades das populações camponesas. Além disso, apontam que os sistemas de ensino precisam discutir e reformular políticas de formação de professores específicas para as escolas das comunidades camponesas.

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

**Abstract:** This article entitled, a look at the continuing education of teachers who work in country schools in the municipality of Miracema do Tocantins, aims to present reflections on the continuing education of teachers in rural schools in the municipality, sought to answer the question: how does continuing teacher education contribute to the teaching and student learning process? The research is the result of a literature review with a qualitative approach and work experiences in schools, which are based on land reform settlements, an important space for the debate and overcoming the practices developed in country schools. The result of this research shows that the training of teachers is ensured by laws, when applied, they enable them to develop a work focused on respecting nature and the peculiarities of rural populations. In addition, they point out that education systems need to discuss and reformulate teacher training policies specific to schools in rural communities.

**Keywords:** Educational Policy. Countryside Education. Teacher training.

Mestre em Educação pela UFT. Especialista em Educação do Campo. 1  
Professora do Sistema Municipal de Educação de Miracema. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8295564877307645>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6101-6554>. E-mail: [clerislene@uft.edu.br](mailto:clerislene@uft.edu.br)

Pós-doutor/UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Docente do 2  
Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA. Docente do PPGE/  
UFT. Coordenador do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação  
(PPPGE/UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>. E-mail: [damiao@uft.edu.br](mailto:damiao@uft.edu.br)

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor titular da 3  
Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0820984855844148>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3161-776X>.  
E-mail: [domingos@uft.edu.br](mailto:domingos@uft.edu.br)

Especialista em Educação do Campo. Foi Coordenadora Municipal 4  
de Educação do Campo em Miracema. Professora do Sistema Municipal de  
Educação de Miracema. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7709093007180908>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4963-427X>.  
E-mail: [madalenamc@yahoo.com.br](mailto:madalenamc@yahoo.com.br)

## Introdução

A educação do campo discutida por movimentos camponeses tem conquistado espaço no cenário educacional. Dessa forma, este trabalho: Um olhar sobre a formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo de Miracema do Tocantins, tem como objetivo compreender o processo da formação continuada de professores que atuam nas escolas rurais.

Deve-se salientar que, durante décadas, os alunos do campo sofreram com a ausência de ações voltadas especificamente para a educação no campo. Dessa forma, discussões sobre a temática, o campo, sempre foi visto com preconceito, pouco reconhecimento e valorização, uma vez que os modelos de educação ofertados nas escolas localizadas no campo estiveram atrelados ao modelo urbano, contribuindo para o crescimento do sentimento de inferioridade do sujeito do campo em relação ao homem da cidade.

Todavia, a expressão educação do campo origina-se de um movimento iniciado no âmbito das organizações dos trabalhadores rurais, que tem como uma de suas bandeiras de atuação a luta pela formulação de políticas públicas que garantam a oferta de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores do campo.

O termo “campo” traz em seu bojo uma tentativa de superação das práticas reducionistas apresentadas pela educação no campo, que coloca o espaço geográfico e cultural do campo como arcaico, algo a ser transposto e superado. A expressão *educação do campo* reconhece o campo como um lugar onde se produz e se reproduz a vida, a cultura e os saberes tradicionalmente acumulados pelos trabalhadores da terra.

Contudo, o termo Educação no campo apresenta o campo como um espaço de vida, que requer propostas educativas mais abrangentes, tendo em vista que um dos grandes desafios é garantir aos seus sujeitos o acesso aos saberes historicamente acumulados, considerando a riqueza de diversidade que constitui os povos que habitam os territórios rurais brasileiros. Entretanto, para que possa oferecer qualidade, exigirá uma educação que lhes garanta o direito ao conhecimento produzido nas diversas áreas, que contribua com a valorização de seus saberes próprios, dos valores e construção da identidade de sujeitos do campo.

É importante enfatizar o que as discussões mostram na perspectiva de educação do campo é de educar pessoas que trabalham no campo para que organizem e assumam a direção de suas vidas. Dessa forma, é de suma importância pensar numa educação dos sujeitos e não para os sujeitos do campo, elemento importante se pensarmos que houve indicação de uma política educacional, esta foi pensada para o meio rural e poucas vezes com os sujeitos do campo.

Portanto, construir uma escola do campo significa pensar a escola a partir dos sujeitos do campo, trazendo para a escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, é pensar a escola a partir do seu lugar e dos sujeitos, dialogando com as questões da educação e dos sujeitos do campo, considerando sua identidade e cultura.

## Políticas educacionais voltadas para a educação do campo.

A especificidade da Educação do Campo possui um caráter relacional, por esta razão, pretendemos situá-la no contexto da Educação Básica, explicitando alguns aspectos concernentes a organização da educação brasileira.

A educação é considerada no âmbito da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) como um dos primeiros direitos sociais, estendida a trabalhadores urbanos e rurais. Entendida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988) a educação volta-se para o pleno desenvolvimento da pessoa, o que pressupõe o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa linha de pensamento, é propugnado tanto no Art. 208 da nossa Carta Magna de 1988, quanto no Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que a Educação Básica obrigatória e gratuita deve abranger dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, incluindo os que não tiverem acesso na idade própria.

Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Como um dos níveis da organização da educação brasileira, a Educação Básica, formada

por 3 (três) etapas (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deverá se adequar as particularidades da vida rural e de cada região.

Vale destacar que a Educação Básica poderá se organizar, consoante ao processo de aprendizagem, em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização (BRASIL, 1996, Art. 23).

Em linhas gerais, a modalidade da Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira que necessita ser compreendida considerando o tempo e o espaço de que são expressão. A educação do Campo como uma prática social, uma política pública, que se caracteriza como um direito social, não pode descurar do processo sociometabólico que lhe confere sentido e significação.

A relação homem-natureza, sociedade-educação, especificidade-generalidade, que formam o espaço geográfico, são fundamentais para a compreensão crítica e para o desvelamento das tensões existentes no processo de constituição e organização da educação do campo.

A educação escolar ao não se basear em uma realidade indiferenciada e harmônica possibilita o entendimento das múltiplas relações que configuram a particularidade da Educação do Campo.

O processo de acumulação flexível, que caracteriza o modo de produção capitalista na atualidade possibilita a articulação de diferentes sistemas de trabalho, que segundo Harvey (2013), podem existir lado a lado, no mesmo espaço, podendo configurar-se como autônoma; cooperativa; patriarcal; paternalista comunitária ou burocrática; patrimonial e proletária.

No geral, as diferentes formas de realização do trabalho, associadas aos diversos modos de expressão cultural e as lutas travadas pelas populações do campo, permitem problematizar a relação dialética existente entre campo e cidade e os modos em que se estabelecem as bases em que se pode vislumbrar a especificidade da Educação do Campo e a necessidade de sua efetivação como direito social.

A mudança ocorrida após os anos 1970, no contexto da crise do capitalismo e da pálida versão do Estado de bem-estar social, influenciou o regime político militar brasileiro a repensar suas concepções, o que implicou o resgate do planejamento como ferramenta a serviço da economia (LOCH; CORREIA, 2004).

Existe uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade, na qual não é possível evidenciar a sobreposição de uma ou de outra. Isto é, a educação não pode ser vista enquanto alavanca da transformação social, porém, ela é parte constitutiva deste processo.

Em se tratando da educação do campo, a concepção de educação predominante nas políticas públicas educacionais privilegia o urbano em detrimento de uma visão que considere a cultura camponesa. O debate entre educação do campo e educação da cidade, na maioria das vezes, vincula-se à transposição de diretrizes implementadas no processo educacional urbano para a educação do campo.

A partir dessa ótica, podemos compreender a educação sob duas perspectivas básicas. A primeira, a concebe como instrumento de reprodução da hegemonia da classe dominante e, a segunda, como importante meio de transformação social, política e econômica, tendo em vista o questionamento e a superação das relações de exploração existentes na sociedade capitalista. O termo educação do campo começa a ser cunhado impulsionado pela ação dos movimentos organizados cujos objetivos vislumbravam a construção de políticas públicas em educação para os camponeses.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que o camponês, ou seja, as pessoas que vivem e tiram seu sustento da terra, precisam ser compreendidas tendo em vista o panorama contemporâneo das relações sociais, políticas e econômicas, entendidas enquanto produto e processo das relações historicamente constituídas.

Desta maneira, fica evidente que a fonte de elaboração do saber camponês provém de suas atividades diárias que lhes permitem desenvolver um saber próprio, fruto da experiência de vida e de trabalho, o que de certo modo possibilita a construção de sua identidade cultural e social. Com efeito, entende-se que o aluno do meio rural não deve receber uma educação de segundo categoria que lhe negligencie os conhecimentos mais amplos, mas sim uma educação

que lhe permita fazer escolhas conscientes tanto no meio rural quanto no urbano.

Neste sentido, é mister que a equipe escolar leve em conta na hora da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e mesmo das atividades diárias desenvolvidas no cotidiano escolar, o saber camponês regionalmente constituído, pois, desta forma, a aprendizagem passa a ser significativa e o ensino coerentemente ministrado.

A construção de uma proposta coesa, organizada e emancipadora pressupõe o conhecimento da realidade local, sem desconsiderar o âmbito global no qual as relações sociais são construídas, bem como a participação efetiva da comunidade escolar. Isto é, a participação com poder de decisão nos encaminhamentos das questões de caráter decisório por parte de cada um dos envolvidos nesse processo.

As pressões dos movimentos sociais do campo, pelos Movimentos dos Trabalhadores sem Terra (MST), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras das agriculturas (CONTAG) e CTP, cria-se uma dinâmica de lutas pela implementação de um projeto popular para o campo, num movimento sociocultural de humanização do campesinato, onde a Educação Básica tem seu lugar de destaque.

Neste processo a educação brasileira ao longo dos séculos acabou funcionando como um processo de destratamento social do educando, alicerçada no conteudismo e no reprodutivismo que até hoje perpetua nas práticas pedagógicas dos professores. Apesar das raízes históricas, as últimas décadas do século XX foram marcadas, tanto nos países europeus como das Américas, por tempos de reformas educacionais carregadas de propostas inovadoras e diversas.

Atualmente as discussões das políticas públicas educacionais para as escolas do campo, tem aumentado, mesmo entre contradições e conflitos a educação brasileira reflete o momento histórico pelo qual a sociedade tem buscado a democratização que oportuniza novas ideias voltadas para uma educação para o campo. Pois o sistema educacional nunca teve como preocupação fomentar políticas educacionais humanizadoras que atendessem as necessidades do campo. É importante salientar que, o sistema educacional desenvolveu-se voltado como um todo, tendo em sua base uma estrutura urbana.

Dessa forma, observa-se que a escola do campo ainda hoje, reproduz na maioria das vezes dinâmicas mais próximas das vivências urbanas, o que leva o ensino rural ao desencontro dos anseios e necessidades das oportunidades escolares. Esse fenômeno persiste devido à baixa qualidade da prática educativa no campo, essa baixa qualidade se dar, devido ao reprodutivismo conteudista da educação tradicional.

Vale ressaltar que a educação no campo ainda desenvolve seu trabalho num modelo pedagógico curricular urbanizado, a educação para a população do campo incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da vida campestre, considerando os espaços onde vivem os povos, tradicionalmente agricultores, arrendatários, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros.

As lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores expressam a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo. De acordo com a corrente histórica, o direito a educação foi, ao longo dos anos negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dos povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional, essa situação tem refletido diretamente na precariedade em que vive a escola do campo, principalmente quando refere-se aos resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão, responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas não alfabetizadas.

Que tipo de pessoas queremos formar para nosso quadro; que objetivos específicos tem a escola nessa formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professores é necessário para este tipo de escolas; como deve ser a relação escola com o conjunto de assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades (MST, 1990, p.3).

Cabe ressaltar que a alfabetização para a educação no campo deve ser rigorosamente contextualizada às particularidades próprias da sociedade camponesa, levando o alfabetizando a iniciar um deslocamento do senso comum, de sua história de vida. Como enfatiza Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer relação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm?" O dever da escola é ensinar os conteúdos aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmo (FREIRE, 1996, pág. 34).

É importante considerar que o processo de alfabetização emancipadora no campo vai impactar definitivamente na autonomia intelectual do aluno. Um outro ponto a evidenciar é que a educação no campo viveu séculos de esquecimento, mas por outro lado o processo de composição cultural dos camponeses é riquíssimo e está marcado pela oralidade, como: as prosas, os contos, os causos, a habilidade no trato, na relação afetiva com a terra, a percepção das passagens da lua, o contemplar da semente que germina, a religiosidade, as danças, a música, a poesia e etc.

Assim ela tem o desafio de elevar os trabalhadores do campo a uma nova condição frente ao conhecimento, alargando seu imaginário e consciência em relação aos seus direitos, valorizando a sua identidade e saberes.

Tendo consciência dessa complexidade, vale ressaltar que conhecer e implementar políticas públicas de educação no campo, se insere na concepção do direito à educação como condição para a instituição de outros direitos, que deve se efetivar de acordo com as legislações vigentes que garantem a oferta de uma educação de qualidade, independentemente do local, seja ele urbano ou campo. Pois há necessidade de desconstruir a relação hierárquica entre o campo e cidade, tendo em vista que o campo tem sido abordado como lugar de atraso e a cidade como lugar de progresso.

Tais considerações apontam, que atualmente existe uma política de desenvolvimento do campo que deve integrar a reforma agrária, o fortalecimento de uma pequena propriedade, da agricultura familiar, assim como a geração de mais e melhores postos de trabalho e renda no campo. Dessa forma, a educação torna-se imprescindível para a formação do capital humano e social que possibilitará a geração na direção do desenvolvimento sustentável.

De acordo com Fernandes, "conhecer uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais." (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 27)

Baseado nesse contexto, foi elaborado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovado em dezembro de 2001. Cabe ressaltar ainda, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que diz:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação no campo, tratada como educação no campo na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de

possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2013, p. 267).

Conforme citado à cima, a partir da última década, educadores envolvidos no debate acerca da educação brasileira passaram a discutir a dimensão do campo com mais interesse e autonomia, visando políticas educacionais voltadas para o campo.

### **Reflexões sobre a formação continuada de professores atuantes em escolas do campo no município de Miracema do Tocantins.**

A formação de professores vem ocupando um espaço cada vez maior numa perspectiva transformadora, assunto que vem causando certa preocupação evidenciada na literatura da área, provocando debates estando de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

Neste sentido, pensar a educação no campo requer dos educadores um aprofundamento teórico e um aprendizado do modo de interagir com os educandos que são necessários para traduzir o sentido crítico e emancipatório desta modalidade, em suas práticas pedagógicas. De acordo com Locatelli,

Ainda que tenhamos consciência de que a formação profissional docente situa-se em processo de construção, a prática se constitui como a concretização da finalidade proposta, que envolve o processo reflexivo, sobre a realidade, incitando novas realidades para o ser humano (LOCATELLI, 2014, p. 31).

Deve-se salientar que neste movimento reconstrutivo, o pensamento pedagógico vem construindo acerca da escola, do ensino, da formação de professores das escolas urbanas e do campo, sendo necessário diferenciá-las, de modo que se possa transmitir as novas gerações os conhecimentos acumulados pelas anteriores, bem como sua cultura, formando o cidadão para a vida, para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Conforme Libânio,

A formação continuada realizada no contexto escolar deve ser pensada com base em saberes, e experiências adquiridas com base no trabalho, podendo articular-se com a formação inicial. Neste caso a formação possibilitará maior desenvolvimento das capacidades e competências dos professores (LIBÂNIO, 2004, p. 221).

É preciso pensar a formação de professores como um processo permanente, estendendo-se ao longo da carreira. Segundo Barbieri, Carvalho e Uhle (1995), “o professor precisa buscar a ressignificação de seus conhecimentos não só para atualizar-se, mas também porque há uma razão muito mais profunda que se refere à própria natureza do fazer pedagógico”.

Dessa forma, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, avanços disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequa-

ção do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que assim se expressa: I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo (2004) “devem ser especialistas em adolescência e juventude”, isto é, “condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo”. (BRASIL, 2013, p. 287).

Nesta perspectiva, surgiram as necessidades da formação continuada como forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar e como atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para Nóvoa (2002, p. 29) “a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser construído a partir das vidas e suas experiências”.

Sendo assim, pensar a formação continuada de educadores é pensar formação de cidadão e não apenas de um profissional indiferente a realidade social em que vive. No entanto, no contexto atual de mudanças tão aceleradas certamente deverá seguir novos caminhos, onde o professor seja capaz de construir uma visão ética e política de sua prática, tomando-a como objeto de reflexão.

É necessário também que possibilitem espaços de socialização, de troca e de encontro também no ambiente escolar e não somente nos encontros de formação continuada, além disso, é importante a criação de condições físicas e materiais por parte das redes de ensino responsáveis para melhorar a inserção de educandos e educadores na cultura científica, levando-se em consideração a existência de poucos recursos tecnológicos nas escolas do campo.

Em virtude disso, a formação continuada de professores não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos tecnológicos e das novas exigências do meio social e político que impõe ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade e aperfeiçoamento de sua formação.

Pensar a formação de professores hoje é antes de tudo reconhecer os erros do passado, ter consciência da responsabilidade que se tem com as novas gerações e saber que não se enfrenta os grandes problemas da educação com soluções mágicas. “A formação de um bom professor precisa de tempo e do investimento necessário a um preparo adequado, proporcional as exigências da tarefa que a sociedade lhe atribui”. (LOCATELLI; PASSOS, 2014, p. 13).

A formação inicial continua sendo, significativa e fundamental para o que possa vir a ser acrescentada no exercício da docência. Formar docentes que saibam fazer e transformar a aula em momentos agradáveis para os alunos, que contribuam para que os mesmos aprendam a pensar, a criar, e não se deixe levar pelo que os outros acham, dizem e fazem.

A escola poderá tornar-se diferente e prazerosa, não porque tenha “esporte, computador e internet, socializa conteúdos e informações, por mais interessantes que possam parecer, nem por si tornar cópia esmaecida das mídias, mas porque si faz significativa para as crianças e jovens”. (COELHO, 2012, p. 91).

Nesta perspectiva, é importante analisar a organização da instituição para captar as formas pela qual se dá a relação com a comunidade e acompanhar o processo de construção coletiva dos projetos da escola. A formação continuada de educadores deve estar intimamente articulada com a proposta pedagógica da escola, incorporando à prática de trabalho de investigação, ação e reflexão que possam de fato contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Conforme Friedberg,

Os estudos que têm como objeto o estabelecimento de ensino, na perspectiva da sua identidade evidenciam o seu caráter sistêmico e a sua globalidade. A escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas. O que é fundamental não é um conjunto de características de uma escola, mas a sua configuração singular, a qualidade de sistema de ação organizada (FRIEDBERG, 1993, p.27).

Sendo assim, espera-se que essas discussões possam ter repercussões positivas sobre as práticas educativas dos professores que atuam no campo, comprovando que a formação continuada ou o aprendizado permanente deve ser encarado como uma condição de trabalho, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e esses conhecimentos que são transmitidos devem ser analisados e discutidos com o tempo e a profundidade que merecem.

Todavia, o processo formativo dos professores das escolas do campo do município de Miracema do Tocantins, assegurada na Instrução Normativa nº 002, de 19 de janeiro de 2016, se faz necessário para garantir a efetividade da carga horária destinada a formação continuada dos professores, que diz: 3 (três) horas semanais, totalizando 12 horas mensais, essa carga horária deve ser utilizada para atividades de formação dos professores, devendo ser aproveitadas para cursos de Formação continuada por meio dos estudos do PNAIC; Formação pela Escola; PROGESTÃO; Profuncionário, Seminários; Palestras; Conferências; Oficinas; Debates; Grupos de Estudo Instituído pela Universidade; Atividades Integrantes; Grupos de Trabalho e Cursos de Pós-Graduação. Essa carga horária deve ser comprovada com documentos comprobatórios, “certificados ou declarações”.

Atualmente, a rede utiliza uma dinâmica diversificada que se diferencia de acordo a modalidade e programas ofertados, inicialmente capacita a equipe de professores na SEMED para que estes realizem formação continuada com os professores nas escolas. Destacamos ainda as formações realizadas no início do primeiro e segundo semestre que acontece com palestras, além dos cursos de extensão ofertados pela Universidade Federal do Tocantins, oficinas, cursos oferecidos pela SEDUC e SEMED.

## **Considerações Finais**

Considerando o contexto em que a Educação no campo vem se estabelecendo, ao mesmo tempo em que manifesta o descaso e a carência histórica, no tocante ao seu papel de construir uma política pública que garanta a educação dos povos do campo, retratando por outro lado que os próprios sujeitos do campo, à margem do sistema, lutam e afirmam seu direito à educação e à escolarização em todos os níveis de ensino. Historicamente o modelo de educação no campo segue a educação das escolas da cidade, desta forma não foi pensado nas práticas educativas curriculares considerando as especificidades das escolas do campo.

Diante disso, convém salientar que a formação de professores da educação no campo prevista nas legislações brasileiras, está pautada na ideia de que seu papel é o de preparar o indivíduo para viver bem, respeitando a natureza e ao mesmo tempo visualizando seu potencial de modo que suas peculiaridades sejam respeitadas e os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias e de interesse da população do campo.

No entanto, observou-se que a proposta de formação continuada dos professores da rede municipal de Miracema do Tocantins, que trabalham nas escolas do campo é a mesma dos professores da zona urbana. Quanto a isso, a dimensão social dessa situação requer ações de enfrentamento e nesta perspectiva ressalta-se que a educação no campo não pode importar um modelo de formação continuada urbanizado, pois ela representa a essência do povo do campo.

Dessa forma, é necessário pensar a formação continuada dos educadores em sintonia com as necessidades formativas e de sustentabilidade das comunidades do campo, de modo que os saberes construídos na escola sejam alimentados pelas carências da vida de uma po-



pulação que tem como foco de sua existência à agricultura familiar camponesa. Sendo assim, observou-se que no organograma da Secretaria Municipal de Educação, foi criado um núcleo de formação continuada que visa atender a demanda de formação continuada da rede municipal conforme as necessidades e especificidades de cada modalidade. Este trabalho está acontecendo em parcerias com a Diretoria Regional de Ensino e Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema do Tocantins.

## Referências

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (organizadores). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

BARBIERI, M. R.; Carvalho, C.; Uhle, A. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. Caderno Cedes, Campinas, n.º 36, p. 29-36, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei 9394/96**. [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument) acessado em 26/01/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade e Inclusão. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. 2013.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em Acesso em 13 de dez. de 2018.

CERVO, Amado Luiz. [et. al] *Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola/Campinas, São Paulo**: Mercado de Letras, 2012. Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Educador.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à práticas educativa** – Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – [Coleção Leitura]

FERNANDES, Bernardo M; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIEDBERG, E. **O Poder e a regra: dinâmicas da ação organizada**. Tradução de Armando Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LOCH, Clésar Luiz. CORREIA, Guilherme Silveira. A Flexibilização do Trabalho e da Gestão de Pessoas Limitadas pela Racionalidade Instrumental. Artigo. **Revista de Ciências da Administração** – v.6 n.12 jul/dez 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOCATELLI, Cleomar. **PIBID da UFT: o desafio de formar professores**. Cleomar Locatelli; Jhon Weiner de Castro & Vânia Maria de Araújo Passos. Palmas. Nagô Editora, 2014.

MST. Linhas básicas da proposta de educação do **MST** para as escolas de acompanhamento e assentamentos (documentos para a discussão). Setor de Educação, São Paulo, 1990. Manuscrito.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Recebido em 01 de maio de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.