UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

MARCOS CÂNDIDO DA SILVA

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

MARCOS CÂNDIDO DA SILVA

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586p Silva, Marcos Cândido da, 1983 -
Programas de formação docente no estado do Acre: o protagonismo da ufac na qualificação dos professores da educação do campo da regional do Vale Do Juruá / Marcos Cândido da Silva; orientador: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. – 2024.
273 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2024.
Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. UFAC. 2. Programas Especiais. 3. Qualificação Profissional. I. Bezerra, Maria Irinilda da Silva (orientadora). II.Título.

CDD: 410

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ

Marcos Cândido da Silva

Dissertação defendida em 30/08/2024, considerada **APROVADA** à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - UFAC, *Campus* Floresta.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre
Membro do PPEHL

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos
Universidade Federal do Acre
Membro Externo

Profa. Dra. Robéria Barreto Vieira Gomes
Universidade Federal do Acre
Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

A Deus pelo dom da vida e por nunca ter me abandonado. À minha família, pela torcida e apoio, especialmente minhas filhinhas Hanna Alicia e Ana Liz e a minha amada esposa Rarissa Vieira, pelo carinho, afeto e dedicação que tiveram para comigo ao longo da caminhada no PPEHL. Também dedico à minha orientadora Profa. Dra. Maria Irinilda Bezerra, pela confiança, incentivo, conhecimentos e experiência compartilhada, que foram fundamentais para à construção das ideias e reflexões tecidas neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer por esta conquista e pela grande colheita que está por vir. Deste modo é com muita alegria no coração, que agradeço a Deus por todos os milagres e maravilhas que tem feito na minha vida e por nunca ter me abandonado. Obrigado Aba!

À minha família, especialmente minha esposa Rarissa Vieira e minhas filhinhas a quem tanto amo, Hanna Alícia e Ana Liz, por terem percorrido este caminho comigo, me dando força, alegria, carinho, amor e afeto, além de terem tolerado meu estresse durante este trabalho. Vocês são a razão da minha vida e o principal motivo dos esforços aqui realizados. Família é tudo!

Agradeço imensamente as minhas queridas mães Maria Cidália e Maria de Nazaré Farias, por todo o apoio, carinho e amor e pelas muitas orações que fizeram por mim.

Aos professores/as do PPEHL, pela acolhida, dedicação e esforço que nos emprestaram ao longo desta jornada, especialmente, pelos conhecimentos compartilhados. Agradeço, em particular, o Dr. José Alessandro Cândido, que nos blindou com relevantes ensinamentos, apoio e incentivo; e às professoras Dra. Dolores Soares e Dra. Vera Bambirra pelos saberes e experiências de vida, que nos inspira força impulsionadora para seguirmos em frente.

Ao querido amigo Dr. Cleidson Rocha pelo incondicional apoio, que há muito, desde a graduação, instiga seus ex-alunos a buscarem novos horizontes; alçar novos voos. É um ser humano maravilhoso, prestativo, probo, ético, de índole moral inatingível e intelecto notável, cuja trajetória acadêmica e profissional nos espira e nos motiva na caminhada. O bem coletivo é uma de suas pautas mais incisivas e suas ações traduzem, na prática, o mais profundo significado do perdão e do amor ao próximo. Muito obrigado pelos seus ensinamentos e pelos esforços empregados para que Ufac e o PPEHL continuem avançando no Vale do Juruá.

Também agradeço em particular a Prof.ª Dra. Adriana Ramos que aceitou prontamente, ler este trabalho e contribuir para aperfeiçoá-lo. Suas sugestões foram cirúrgicas e muito ajudaram na construção dos argumentos, ideias e reflexões suscitadas nesta Dissertação.

Por fim, de forma mais que especial, agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Irinilda Bezerra, por não medir esforços para me guiar nesta caminhada, mostrando os melhores caminhos para que o trabalho fosse realizado com sucesso. Sempre atenta e prestativa, compartilhou seus conhecimentos e experiências que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. A ela, com carinho, reservo o mérito pelo êxito obtido neste trabalho. Sinto-me muito honrado por ter sido orientado por tão distinta pessoa, eficiente, inteligente e dedicada.

Enfim, a todos os que direta ou indiretamente colaboraram comigo e acreditaram que esta conquista seria possível. A todos vocês, o meu muito obrigado!

Pedi, e dar-se-vos-á; buscai e achareis; batei, e abrir-se-vos-á. Pois, todo o que pede recebe; o que busca encontra; e, a quem bate, a porta lhe será aberta" (Yeshua Hamashia).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os programas especiais de formação docente Profir e Parfor, ofertados pela UFAC na região do Vale do Juruá, nos anos 2007 a 2022. Aborda o seguinte problema: em que medida os programas Profir e Parfor contribuíram para qualificar o perfil formativo dos/as professores/as da Educação do Campo da Regional do Juruá, no período de 2007 a 2022? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição dos programas Profir e Parfor na formação de professores/as do campo da regional do Vale do Juruá, destacando o protagonismo da UFAC na qualificação destes professores. O referencial teórico reúne autores/as como: Tunari (2000), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Molina (2015), Santos (2015), Hage, Silva e Brito (2016) Rocha (2020), Pereira-Filha (2022) dentre outros/as que teorizam a formação docente para o campo no Brasil e no Acre. A metodologia seguiu o viés qualitativo, adotando-se como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a de campo. O levantamento bibliográfico, realizado para os fins específicos de revisão de literatura, foi feito em livros físico, e-books, artigos, teses e dissertações disponíveis na internet. A pesquisa documental, analisou relatórios e planilhas disponibilizados pela UFAC, SEE/AC e INEP, de onde foram extraídos os dados que possibilitaram identificar a quantidade de professores/as do campo formados nestes programas e seus reflexos na constituição do perfil formativo do quadro de pessoal docente da Educação do Campo da Regional do Juruá. A pesquisa de campo consistiu na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, realizada com 20 participantes, entre coordenadores, formadores e egressos, que falaram sobre os desafios da UFAC na tarefa de qualificar os/as professores/as do campo da regional, através dos programas pesquisados, bem como as conquistas possibilitadas pela formação adquirida. Os resultados gerais demonstraram que de 2007 a 2022 a IFAC formou aproximadamente 1.246 professores/as do campo na regional, em diversas áreas do currículo escolar, comprovando que os programas Profir e Parfor foram fundamentais para modificar o perfil formativo do magistério do campo na regional do Vale do Juruá, que saiu de pouco mais de 28,5% de docentes com nível superior em 2007, para 42% em 2022, representado um acréscimo de 42%. A conquista da graduação possibilitou melhorias nas condições de vida e trabalho destes/as profissionais. Entretanto, os esforços formativos empregados não foram suficientes para resolver toda a demanda, pois, 57% deste quadro ainda precisa de formação superior. Estas estatísticas reforçam a importância e a necessidade de manutenção dos programas especiais de formação na regional, enquanto política prioritária que precisa ser revigorada e reorientada, para que seja possível atender plenamente todos os educadores do campo, em consonância com o que determina LDB e no PNE.

Palavras-chave: UFAC. Programas Especiais. Qualificação Profissional. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research has as its object of study the special teacher training programs Profir and Parfor, offered by UFAC in the Vale do Juruá region, in the years 2007 to 2022. It addresses the following problem: to what extent did the Profir and Parfor programs contribute to qualifying the training profile of teachers in Rural Education in the Juruá Region, in the period from 2007 to 2022? The general objective of the research was to analyze the contribution of the Profir and Parfor programs in the training of teachers in the field of the Juruá Valley region, highlighting the role of UFAC in the qualification of these teachers. The theoretical framework brings together authors such as: Tunari (2000), Arroyo, Caldart and Molina (2011), Molina (2015), Santos (2015), Hage, Silva and Brito (2016) Rocha (2020), Pereira-Filha (2022) among others who theorize teacher training for the field in Brazil and Acre. The methodology followed the qualitative bias, adopting as technical procedures the bibliographic survey, documentary research and field research. The bibliographic survey, carried out for the specific purposes of literature review, was carried out in physical books, e-books, articles, theses and dissertations available on the internet. The documentary research analyzed reports and spreadsheets made available by UFAC, SEE/AC and INEP, from which data were extracted that made it possible to identify the number of rural teachers trained in these programs and their reflections on the constitution of the formative profile of the teaching staff of Rural Education in the Juruá Region. The field research consisted of data collection through semi-structured interviews, carried out with 20 participants, including coordinators, trainers and graduates, who spoke about the challenges of UFAC in the task of qualifying teachers in the field of the regional, through the researched programs, as well as the achievements made possible by the training acquired. The general results showed that from 2007 to 2022 IFAC trained approximately 1,246 rural teachers in the regional, in various areas of the school curriculum, proving that the Profir and Parfor programs were fundamental to modify the formative profile of rural teaching in the Vale do Juruá regional, which went from just over 28.5% of teachers with higher education in 2007, to 42% in 2022, representing an increase of 42%. The achievement of graduation made it possible to improve the living and working conditions of these professionals. However, the training efforts employed were not enough to solve all the demand, as 57% of this staff still needs higher education. These statistics reinforce the importance and the need to maintain special training programs in the region, as a priority policy that needs to be reinvigorated and reoriented, so that it is possible to fully serve all rural educators, in line with what is determined by the LDB and the PNE.

Keywords: UFAC. Special Programs. Professional Qualification. Rural Education.

LISTA DE ABEVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros.

ARCAFAR SUL/NORTE - Associação Estadual das Casas Familiares Rurais Sul e Norte.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BM - Banco Mundial.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância.

CERIS - Centro de Estatística.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CONEC - Comissão Nacional de Educação do Campo.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

CNS - Conselho Nacional dos Seringueiros.

COM AQ - Coordenação Nacional dos Quilombolas.

CPT - CPT Comissão Pastoral da Terra.

DIMEI - Divisão de Estatísticas e Monitoramento de Indicadores.

DEB - Diretoria de Educação Básica.

DED - Diretoria de Educação à Distância.

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

EAD – Educação à Distância.

Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

EBC - Educação Básica do Campo.

EJA - Educação de Jovens e Adultos – EJA.

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ETRAF - Encontro de Turismo Rural na Agricultura Familiar.

FETRAF- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar.

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Fonec - Fórum Nacional de Educação do Campo.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IES - Instituição de Ensino Superior**.**

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo.

MATR - Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais.

MST – Movimento do Trabalhadores Rurais sem Terra.

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores.

MAB - MAB Movimento dos Atingidos por Barragens.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas.

MMTR - Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

MMA – Ministério do Meio Ambiente.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MEC – Ministério da Educação.

MinC – Ministério da Cultura.

MOC – Movimento de Organizações Comunitárias.

MONAPE - Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores.

MLST - Movimento de Libertação dos Sem Terra.

ONG´s – Organizações Não Governamentais.

PAR - Planos de Ações Articuladas.

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PIB -Produto Interno Bruto.

Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício.

Profir – Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Zona Rural.

PEFPEB – Programa de Formação de Professores da Educação Básica.

PNEC – Política Nacional de Educação do Campo.

PNFPEB - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

PNFMEB - Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

PMCTE -Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Prolind - Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

REUNI - Programa de Expansão das Universidades Federais.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEED - Secretaria de Educação a Distância.

SEE/AC - Secretaria de Educação do Estado do Acre.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SEPLAN – Secretaria de Planejamento.

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa.

SEMAPI - Secretaria de Meio Ambiente e das Políticas Indígenas do Acre.

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

TCE/AC - Tribunal de Constas do Estado do Acre.

UFAC – Universidade Federal do Acre.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UnB – Universidade de Brasília.

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

LISTA DE IMAGES

Imagem 1 - Primeira ocupação do MST com repercussão nacional..... 60
Imagem 2- Ocupações do MST com repercussão nacional.....60
Imagem 3 – Líder sindical, seringueiro e ambientalista Chico Mendes em reunião no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri – AC, década de 1980.....61
Imagens 4 – I ENERA realizado em de 1997.....65
Imagem 5 – II ENERA, realizado em 2015.....65
Imagem 6 – Gato Maracajá ou Gato-do-Mato.....117
Imagem 7- Onça Pintad.....117
Imagem 8 – Quati 118
Imagem 9 – Doninha Amazônica.....118
Imagem 10: Arara-Azul.....118
Imagem 11: Arararjuba.....118
Imagem12: Peixe-boi da Amazônia.....118
Imagem 13: Gavião Real.....119
Imagem 14: Tamanduá – Bandeira 119
Imagem 15: Azulona.....119
Imagem 16: Ariranha 119
Imagem 17 – Fases da Análise de Conteúdo.....126
Imagem 18 – Composição do PIB do Estado do Acre em 2021.....131
Imagens 19 – Batelão, embarcação típica dos rios da Amazônia – Acre.....133
Imagens 20 – Vista Aérea do Rio Juruá.....135
Imagem 21– Vista Aérea do Serra do Môa.....135
Imagem 22 – Vista panorâmica parcial da cidade de Cruzeiro do Sul.....137
Imagem 23 – Vista panorâmica da Catedral de Nossa Senhora da Glória.....137
Imagem 24 – Vista aérea da praça central de Mâncio Lima.....137
Imagem 25 - Vista aérea parcial da Cidade de Mâncio Lima.....138
Imagem 26 - Vista aérea parcial da Cidade de Rodrigues Alves.....138
Imagem 27– Travessia do rio Juruá de Rodrigues Alves para Cruzeiro do Sul.....138
Imagem 28 – Vista panorâmica da entrada da cidade de Marechal Thaumaturgo.....138
Imagem 29 – vista panorâmica da Cidade de Porto Walter.....139
Imagens 30 - Tráfego na BR 364, no trecho Cruzeiro do Sul – Rio Branco, 1977.....141
Imagem 31 - Tráfego na BR 364, no trecho Cruzeiro do Sul – Rio Branco, 1990.....141

Imagem 32 – Festival Atsa Puyanawa - Povo Puyanawa.....146
Imagem 33 – Produtor de Farinha de mandioca em Mâncio Lima – AC.....147
Imagem 34 - Procissão de Nossa Senhora da Glória em Cruzeiro do Sul (2019) 148
Imagem 35 – Rio Crôa em Cruzeiro do Sul, um dos principais pontos turísticos do Juruá.....149
Imagem 36 - Vista panorâmica do Campus Floresta em Cruzeiro do Sul.....164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acesso à Educação Básica no Brasil (Ens. Regular) – Brasil, 2021.....32
Quadro 2 – Docentes da Educação Básica pública com formação superior em licenciatura plena na área que lecionam – Brasil, 2022.....36
Quadro 3 – Infraestruturas das Escolas Rurais e Urbanas – Brasil/2021.....37
Quadro 4 – Programas e Ações Desenvolvidas no PRONACAMPO.....74
Quadro 5 – Nível de escolaridade dos/as professores/as da Educação do Campo por região geográfica e no Estado do Acre – Brasil, 1996.....82
Quadro 6 – Regiões, Estados e IES que ofertaram LEdoC - Pronacampo – Brasil, 2017.....96
Quadro 7 - Documentos utilizados para a coleta de dados sobre perfil formativo profissional dos/as professores/as do campo Da Regional do Juruá.....111
Quadro 8 – Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa – Formadores/as.....116
Quadro 9 – Dados sobre os animais em extinção, cujos nomes foram utilizados como pseudônimos para nominar os participantes da pesquisa – grupo de egressos/as.....117
Quadro 10 – Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa – Grupo de egressos/as.....120
Quadro 11 – Fases da Leitura Informativa.....122
Quadro 12 – Categorias de análise.....128
Quadro 13 – Aspectos históricos dos municípios da Regional do Juruá – Acre.....137
Quadro 14 - Extensão territorial e aspectos populacionais da Regional do Juruá – Acre.....139
Quadro 15 – Número de escolas estaduais e municipais de Educação Básica regular da Regional do Juruá, por etapa de ensino, município, nº de matrículas e localização geográfica – 2022.....172
Quadro 16 – Infraestruturas das escolas rurais e urbanas da Regional do Juruá.....174
Quadro 17 – Índices de desenvolvimento da Educação Básica - Regional do Juruá Acre, Brasil, 2022.....154
Quadro 18 - Cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Programa de Interiorização dos Cursos de Graduação da UFAC – 1973 a 2000.....162
Quadro 19 – Nível de escolaridade dos professores da Educação Básicas do Acre – Zona Urbana e Rural - anos 1999, 2001 e 2002 169
Quadro 20 – Municípios abrangidos e cursos oferecidos no PEFPEB I – 2001 a 2006 156.....172
Quadro 21 – Professores formados pelo PEFPEB na Regional do Juruá – 2001 a 2011.....174
Quadro 22 - Professores/as do campo formados/as no Profir - Vale do Juruá 179

Quadro 23 – Municípios comtemplados no Parfor no Acre – 2013 a 2022.....185
Quadro 24 – Docentes formados no Parfor na Regional do Juruá – Ano 2013 a 2022.....187
Quadro 25 – Formação dos docentes da Educação do Campo - Regional do Juruá – 2023...190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docente da Educação do Campo por Nível de Escolarização – Redes Públicas de Educação Básica Estaduais e Municipais– Brasil, 2022.....35
Gráfico 2 – Eixos e Ações Propostas no PRONACAMPO.....73
Gráfico 3 - Escolaridade dos/as professores das redes públicas de Educação Básica do Acre – 1999 a 2003.....170
Gráfico 4 - Escolaridade dos professores das redes públicas do Acre – 2007/2022.....180
Gráfico 5- Escolaridade dos docentes das redes públicas de educação do Acre – 2007/2020...188

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Taxas de analfabetismo entre a população maior de 15 anos - Brasil, 2022.....31
Mapa 2 – Unidades da Federação onde o Projeto Logos II foi implantado.....55
Mapa 3 - Polos da Universidade Aberta do Brasil – MEC, 2023.....90
Mapa 4 – Áreas de proteção ambiental do Estado do Acre.....132
Mapa 5 – Mapa das sub-bacias hidrográficas do Acre.....133
Mapa 6 - Mapa dos Municipios e Regionais do Estado do Acre.....134
Mapa 7 - Mapa hidrográfico e rodoviário do Estado do Acre – Brasil, 2012.....159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I – POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO/PARA O CAMPO NO BRASIL: TESSITURAS HISTÓRICAS E ARRANJOS NORMATIVOS 26

1.1TESSITURAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO: POR UMA ESCOLA DO CAMPO PARA O CAMPO 40

1.1.1 A formação docente para o campo na lógica da educação rural: breves considerações 49

1.1.2 O Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção da Política Nacional de Educação do Campo e de Formação Docente 56

1. 2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO 80

CAPÍTULO II – 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 107

2.1 TIPO DE PESQUISA, PARTICIPANTES E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....107

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....121

CAPÍTULO III – PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ..... 130

3.1 UM LUGAR NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL: O VALE DO JURUÁ..... 130

3.1.1 A Regional do Juruá: aspectos socioculturais, econômicos e educacionais 136

3.2 DA CAPITAL PARA O INTERIOR: A POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UFAC COM ÊNFASE EM PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE**....**157

3.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL NO VALE DO JURUÁ E OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS CIDADES E DO CAMPO.....164

3.3.1 O protagonismo da UFAC na qualificação de professores/as das cidades e do campo na Regional do Juruá: os programas especiais de formação em serviço 166

3.4 PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO VALE DO JURUÁ: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFIR E DO PARFOR..... 176

CAPÍTULO IV – DESAFIOS E CONQUISTAS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DO CAMPO NA REGIONAL DO JURUÁ: SOB A LENTE DOS PARTICIPANTES 193

4.1 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PROFIR NO JURUÁ: AVALIANDO O PROGRAMA 195

4.2 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PARFOR NO JURUÁ: AVALIANDO O PROGRAMA 216

CONSIDERAÇÕES FINAIS 237

REFERÊNCIAS 242

APÊNDICES 259

APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORAS DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR 260

APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES – FORMADORES DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR 262

APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EGRESSOS DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR 264

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE 266

INTRODUÇÃO

Discutir as políticas de formação docente para o campo no Brasil, passa necessariamente pelo esforço reflexivo de compreender as tessituras históricas das relações socioculturais, políticas e econômicas que atravessam os territórios rurais brasileiros, no sentido de interpelá-las e problematizá-las desde as tensões e formas de poder que historicamente polarizam o campo e cidade. Esta reflexão deve privilegiar uma visão de campo como lugar de possibilidades e os camponeses como sujeitos de direito. Desta perspectiva, pensar políticas de Educação do Campo, requer, antes de tudo, um compromisso ético e político com a construção de um projeto de campo mais forte, capaz de acolher as necessidades dos coletivos humanos que vivem e trabalham nestes territórios e aí se constituem como sujeitos históricos e sociais.

O processo de construção da Educação do Campo como política pública é marcado pela atuação incisiva dos movimentos sociais do campo, que desde a década de 1980, intensificaram as lutas pela efetivação dos direitos sociais dos camponeses, dentre os quais, a igualdade de condições de acesso e permanência numa escola pública de qualidade. Neste particular, as pautas relativas à formação docente têm ganhado força no país, em virtude da constatação de que a qualidade da educação básica exige profissionais bem formados. Porém, o magistério do campo ainda é caracterizado por ter um grande contingente de trabalhadores leigos, com formação frágil, ditos, desprovidos dos saberes desejados ao exercício da profissão.

Entretanto, desde meados da década de 1990 este estigma vem sendo superado gradativamente, graças ao advento de políticas educacionais mais comprometidas com à qualificação dos/as professores/as da educação básica pública, muitos dos quais, materializadas por meio de programas emergenciais de formação em nível superior, que possibilitam a qualificação destes trabalhadores em cursos de graduação em licenciatura plena.

Estas políticas são importantes e encontram seus fundamentos normativos na legislação educacional brasileira, especialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n° 13.005/2014), o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 14.113/2020), a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – PNFPEB (Decreto nº 8.752/2016), e outras normas que compõem o arcabouço jurídico que alude o compromisso estatal com a melhoria da qualidade da educação básica pública, que tem na qualificação docente uma de suas melhores estratégias.

Do ponto de vista legal, estas normas contemplam as necessidades de formação profissional dos/as professores/as, mediante o estabelecimento de metas de qualificação em

médio e longo prazo - tal como se almeja no PNE (2014-2024), além de preverem recursos públicos específicos para investimento na capacitação e qualificação do magistério público, especialmente de professores/as leigos, cuja maioria trabalha em escolas do campo.

Destaca-se que além do PNE, o texto original da LDB estabelecia o prazo de 10 anos para que os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios, unissem esforços para promoverem a qualificação de seu pessoal docente nos moldes exigidos pela legislação educacional em vigor, a saber: habilitação em cursos de graduação em licenciatura plena, admitindo-se como formação mínima o ensino médio, preferencialmente em magistério.

Para atender estes objetivos, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com atores institucionais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, Instituições de Ensino Superior Públicas – IES, Estados e Municípios, ampliou a oferta e criação de programas emergenciais voltados à qualificação do pessoal docente das redes públicas de ensino, não habilitados em nível superior ou que lecionavam fora de suas áreas de formação.

No Acre, boa parte da tarefa de qualificar o magistério do campo foi assumida pela Universidade Federal do Acre – UFAC, que a partir do ano 2007 empreendeu esforços no âmbito do Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Zona Rural – Profir e do Programa Nacional de Formação de Professores – Parfor, com a finalidade de ofertar cursos de graduação em licenciatura plena a professores/as das redes públicas de ensino do estado.

Estes programas objetivaram atender as demandas de qualificação existentes na educação básica acriana, destinando-se prioritariamente, a docentes não licenciados. Graças a estes esforços, foi possível levar formação superior a professores/as de escolas rurais de todo o estado, principalmente em localidades de difícil acesso, tal como a região do Vale do Juruá.

Importa salientar que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2019), a regional do Vale do Juruá é uma das regiões mais remotas do estado do Acre, pois, está localizada no sudoeste amazônico, em um dos pontos mais extremos do Brasil, que é a Serra do Divisor, situada na fronteiro com a República do Peru. Encravada no interior da floresta Amazônica, a região recebeu este nome, por ser banhada pelo rio Juruá cujas nascentes brotam nos andes peruanos, formando uma extensa bacia hidrográfica que se estende do município de Marechal Thaumaturgo – AC, até o rio Solimões no estado do Amazonas.

A regional é formada por cinco municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. Os dois últimos são considerados municípios de difícil acesso, pois não possuem ligação terrestre e o acesso se dá, apenas por transporte aéreo (táxi aéreo) ou fluvial. Cruzeiro do Sul é o município polo da regional, por possuir melhor infraestrutura urbana e ser o mais desenvolvido do ponto de vista social, econômico e cultural

(Brasil, 2019). Segundo dados do MEC (Brasil, 2022), atualmente estes municípios reúnem 1.178 professores/as da educação básica do campo, distribuídos em 294 escolas rurais.

Neste contexto, emergem muitos desafios enfrentados pela UFAC, enquanto IES formadora, no compromisso de levar ensino superior público aos lugares mais distantes do estado, e apesar dos avanços conquistados em relação à qualificação dos docentes acrianos, a regional do Vale do Juruá ainda apresenta uma quantidade razoável de professores/as leigos, que exercem o magistério do campo sem formação em licenciatura plena (Brasil, 2022).

Diante deste cenário, esta pesquisa tem como objeto de análise os programas especiais de formação docente Profir e Parfor, ofertados pela UFAC na região do Vale do Juruá nos anos 2007 a 2022. Neste norte, o problema que orienta a investigação é o seguinte: em que medida os programas Profir e Parfor contribuíram para qualificar o perfil formativo dos/as professores/as da Educação do Campo da Regional do Juruá, no período de 2007 a 2022?

Importa salientar que a opção por este problema se deu por razões profissionais, relacionadas a minha atuação como professor-formador em cursos de graduação em licenciatura, ofertados pela UFAC através do Parfor, onde ministrei disciplinas pedagógicas nos anos de 2011 a 2022, nos municípios da Regional do Juruá. Esta experiência, me instigou a investigar os reflexos desta política no magistério do campo, pois, percebi que muitos cursistas eram professores/as de escolas rurais, a maioria de localidades de difícil acesso.

À luz deste problema, foram formuladas as seguintes questões de estudo a) Quais as principais contribuições da UFAC no esforço de possibilitar a formação dos/as professores/as da Educação do Campo que atuam na Regional do Juruá, em cursos de graduação em licenciatura plena? b) Quais os impactos dos programas especiais Profir e Parfor, na qualificação do perfil formativo do quadro de pessoal docente da Educação do Campo que atuam na Regional do Juruá? c) Quais os principais desafios da UFAC na tarefa de levar Ensino Superior a professores/as do campo desta regional, por meio de programas especiais de formação em serviço e seus reflexos na vida profissional de egressos/as destes programas?

A pesquisa se concentra nos programas especiais de formação docente promovidos pela UFAC nos anos 2007 a 2022. Este recorte temporal se justifica porque foi neste período que esta IES intensificou os programas e ações voltadas à qualificação do magistério do campo no estado. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição dos programas Profir e Parfor na formação de professores/as do campo da regional do Vale do Juruá, destacando o protagonismo da UFAC na qualificação destes professores.

Os objetivos específicos são: a) Avaliar os impactos dos programas especiais Profir e Parfor, na qualificação do perfil formativo do pessoal docente da Educação do Campo que atua

na Regional do Juruá; b) Apresentar as principais contribuições da UFAC para possibilitar a formação de professores/as da Educação do Campo da Regional do Juruá, em cursos de graduação em licenciatura plena; c) Identificar os principais desafios da UFAC na tarefa de levar Ensino Superior a professores/as do campo desta regional, por meio de programas especiais de formação e seus reflexos na vida profissional de egressos/as destes programas.

Em relação à metodologia, a pesquisa é qualitativa-descritiva, adotando-se como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Os dados foram coletados em documentos públicos e através de entrevista semiestruturada. As demais nuances da metodologia, encontram-se delineadas no Capítulo II.

Importa salientar que a pesquisa está delimitada à Regional do Juruá e foi realizada nos meses de janeiro de 2023 a abril de 2024, da seguinte forma: os dados sobre os cursos ofertados na regional e a quantidade de alunos/as formados/as, foram coletados na UFAC - Campus Floresta, junto às coordenações dos programas. Este campus fica localizado na Estrada do Canela Fina, nº 245, Gleba Formoso, Colônia São Francisco, zona rural de Cruzeiro do Sul – Acre. As informações sobre o perfil formativo do pessoal docente, foram coletadas a partir dos microdados do Censo Nacional da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP.

No que diz respeito a pesquisa de campo, esta reuniu uma amostra de 20 participantes, envolvendo 06 docentes-formadores/as, 02 coordenadores/as e 12 cursistas de ambos os programas, e foi realizada por meio de entrevistas que ocorreram nos municípios que formam a regional do Vale do Juruá. Estes procedimentos encontram-se detalhados no capítulo II.

Em relação ao referencial teórico, a pesquisa reúne contribuições de pesquisadores/as nacionais e regionais que militam na seara da formação docente, cujos estudos trazem luz à problemática em foco. Entre as pesquisas nacionais, destacam-se os trabalhos de Barreto (1996), Tunari (2000), Arroyo (2007), Minase (2008), Gatti (*et. al*, 2009), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Soares-Neto (*et. al.*, 2013), Molina (2015), Hage, Silva e Brito (2016), Viero e Medeiros (2018), Sartori (*et. al*, 2019) dentre outros que discutem os aspectos históricos, políticos, ideológicos e normativos que orbitam à formação docente do campo no Brasil.

Estes trabalhos dão um enfoque especial à institucionalização de políticas públicas voltadas à qualificação do magistério do campo no país, notadamente, as medidas de caráter jurídico que nortearam as políticas educacionais da década de 1990, culminando, anos após, na formulação da Política Nacional de Educação do Campo - PNEC e da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - PNFPEB, que viabilizaram a criação de programas especiais de formação docente de nível superior em cursos de licenciatura plena.

Entre as pesquisas regionais, destacam-se os trabalhos de Damasceno (2010), Cabral (2010), Santos (2015), Martins (2015), Lima (*et. al.*, 2015), Rocha (2020), Carvalho (2022); Pereira-filha (2022), e outras pesquisas que se debruçam sobre a problemática da formação docente no estado do Acre, cujas reflexões põem em relevo as políticas educacionais de formação docente em nível superior, executadas pela UFAC a partir do ano 2000, por meio de programas especiais/emergenciais de formação docente em serviço, dentre eles, o Profir e o Parfor. Estes estudos ajudam a compreender o processo de implementação destas políticas no Estado, ao mesmo tempo em que permitem refletir sobre a importância destes programas para promover a qualificação do magistério do campo das redes públicas de ensino do Acre.

Deste modo, a pesquisa é relevante, uma vez que contribui com os debates e reflexões sobre a formação docente no Estado do Acre a partir de uma perspectiva holística que privilegia o estudo de problemas concretos que afetam a realidade local, constituindo-se, pois, numa epistemologia do lugar. Neste viés, a construção do conhecimento acontece no diálogo com a realidade local; com e para os sujeitos envolvidos na pesquisa, cujos resultados podem ajudar a identificar problemas e propor caminhos alternativos para solucioná-los ou mitigá-los.

Portanto, a pesquisa contribui para ampliar os horizontes epistemológicos sobre a formação docente no Acre e soma-se a outros estudos sobre esta temática, colaborando para enriquecer as reflexões sobre a importância dos programas de formação docente para corrigir o déficit histórico na formação de professores/as que atuam no campo. No Acre, este déficit é um problema que precisa ser resolvido pelos atores envolvidos com estas políticas, a fim de que sejam plenamente atendidas as demandas de qualificação destes profissionais, de modo que todos/as os educadores/as que atuam nos territórios rurais do Vale do Juruá, possam obter suas certificações em cursos de graduação em licenciara plena, nos moldes requeridos pela legislação educacional, e assim possam melhorar suas condições de vida e trabalho.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro com o título “Políticas e programas de formação docente do/para o campo no Brasil: tessituras históricas e arranjos normativos” faz uma incursão histórica sobre as políticas de formação docente para o campo, enfatizando a dualidade entre os paradigmas de Educação Rural e Educação do Campo.

Apresenta-se um breve panorama da Educação do Campo no país, ressaltando-se a importância das políticas de Educação do Campo e de formação docente para corrigir as desigualdades educacionais que afetam os povos do campo, notadamente, no que tange à materialização do direito à educação escolar no meio rural. Destaca aspectos políticos e ideológicos inerentes a perspectiva de formação docente do/para o campo e o protagonismo dos movimentos sociais na construção e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo,

especialmente, de programas emergenciais voltados à qualificação do magistério do campo em nível superior, viabilizados nos marcos normativos que emergiram a partir da década 1990.

O segundo capítulo intitulado “Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, apresenta os procedimentos técnicos realizados no processo investigativo, discorrendo sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos técnicos e os instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como as especificidades relativas ao *lócus* da investigação e às características dos participantes.

No terceiro capítulo que tem como título “Programas de Formação Docente no Acre: o protagonismo da UFAC na qualificação de professores/a do campo da regional do Vale do Juruá”, realiza-se um resgate histórico das contribuições da UFAC, para corrigir o déficit na formação profissional do pessoal docente das redes de educação básica do Estado. A finalidade do capítulo é discorrer sobre as ações de qualificação protagonizadas a partir do ano 2007, por meio da oferta de programas especiais de formação de professores/as em serviço, com ênfase nas ações desenvolvidas na Regional do Juruá, através dos programas Profir e Parfor e seus impactos no perfil formativo do quadro de pessoal docente que atua no magistério do campo.

Por fim, o Capítulo IV: “Desafios e Conquistas da Formação de Docentes do Campo na Regional do Juruá: sob a lente dos participantes”, apresenta os resultados da pesquisa de campo, a partir das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, que expressam suas percepções particulares sobre a importância dos programas Profir e Parfor para corrigir o déficit na formação do magistério do campo na Regional do Juruá, enfocando as condições de oferta - adequação das condições físicas, humanas e materiais disponibilizadas pelos atores institucionais UFAC, Estado e Municípios, para a materialização desta tarefa. O capítulo também aborda às conquistas da formação, sob o olhar de cursistas egressos das licenciaturas ofertadas nestes programas, discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas no processo formativo, experiências vivenciadas e conquistas alcançadas com a formação adquirida.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO/PARA O CAMPO NO BRASIL: TESSITURAS HISTÓRICAS E ARRANJOS NORMATIVOS

A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino é pensada a partir das peculiaridades das populações dos territórios rurais: colonos, seringueiros, indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, extrativistas e outros sujeitos sociais que constroem suas subjetividades de forma distinta da vida urbana. Os aspectos socioculturais, políticos e econômicos que os envolvem, se constituem de forma diferenciada e, por isso, reclamam políticas públicas adequadas as distintas realidades e especificidades do campo.

Nesta perspectiva, as políticas públicas são importantes instrumentos jurídicos e políticos que o estado constrói para assegurar a elaboração e execução de programas, projetos e ações destinadas a setores específicos da sociedade, no intuito de promover a igualdade material[1] prevista nos dispositivos jurídicos que norteiam a ação estatal, notadamente, os direitos sociais insertos no *caput* do art. 6º da Carta Magna, a saber: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, etc. (Brasil, 1988; Souza, 2018).

Gomes (2019) entende que o viés jurídico destas políticas, reside no fato de que elas são elaboradas a partir da norma jurídica e constituem instrumentos normativos eficazes, através dos quais o estado assume o compromisso de elaborar e executar planos, projetos, programas e ações que garantam a realização dos direitos sociais previstos na Constituição Federal, razão pela qual devem ser respeitadas, protegidas e efetivadas pelos entes políticos.

Ainda de acordo com esta autora, o componente político reclama que estes instrumentos sejam construídos a partir de problemas concretos que afetam seus destinatários, no diálogo com setores diversos da administração pública, da sociedade civil organizada e outros atores interessados; destinação e aplicação de recursos públicos específicos e mobilização de esforços que reúnam diferentes sujeitos sociais e estatais na materialização destas políticas.

Segundo Teixeira (2002, p. 2) as políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de "[...] diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade, mediação entre atores da sociedade civil e do Estado". Este conceito reforça a ideia de que estas políticas são

[1] Neste contexto, a igualdade material refere-se ao dever do Estado em promover os direitos e garantias constitucionais de equânime, sem discriminação de qualquer natureza, a fim de "[...] promover igualdade de oportunidades, estabelecendo a elaboração de leis e a implementação de políticas públicas tendentes a extinguir ou diminuir as desigualdades de fato" (Silva, 2007, p. 28).

normatizações criadas no intuito de orientar os entes públicos na aplicação de recursos financeiros em áreas ou setores prioritários, a fim de corrigir ou prevenir problemas que atingem determinadas parcelas da população. Sua execução pode ser realizada diretamente pela administração pública ou delegada a outros entes públicos, ou privados. Além disso, é importante que estes instrumentos sejam construídos coletivamente no diálogo com todos os atores sociais envolvidos, principalmente os que serão afetados por determinada política.

Estes esclarecimentos permitem compreender que as políticas públicas desempenham papel de grande relevância para a equalização social, posto que contribuem para promover a igualdade material, ou seja, a igualdade no caso concreto. No entender de Bobbio (2004), parafraseando Aristóteles, a igualdade material consiste em tratar as pessoas como iguais a partir de suas desigualdades. Esta compreensão une as ideias de justiça e igualdade como sinônimos de justiça social, a saber: a equidade que deve ser perseguida pelo estado enquanto guardião dos direitos sociais. Nesta tarefa, deve atuar de forma paritária, a fim de promover a igualdade de direitos a partir das desigualdades que atingem os sujeitos sociais concretos.

Neste sentido, o autor entende que o principal objetivos de uma política pública está a efetivação da igualdade social, cujo parâmetro deve ser as desigualdades que afetam as pessoas e não a igualdade que decorre da norma jurídica *in abstrato*. Isso implica reconhecer que os cidadãos são destinatários dos mesmos direitos fundamentais, no entanto, os diferentes contextos socioeconômicos e culturais, produzem formas desiguais de acesso a estes direitos.

Assim, a efetivação dos direitos sociais passa pela relação igualdade-equidade-justiça social, traduzidas na busca constante de harmonia entre os desiguais. Neste ponto, é preciso considerar que os povos do campo exigem que sejam corrigidas as desigualdades que historicamente os marginalizaram em relação ao acesso equitativo aos direitos sociais fundamentais do ser humano, especialmente uma educação de qualidade (Arroyo, 2007).

Molina (2015) corrobora com esta afirmação ao dizer que a tradição política brasileira não é um modelo a ser seguido, quando o assunto é a elaboração de políticas públicas para o campo, seja pela falta de efetividade, seja pela incapacidade do estado em ouvir o campo, visto que na maioria das vezes, as políticas são pensadas para o campo e não com o campo. Este argumento denota a dificuldade que o estado tem de pensar as políticas públicas para o campo, a partir das realidades do campo e em diálogo com as populações destes territórios.

Neste aspecto, Hage (2011) adverte que uma política pública do/para o campo que mire a equidade social, requer que seus elaboradores considerem as diversidades socioculturais e territoriais do campo. Neste entender, o campo deve ser pensado como um lugar homogêneo. Pesar “campo”, implica reconhecer a existência de diferentes territórios rurais – florestais,

indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, agrícolas, extrativistas, etc., cujos povos têm características socioculturais diferentes, e, consequentemente, demandas diversas.

No entanto, Arroyo, Caldart e Molina (2011) observam que historicamente as políticas públicas do campo no Brasil, são pensadas "para" o campo e não "do/com" o campo. Isso significa que a maior parte destas políticas concebem o campo de forma linear, sem considerar suas peculiaridades socioespaciais. O fluxo de fora para dentro; de cima para baixo, impede o diálogo com as populações locais, silenciando as vozes dos sujeitos que habitam estes territórios rurais e lutam pela garantia de direitos que lhes possibilitem uma vida mais digna no campo.

Estes autores enfatizam que boa parte das políticas voltadas para o campo, estão contaminadas por preconceitos e estereótipos sobre o lugar e seus povos, como espaço de atraso, de pobreza material e cultural. Aos sujeitos do campo se impõe o modelo urbano, onde habitaria o progresso, o sucesso, as gentes sabidas, o bem-viver. Neste sentido, argumentam que:

> Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 11).

Estas ideias produzem concepções equivocadas de campo e de sua educação, alimentado as desigualdades entre os espaços urbano e rural. A reflexão aqui posta, dialoga com a literatura especializada em movimentos migratórios camponeses no Brasil, especialmente, as críticas feitas por Henriques (*et. al*., 2007) que no seu entender, o modelo urbanocêntrico[2], narra que o êxodo rural seria a única via de acesso dos povos do campo à felicidade. Nesta lógica, a idealização da vida urbana implica na negação do campo como um lugar de possibilidades.

Ainda de acordo com este autor, por muito tempo o discurso do progresso e do desenvolvimento, embalou os sonhos de muitos camponeses que migraram para as cidades em busca de melhores condições de vida. Este discurso contribuiu para esvaziar o meio rural, difundindo a ideia de que a ordem natural das coisas, a riqueza, a beleza e a felicidade, estavam nos grandes centros urbanos. Porém, na maioria das vezes, o que estes sujeitos encontravam era o desemprego, o desamparo, a exploração de sua mão de obra, e a consequente pobreza.

Segundo dados do IBGE (Brasil, 2023), até o final de 1960 a população brasileira foi majoritariamente campesina. A urbanização no país aconteceu tardiamente e, em muitos casos,

---

[2] Henriques (*et. al.*, 2007) concebe o termo a partir da noção de hierarquia entre campo e cidade - a cidade como modelo de progresso e bem-estar; o campo o lugar do rude; do arcaico.

de forma desordenada, fator este observável pelo surgimento de grandes conglomerados de favelas no país, principalmente em áreas periféricas de grandes centros urbanos dos estados das regiões Sul e Sudeste, que receberam a maior parte das populações de migrantes rurais. Assim, "[...] a mobilidade das populações do campo, geralmente pobres, para as áreas de franja rural-urbana pelo menor custo da terra, resultou em muitos casos, na conformação de áreas caracterizadas pela pobreza, baixo rendimento e infraestrutura deteriorada" (p. 42).

De acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC, a concepção de campo como lugar de atraso foi fortalecida no início do séc. XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que defendia a ideia de que a fusão entre os espaços urbano e rural era algo irremediável, em razão do desenvolvimento industrial outrora em curso no país, que teria força suficiente para fazer desaparecer as sociedades rurais (Brasil, 2005, p. 8). Mesmo que isso não tenha se concretizado, o campo continua sendo considerado periferia das cidades, lugar de mazelas, de atraso, como um "não lugar"[3]. A ideia que prevalece é a de que investir no atraso não traz retorno. Logo, investir mais que o mínimo, em políticas públicas para as populações rurais, não tem sido prioridade (Arroyo, 2007).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a inércia estatal em face da elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades dos povos do campo, contribui para perpetuar as desigualdades sociais que tangenciam campo e cidade. São muitas as causas que nutrem estas desigualdades, que vão desde a falta de investimentos públicos, abandono, negligência e omissão de direitos, até fatores de ordem cultural, que representam o campo como lugar periférico, de sofrimento, de atraso econômico e sociocultural. Estas questões são complexas e não comportam soluções simplórias, eis que decorrem de problemas históricos da sociedade brasileira que precisam ser enfrentados a partir das múltiplas dimensões que as envolvem.

Estas dimensões – social, política, cultural e econômica, estão intimamente ligadas às formas como o campo brasileiro é identificado como lugar social. Ou seja, o imaginário popular que se construiu acerca do que é o campo e de quem são os camponeses, interfere diretamente no processo de formulação e execução de políticas públicas para o campo. Conforme Arroyo (2007) e Molina (2015) o campo, geralmente, é visto como lugar de atraso e os povos do campo, como "jecas", quer dizer, pessoas ignorantes e sem cultura. Logo, para que as políticas públicas cheguem ao campo de forma plena, é preciso superar estes preconceitos e estereótipos.

---

[3] Augé (1994), entende que o "não lugar" seria a negação do território como espaço sociocultural que identifica os sujeitos sociais que o habitam, tendo em vista seus modos de ser e existir no mundo. Assim, o não lugar causaria a perda ou abandono da identidade sociocultural dos povos, restando apenas o indivíduo "solitário". O lugar é identitário; o não lugar, não.

Deste modo, as desigualdades sociais no campo não se perfazem isoladamente, mas, interdependentes. Por esta razão, importa que as políticas públicas destinadas ao campo, sejam construídas do/para o campo a partir de uma teia de inter-relações, que favorecem a compreensão de que estas desigualdades são estruturais. Acerca desta constatação, os debates sobre políticas do/para campo e de Educação do Campo, devem abranger outras dimensões da vida campesina: terra, trabalho, saúde, moradia, enfim, a cidadania em sentido amplo.

O termo "do campo", reclama que no processo de elaboração de programas, projetos e ações inerentes a política pública, sejam consideradas as realidades camponesas, como matéria-prima, ou seja, seus contextos, necessidades e especificidades. "Para o campo", reflete o comprometimento com a execução de políticas específicas, contextualizadas e identificadas com os povos do campo, seus direitos e possibilidades de ser e viver no campo. Portanto, "do campo para o campo" (Hage 2011; Arroyo, Caldart e Molina, 2011; Caldart, *et. al*. 2012).

Em relação ao setor educacional, as desigualdades são nutridas por fatores internos e externos à escola, os quais precisam ser amplamente considerados quando o assunto é a elaboração de políticas públicas para este setor. Nas palavras de Freitas (2007, p. 971),

> Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola.

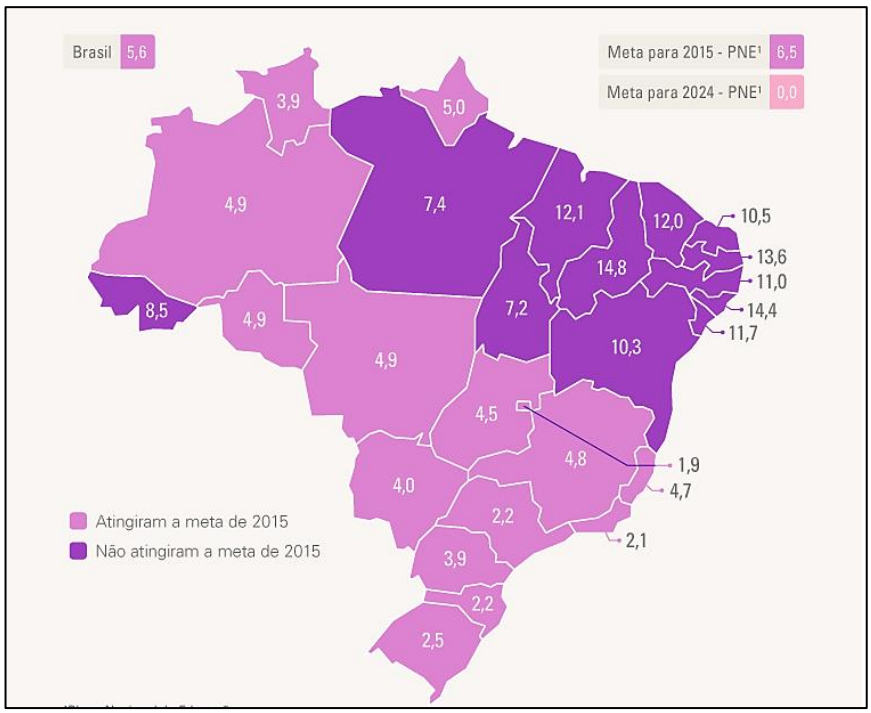
Diante desta reflexão, percebe-se que os fatores externos à escola, influenciam diretamente no acesso e qualidade da educação básica. Desta perspectiva, as políticas públicas educacionais precisam ser fortalecidas e redimensionadas no sentido de resolver ou mitigar problemas crônicos que há muito tempo afetam a educação escolar brasileira, tais como: analfabetismo, evasão, baixa qualidade do ensino, professores sem formação, escassez de recursos materiais e financeiros, infraestrutura precária, distorção idade-série, dentre outros.

Entretanto, de acordo com Santos, Grotti e Ribeiro (2021), historicamente as escolas do campo padecem de políticas públicas garantidoras da cidadania, capazes corrigir as desigualdades entre campo e cidade. São muitos os problemas que atingem este setor em todo o país, dentre os quais, infraestrutura precária, insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros, professores com pouca qualificação, baixa qualidade do ensino, dentre outros.

De fato, o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades socioeducacionais entre campo e cidade, e é importante problematizá-las no sentido de que as políticas públicas sejam realizadas com maior equidade. Estas constatações são corroboradas por diversas pesquisas no campo educacional, as quais demonstram a gravidade destes problemas.

Em 2022, o país registrou 170,5 milhões de brasileiros vivendo nas cidades e 32,5 milhões no campo, dos quais 11,3 milhões na faixa etária de 15 anos ou mais, são considerados analfabetos, correspondendo a 5,8% da população. Entretanto, ao se comparar estes índices entre às áreas rurais e urbanas, nota-se uma distância considerável, tendo em vista que o analfabetismo no campo supera os 15% contra 4% nas cidades, demonstrando que estatisticamente, as taxas de analfabetismo no campo são três vezes maiores (Brasil, 2022).

Mapa 1 – Taxas de analfabetismo entre a população maior de 15 anos - Brasil, 2022.



Fonte: PNAD Contínua Educação – 2022 (Brasil, 2022, p. 32).

Este recorte demonstra que a alfabetização na idade certa é um desafio ainda maior para os estados do Norte e do Nordeste, que possuem os maiores índices de analfabetismo. O Acre, apresenta-se como um dos estados com maior incidência de analfabetismo, com 57 mil analfabetos. Estes dados indicam que as metas do PNE (2014-2024) de erradicar o analfabetismo absoluto até o final de sua vigência, não será atingida (Brasil, 2014, Meta 9).

Em relação ao acesso à Educação Básica, o Todos pela Educação (2021) identificou que em 2021 existiam 52.757 escolas rurais no país, com 6,4 milhões de alunos matriculados e 342 mil docentes em exercício. No caso dos alunos, estima que existam mais de 41,6 milhões na

faixa etária de 4 a 17 anos, dos quais cerca de 6,4 milhões residem em áreas rurais, sendo que mais de 360 mil estão fora da escola. Assim, apesar do direito à Educação Básica ter sido universalizado em 2011, ainda existem milhares de crianças e adolescentes do campo que não tem acesso a esta etapa da educação, conforme se verifica no quadro a seguir.

Quadro 1 - Acesso à Educação Básica no Brasil (Ens. Regular) – Brasil, 2022.

Acesso à Educação Básica por Etapa de Ensino, Unidade Administrativa e Localização Geográfica - Brasil, 2022										
Etapa e Idade	**Unid. Adm.**	**Total**	**Atendi.[4]**	**%**	**Localização Geográfica**					
					Urbana			**Rural**		
					Total	**Atendi.**	**%**	**Total**	**Atendi.**	%
Creche (0 a 3 anos)	Brasil	11.744.486	4.375.413	37,3	9.931.787	3.999.790	40,3	1.812.699	375.623	20,7
	Norte	1.285.109	262.201	20,4	969.131	226.994	23,4	315.978	35.207	11,1
	Acre	60.697	11.607	19.3	43.495	10.188	23,4	16.602	1.419	8,5
Pré-escola (4 e 5 anos)	Brasil	6.051.311	5.626.221	93	4.720.972	4.432.866	94	880.175	806.065	91,6
	Norte	608.082	517.805	85,2	450.164	387.290	86	157.918	130.515	82,6
	Acre	31.801	24.599	77,4	22.883	19.261	84,2	8.918	5.338	60
Ens. Fundamental (6 a 14 anos)	Brasil	26.363.890	25.384.270	96,3	22.277.824	21.457.324	96,3	4.086.066	3.926.946	96,1
	Norte	2.838.714	2.707.464	95,4	2.119.508	2.019.914	95,3	714.207	687.550	95,6
	Acre	141.647	136.095	96,1	105.233	101.640	96,6	36.413	34.455	94,6
Ens. Médio (15 a 17 anos)	Brasil	9.217.443	8.696.919	94,4	7.737.133	7.347.564	95	1.480.310	1.349.355	91,2
	Norte	1.031.634	960.712	93,1	788.327	746.422	94,7	243.307	214.290	88.1
	Acre	53.354	48.794	95	40.045	37.774	94,3	13.909	11.021	82,8

Fonte: Todos pela Educação (2022).

Os dados demonstram que o acesso ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) está relativamente equalizado entre crianças e jovens de 6 a 14 anos, residentes nas cidades e no campo, atendendo um percentual em torno de 96%. Entretanto, ainda há mais de 1,2 milhões de crianças e jovens nesta faixa etária que estão fora da escola, dos quais cerca de 192 mil, concentram-se em áreas rurais, o que equivale ao percentual de 4% desta população.

Porém, essas estatísticas já foram bem maiores, chegando a variar entre 20% e 30% no final dos anos 1990. A partir desse período, o acesso ao ensino fundamental no campo vem sendo ampliado graças a aprovação de normas como o Fundef em 1997 e o Fundeb em 2007,

[4] População Atendida.

que redimensionaram o alcance da educação básica, para incluir recursos financeiros para atender a Educação Infantil e o ensino médio (Brasil, 1998).

O quadro demonstra que a creche - primeiro nível da Educação Infantil, que incluindo crianças pequenas de 0 a 3 anos, ainda é um privilégio de poucos, notadamente nas áreas rurais. Em nível nacional, apenas 37% das crianças pequenas são atendidas. Entre as que residem nas áreas urbanas, o percentual é de 40,3%, contra 20,7% das áreas rurais. Na região Norte, as matrículas alcançam apenas 11% das crianças do campo e 23% das cidades. No estado do Acre, a situação é ainda mais preocupante, tendo em vista que somente 8,5% das crianças do campo estão matriculadas em creches. Nas áreas urbanas este percentual é de 23%.

Desta perspectiva, verifica-se que o acesso à creche ainda é um desafio que precisa ser vencido em todo o país. Talvez um dos fatores que contribuam para que este déficit atinja tais patamares, esteja relacionado a não obrigatoriedade da matrícula nesta faixa etária. Ou seja, embora a oferta pelo poder público seja obrigatória a tantas crianças demandarem por esta etapa do ensino, os pais ou responsáveis não são obrigados a efetivarem a matrícula, consoante lhes assegura o *caput* do art. 6º da LDB (Brasil, 1996a). Neste sentido, as estatísticas indicam que é preciso que os entes federados mobilizem maiores esforços para criar vagas suficientes para atender toda a demanda de creches nas áreas rurais, principalmente na região amazônica.

Em relação à pré-escola[5], a cobertura nas áreas urbanas e rurais do país está equilibrada, em tono de 93%. Na região Norte, a cobertura cai para 85%, havendo uma diferença de pouco mais de 3 pontos entre as áreas urbanas (86%) e rurais (82,6%). No estado do Acre, a cobertura é de 77%, abaixo da média nacional e regional. A diferença entre campo e cidade fica em 20,4 pontos percentuais, sendo que nas áreas urbanas a cobertura é de 84% e nas rurais de 60%. Isso significa que no estado há cerca de 3.580 crianças em idade pré-escolar fora da escola.

O acesso ao ensino fundamental também está mais equalizado. No geral, as diferenças entre campo e cidade ficaram em 96% de cobertura da demanda de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos matriculados. Na região Norte e no estado do Acre, estas médias também ficam em torno de 96%, tanto no aspecto geral, quanto na localização geográfica. No que diz respeito ao ensino médio, as desigualdades voltam a persistir no país, onde quase 140 mil jovens do campo na idade de 15 a 17 anos estão fora da escola (9%). Na cidade este percentual é de 5%.

Na região Norte, a situação se aproxima da média nacional, ficando em torno de 93% de cobertura da demanda, sendo 94,7% na cidade e 88% no campo. No Acre, a média geral

[5] Se refere ao segundo nível da educação infantil, cuja oferta e a matrícula são obrigatórias para todas às crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme disposição do art. 30, inc. II da LDB (Brasil, 1996a).

ficou acima da regional (95%), agravando-se em relação as diferenças entre campo e cidade, que ficaram em 94,3% e 82,8%, respectivamente. Isso significa que mais de 17% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que residem nas áreas rurais do estado, estão fora da escola.

Estas estatísticas evidenciam que, embora o país tenha diminuído a distância que há muito tempo separa a cidade e o campo, no que tange ao acesso à educação, ainda persistem desigualdades que impedem que todas as crianças e jovens camponeses tenham pleno acesso à escola, principalmente na região Norte do país, em particular, no estado do Acre.

No que concerne à qualidade do ensino, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, demonstram que mais de 60% dos alunos do campo apresentam desempenho inadequado nas disciplinas de Matemática (70%) e Língua Portuguesa (61%). Nas áreas urbanas, estes índices são de 45,6% e 36,3%, respectivamente (Todos pela Educação, 2022).

A pesquisa revelou ainda que a distorção idade-série no campo é bastante elevada, onde mais da metade dos estudantes estavam atrasados em relação a série em que deveriam estar matriculados. Em 2021, apenas 73,7% dos jovens de 16 anos haviam concluído o ensino fundamental, bem abaixo da média nacional que foi de 82,4% (na área urbana a média é de 84%). A distância se amplia em relação ao ensino médio, onde somente 53,2% dos jovens de 19 anos haviam concluído esta etapa do ensino, contra 72,2% dos que residem nas cidades.

A média de escolarização das populações do campo também é mais baixa do que nas cidades, em torno de 10,4% entre os jovens na faixa etária de 8 a 29 anos. Nas cidades, esta mesma média é de 12%. Este é um dado importante, posto que, quanto mais anos de estudo tem uma população, maiores são as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho formal, em áreas de atuação profissional técnica ou científica. Porém, no que pese a diferença de quase 2 pontos percentuais, esta distância já foi bem maior, haja vista que em 2013, a média de escolarização no campo, nesta faixa de idade era de 8,5% (Todos pela Educação, 2022).

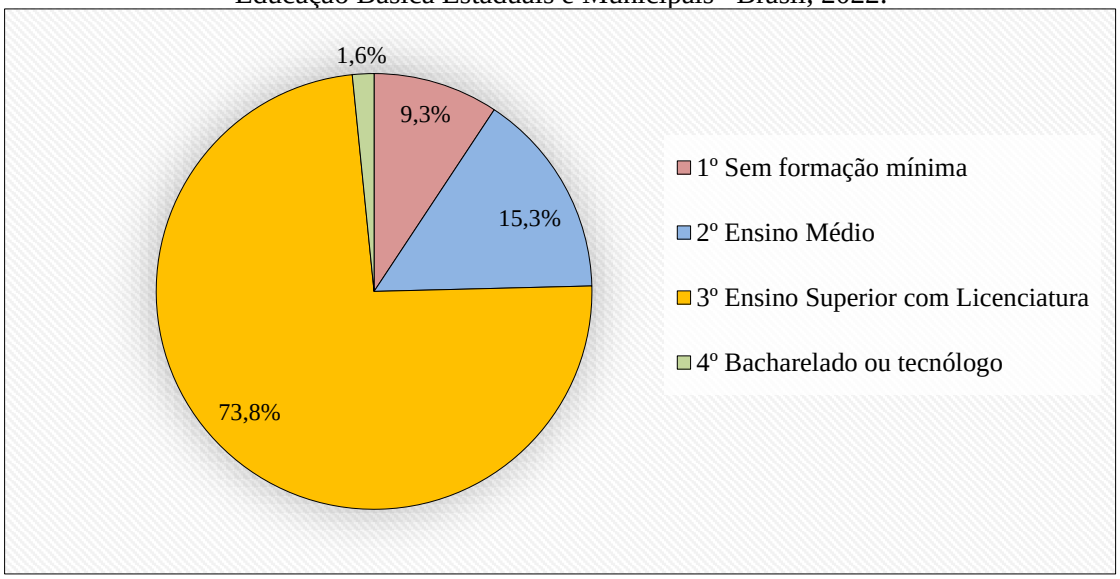
Importa salientar que apesar destes dados terem sido catalogados durante a pandemia da Covid-19[6], período em que se agravaram muitas desigualdades socioeducacionais no país, estas estatísticas não foram majoradas, relativamente aos anos anteriores à pandemia. Ao contrário, nas áreas rurais os níveis de analfabetismo caíram de 17% em 2018, para 15% em 2020, e a distorção idade-série saiu de 32,4% para 26,3% no ensino fundamental e de 51,7%

[6] A pandemia da Covid-19 teve início em fevereiro de 2020, e se refere ao estado de emergência sanitária de proporções globais, devido a propagação do vírus SARS-CoV-2, conhecido como coronavírus 2. O vírus causa uma grave infecção que atinge as vias respiratórias e pode levar à morte. Esta infecção recebeu o nome de COVID-19. O Brasil decretou estado de emergência sanitária em 26 de fevereiro de 2020. Em 05 de maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde – OMS, anunciou oficialmente o fim da pandemia. Até março de 2024, 708.739 brasileiros haviam falecido em decorrência desta doença (Brasil, 2023).

para 47% no ensino médio. Neste interregno também diminuiu a quantidade de adolescentes camponeses fora da escola, caindo de 12,5% para 9,8% (Todos pela Educação, 2022).

No quesito formação docente, as escolas do campo são frequentemente referendadas por terem professores/as com qualificação deficitária (Arroyo, 2007). Embora avanços importantes venham acontecendo nesta área nas últimas décadas, ainda persistem desigualdades entre o magistério da cidade e do campo no que se refere à habilitação mais adequada para o exercício da profissão que é a graduação em licenciatura plena, conforme se observa no gráfico a seguir, elaborado a partir dos dados do Censo Nacional da Educação Básica - CNEB (Brasil, 2022).

Gráfico 1 – Docente da Educação do Campo por Nível de Escolarização – Redes Públicas de Educação Básica Estaduais e Municipais– Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CNEB/INEP (Brasil, 2022).

Em 2022, o INEP identificou 1.898.575 docentes nas redes públicas estaduais e municipais de ensino básico, sendo 1.598.691 nas regiões urbanas e 343.438 nas rurais. Nas áreas rurais, 73,8% são graduados em licenciatura plena; 15,3% tem ensino médio; 1,6% bacharelado ou tecnologia e 9,3% sem formação mínima. Nas áreas urbanas as estatísticas são desiguais, a saber: 86,6% graduados com licenciatura; 2% de bacharéis ou tecnólogos; 7,4% com ensino médio e 4,0% sem formação mínima. Assim, verifica-se que as áreas urbanas estão 13% à frente das rurais em relação a adequação da formação docente (Brasil, 2022).

Deste modo, apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas relativamente às políticas de formação docente para o campo, estes dados apontam que ainda persistem desigualdades na qualificação destes/as profissionais, quando comparada ao pessoal docente das cidades. Esta distância se amplia mais, quando se trata da adequação da formação docente de acordo com a área em que atuam na Educação Básica, conforme se verifica no quadro abaixo.

Quadro 2 – Docentes da Educação Básica pública com formação superior em licenciatura plena na área que lecionam – Brasil, 2022.

Docentes das redes estadual e municipal de Educação Básica com formação adequada na área de atuação, por unidade administrativa e localização geográfica – Brasil, 2022												
Unid. Adm.	Formação Adequada				Localização Geográfica							
					Urbana				Rural			
	Sim	%	Não	%	Formação Adequada				Formação Adequada			
					Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%
Brasil	1.281.539	67,5	617.036	35,5	1.186.229	74,2	412.462	25,8	165.537	51,8	177.901	48,2
Norte	114.963	62,0	70.460	38,0	93.372	77,0	27.890	23,0	27.704	41,0	39.865	59,0
Acre	5.306	51,2	5.056	48,8	4.928	81,4	1.125	18,5	1.630	36,4	2.848	63,6

Fonte: Censo Nacional da Educação Básica (Brasil, 2022).

Estes dados referem-se aos índices de adequação profissional docente no plano nacional, na região Norte e no Estado do Acre. Segundo o INEP, considera-se adequada a formação em nível de graduação em licenciatura plena na área de atuação profissional. Assim, além das outras formações - ensino fundamental, ensino médio, bacharelado, tecnologia ou licenciatura curta, inclui-se como inadequadas as funções docentes que, mesmo habilitadas em cursos de licenciatura plena, exercem a profissão fora de sua área de formação (Brasil, 2022).

Estes dados, indicam que apenas 67,5% das funções docentes em exercício nas escolas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica pública regular, têm formação adequada. Na região norte, este percentual é 62% e no Acre de 51,2%. Em geral, consideram-se adequadas as funções desempenhadas por 74,2% dos/as professores/as das áreas urbanas e 51,8% das rurais. Na região norte, 77% de docentes de escolas urbanas têm formação adequada, contra 41% das escolas rurais. No Acre, a situação é bem grave, posto que, enquanto 81,4% de docentes das cidades têm formação adequada, no campo o percentual é 36,4%, agravando-se entre os que atuam no ensino fundamental II e no ensino médio, cujos percentuais de adequação são de apenas 10,7% e 16,12% respectivamente. Nas regiões urbanas, estes mesmos percentuais são de 69,3% e 76,6% respectivamente.

Estima-se que cerca de 25% das funções docentes em exercício nas escolas rurais do país são ocupadas por profissionais sem formação superior, representando cerca de 75 mil professores/as da Educação do Campo que precisam ser graduados em cursos de licenciatura plena (Brasil, 2022). Assim, as disparidades entre a formação de docentes do campo e das cidades são bastante evidentes no país, principalmente nos contextos regional e local.

Mas não é só isso, as escolas do campo estão bem atrás das urbanas quando o assunto é condições de infraestrutura. Em 2021, o INEP fez um levantamento em 137.335 escolas, e constatou que boa parte das escolas do campo 1funcionam de forma adequada, faltando-lhes infraestrutura básica tais como água luz e esgoto, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Infraestruturas das Escolas Rurais e Urbanas – Brasil/2021

Infraestrutura Interna e Externa dos Estabelecimentos de Ensino Público					
Dependências e Serviços		**Localização**			
		Urbana		**Rural**	
		Frequência	%	Frequência	%
Sala de Diretoria		73.253	86	20.264	39
Sala de Professores (as)		68.096	80	15.742	30
Sala de Atendimento Especial		29.915	35	4.629	9
Sala de Leitura		26.025	31	5.878	11
Cozinha		83.571	98	48.565	93
Laboratório de Informática		35.325	41	6.555	12
Biblioteca		34.865	41	8.077	16
Banheiro interno		84.691	99	47.889	92
Quadra de esportes		40.364	47	8.299	16
Acessibilidade para alunos com deficiência		63.546	75	23.767	46
Água Tratada	Rede pública	79.938	94	17.407	33
	Poço Artesiano ou Cacimba	6.966	6	17.382	53
Energia Elétrica	Rede pública	85.210	100	46.775	90
Esgoto Sanitário	Rede pública	60.168	71	4.527	9
	Fossa Cética	27.052	32	41.483	80
Coleta de Lixo		84.563	99	21.370	41
Tecnologia	Internet	82.447	97	33.058	63
	Banda larga	73.560	86	24.030	46

Fonte: Censo da Educação Básica (Brasil, 2021).

Este quadro indica que em todos os itens relacionados na pesquisa, as escolas rurais estão em desvantagens em relação as escolas urbanas. Em muitos casos, estas desigualdades são graves, notadamente em relação às condições de acolhimento de pessoas com necessidade educacionais especiais, onde apenas 9% das escolas do campo possuem sala de atendimento especial e 46% têm dependências internas e vias adaptadas a este público. Nas áreas urbanas, estas instalações foram identificadas em 35% e 75% das escolas, respectivamente.

No quesito dependências internas, os itens mais equilibrados são referentes a existência de cozinhas e banheiros internos, que foram identificados em mais de 90% das escolas rurais e urbanas. Quanto aos demais itens, a relação urbano/rural é bastante desequilibrada, tal como se depreende dos itens sala de diretoria (86%/39%), sala de professores (80%/30%), sala de leitura (31%/11%), bibliotecas (41%/16%), laboratórios de informática (41%/12%) e quadras de esportes (47%/16%). Observa-se que nestas comparações, a menor distância encontrada ficou em 20 pontos percentuais. Isso significa que no item de menor desigualdade estrutural interna - que é a sala de leitura, as escolas urbanas estão vinte passos à frente das escolas rurais.

No quesito disponibilidade de serviços, apenas 33% das escolas do campo possuem água tratada da rede pública, contra 90% das escolas urbanas. A maior parte da água potável consumida nas escolas do campo provinha de poços artesianos próprios ou cacimbas (53%). A

energia elétrica chegou a 90% das escolas do campo e em 100% das urbanas. A coleta de lixo era feita em 41% das escolas do campo e em 99% das escolas urbanas. E o percentual de escolas do campo com esgoto sanitário era ínfimo (9%), enquanto as escolas urbanas (71%) tinham este benefício. Em 80% das escolas do campo o esgoto era canalizado para foças cépticas.

Em relação ao item tecnologias, o serviço de internet foi encontrado em 63% das escolas rurais e em 97% das escolas urbanas. Este item demonstra que 37% das escolas do campo não possuem acesso à internet e, entre as que possuíam, em 20% delas o serviço era de baixa qualidade. A internet banda larga, caracterizada como um serviço de melhor qualidade e velocidade de conexão, foi encontrado em 43% das escolas rurais e em 86% das escolas urbanas.

Estes dados revelam algumas das muitas desigualdades educacionais que atingem as populações do campo, demonstrando que a maioria das escolas rurais carecem de condições ideais de funcionamento. Estes problemas, refletem a inoperância do poder público em materializar os planos e programas destinados à Educação do Campo, que garantam às populações camponesas, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Arroyo, Caldart e Molina, 2011). Sobre este assunto, Vasconcelos (2018, p. 866) destaca que:

> O descaso com a educação da população rural resultou, ao longo dos anos, em altos índices de analfabetismo e/ou no afastamento das camadas populares rurais das instituições escolares, seja pela falta de escolas e de infraestrutura em regiões mais afastadas ou pela falta de um sentimento de pertencimento ou identidade com os assuntos tratados no ambiente escolar, reduzindo drasticamente o acesso destes indivíduos ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade, elevando assim seu nível de marginalização social.

Santos, Grotti e Ribeiro (2021) corrobora as reflexões de Vasconcelos (2018) ao enfatizar que a defesa do direito à uma educação de qualidade faz parte das lutas históricas do campesinato, que há décadas reivindicam a efetivação de seus direitos sociais fundamentais. Estas lutas são legítimas e contribuem para pressionar o poder público a cumprir seu papel na efetivação deste direito, por meio da execução de políticas públicas específicas de Educação do Campo, que incluam prioridades distintas, dentre as quais, a garantia de infraestrutura mínima a todas às escolas do campo, com suficiência de recursos humanos, materiais e financeiros.

Neste cenário, a necessidade de elaboração e execução de políticas públicas educacionais específicas para as populações do campo[7], ganham merecido destaque, especialmente diante das desigualdades sociais que frequentemente polarizam campo e cidade.

[7] As populações do campo são os camponeses, que incluem "[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (Brasil, 2010).

Nesta perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que a ausência de políticas mais efetivas e as carências enfrentadas pelas escolas do campo, confirmam a situação desigual e excludente a que estão submetidos os povos camponeses. Neste sentido, argumentam que:

> [...] no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreiras dos mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. [...] os dados sobre esta realidade confirmam o tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas que alterem esta situação perversa (p.10).

De fato, as desigualdades educacionais entre campo e cidade são evidentes e reclamam políticas públicas mais eficientes que garantam às populações campestres a realização do direito a uma educação de qualidade, com igualdade de condições de acesso e permanência.

No mesmo pensar, Hage (2011) destaca que na Amazônia, a maioria das escolas do campo, principalmente as multisseriadas, localizam-se em pequenas comunidades longínquas e funcionam de forma precária, muitas vezes não possuem sequer prédio próprio. Por vezes, as instalações são cedidas em caráter filantrópico, funcionando em casas de moradores locais, igrejas, salões de festa, barracões, etc., a fim de que jovens, boa parte recém-saídos da educação básica, possam assumir salas de aula, em troca de salários irrisórios. Em geral,

> [...] os lugares são muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade (Hage, 2011, p. 99).

As carências estruturais evidenciadas pelo autor, fazem parte da realidade de milhares de escolas do campo Brasil à fora e servem para reforçar o estigma da pobreza, abandono e precariedade da escola do campo. Para Arroyo (2007) é urgente que as políticas de educação do/para o campo sejam (re) orientadas e/ou revitalizadas no sentido de superar estes estigmas e corrigir a dívida histórica que o estado brasileiro tem com esta população. É salutar que o campo seja visto como lugar de possibilidades e os camponeses como sujeitos de direitos.

A disponibilização de recursos financeiros suficientes para o adequado funcionamento das escolas é uma medida urgente e necessária, sem a qual não será possível atingir a qualidade

fundamental do ensino público no campo. Para que isso seja concretizado é preciso, antes de tudo, superar a visão de campo como lugar do atraso e de Educação do Campo como favor - algo dado e não conquistado. Outra perspectiva se sobrepõe: a de Educação do Campo como direito social inarredável e indispensável à cidadania e à dignidade humana.

A propósito, Cury (2008) ensina que a educação é coirmã da cidadania e ser cidadão, pressupõe o pleno exercício de direitos e a educação escolar é um deles. Sem escolas a dignidade da pessoa humana não se perfectibiliza. É a escola quem instrumentaliza os educandos com conhecimentos e valores que os ajudam a conhecer melhor seus direitos e deveres. A educação e a cidadania são pautas interdependentes, protegidas pela Carta Cidadã de 1988 e devem ser defendidas pelo estado, pelas instituições e pela sociedade mais ampla.

Portanto, ressalta-se a importância das políticas de Educação do Campo para promoverem o equilíbrio de oportunidades educacionais entre campo e cidade, cujas desigualdades são variadas, abrangendo fatores que vão desde a infraestrutura precária e baixa qualidade do ensino, à qualificação do pessoal docente. Aliás, a literatura especializada refere que a pouca qualificação dos/as professores/as é um dos mais graves problemas que afetam a escolarização dos povos do campo, o qual será aprofundado nos tópicos seguintes.

1.1 TESSITURAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO: POR UMA ESCOLA DO CAMPO PARA O CAMPO

No tocante à formação docente, o campo carece de políticas educacionais que mirem a qualificação destes/as trabalhadores/as nos termos do art. 206 da Carta Magna, que elege a valorização dos/as profissionais do magistério como um dos princípios balizadores da educação no Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988). Para Arroyo, Caldart e Molina (2011) a perspectiva da formação docente reclama a criação de oportunidades de qualificação profissional, à luz dos princípios constitucionais, como estratégia indispensável à construção de uma escola pública e democrática de qualidade para todas as populações do campo.

Ao anunciar a valorização dos/das profissionais do ensino como princípio a ser protegido pelo estado, a Constituição de 1988 deu um avanço no sentido de priorizar a carreira do magistério como estratégica à melhoria da qualidade da educação. É nesta perspectiva que a formação dos/as professores/as em cursos de graduação em licenciatura é uma necessidade cada vez mais urgente. Inclusive esta premissa encontra respaldo na Nova LDB, que estabelece que a formação docente para a Educação Básica far-se-á em nível superior, admitindo-se como

formação mínima o ensino médio normal (Brasil, 1996a). Neste ponto, é preciso considerar que a formação em nível superior é a regra e a de nível médio, a exceção (Brasil, 1999).

Entretanto, Arroyo (2007) enfatiza que a baixa qualificação dos/as professores/as é um problema grave que historicamente persegue o magistério do campo, devido à falta de políticas públicas comprometidas com a formação destes/as trabalhadores/as. Na educação no campo, virou uma "tradição" contratar professores/as sem formação adequada, que acabam realizando este trabalho sem o domínio dos saberes mínimos exigidos para o ingresso na profissão.

A postura denunciada pelo autor decorre, em boa medida, da visão que habita o imaginário social, de que a docência no campo não exige formação acadêmica, bastando que o professor/a tenha vocação para o trabalho e domine alguns saberes pedagógicos elementares, muitos dos quais, adquiridos na experiência da sala de aula. Isto é um equívoco que tem prejudicado a qualidade do ensino ofertado às populações do campo, pois, é notório que a qualificação profissional docente, incide diretamente na qualidade da educação ofertada.

Sobre este aspecto, Nóvoa (1995) entende que a formação docente não se dá por acumulação de conhecimentos acadêmicos, saberes da experiência ou domínio de metodologias didáticas. Estes saberes, fazem parte de um processo formativo mais amplo, que inclui a reflexão crítica sobre a vida, a profissão, a função social da escola, a formação sociocultural e humana das novas gerações, etc. Estes saberes e valores são fundamentais para a profissionalização docente e fazem parte do processo de identificação profissional, que se consolida pelo exercício crítico e reflexivo da docência e não por mera vocação, alheia a estes compromissos.

Para Molina (2015) a perspectiva da Educação do Campo requer professores/as reflexivos que possibilitem aos sujeitos do campo, o acesso aos bens culturais disponíveis na escola, conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a assumirem uma postura ativa e crítica diante da realidade socioeducacional em que vivem. A dimensão reflexiva da profissão evidencia o compromisso pedagógico com a formação de sujeitos concretos, situados historicamente. É por isso que esta atividade deve dialogar com os saberes, aspirações e a *práxis* camponesa.

Freire (1992) corrobora com esta reflexão ao defender que a escola só adquire importância significativa para a vida dos educandos a partir do momento em que os instrumentaliza com saberes que os ajudem na luta diária contra a opressão e a exclusão social. Isso significa que o/a educador/a do campo precisa ter esta visão, ou seja, a consciência de que a luta política em favor de melhores condições de vida para as comunidades do/no campo é uma preocupação que pertence a todos, inclusive à escola enquanto *lócus* de formação e humanização.

Neste viés, o/a professor/a do campo é um/a questionador/a das desigualdades sociais que oprimem os povos camponeses. Aliás, a gênese da Educação do Campo é justamente as

lutas camponesas contra estas desigualdades, especialmente na defesa intransigente de seus direitos - à terra, ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, enfim à vida em sentido amplo.

As lutas do campesinato por direitos é um aspecto importante da Educação do Campo e deve ser problematizado na escola. O termo luta acolhe muitos sentidos e significados (direitos, aspirações, sonhos, conquistas, possibilidades...) que traduzem a identidade sociocultural e os modos de vida dos povos do campo. Para Freitas (2011, p. 37), estas reflexões constituem terreno fértil para uma nova pedagogia do/para o campo "[...] que tem o camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura –, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder sua essência identitária".

Esta concepção rejeita o olhar preconceituoso de campo como lugar inferior e seus sujeitos como subalternizados, para privilegiar outros olhares de campo, como palco de luta política, existências e resistências camponesas, e estes povos como sujeitos históricos e coletivos, capazes de guiarem seu próprio destino. A força que nutre esta pedagogia vem dos movimentos sociais e de outros atores coletivos emanados na luta pela terra (Molina e Freitas, 2011).

Deste modo, além de oportunizar o aprendizado escolar, importa que os/as professores/as também se engajem nas lutas por melhores condições de vida no campo. Isso é feito por meio da formação de sujeitos capazes de se posicionarem criticamente diante da realidade sociocultural e econômica em que vivem, a fim de compreendê-la e transformá-la. Neste ponto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ressaltam que:

> [...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (Brasil, 2002, art. 2º).

Sobre este aspecto, Arroyo (2007) explica que a formação docente para o campo, precisa reunir duas dimensões fundamentais, quais sejam: a dimensão profissional que permite a aquisição dos saberes acadêmicos necessárias à prática educativa; e a dimensão política, que possibilita o acesso a conhecimentos e valores que ajudem o educando a compreender e problematizar a realidade social e intervir nela. Assim, a ação educativa não se perfaz pela mera transmissão de conteúdos curriculares, mas, fundamentalmente, pela incorporação de saberes outros, que contribuam com as lutas dos povos do campo pela efetivação de seus direitos.

Desta perspectiva, a Educação do Campo emerge como um novo paradigma de educação que exige um modelo próprio de escola: uma escola "do campo para o campo" e não

apenas uma "escola no campo" ou "para o campo", alheia a realidade que a cerca. A escola do campo está intimamente ligada à vida camponesa, sua identidade social e *práxis* humana[8].

Como paradigma, ela incorpora uma identidade própria, cujas visões de mundo (os territórios rurais como referência), de homem (os homens, mulheres, crianças e jovens camponeses como sujeitos de/da história, de/do conhecimento, de/da política e de/dos direitos), de sociedade (um campo heterogêneo, constituído por diferentes territórios rurais: florestais, agrícolas, camponeses, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, indígenas, quilombolas; com populações distintas e distintas demandas, aspirações, sonhos e possibilidade de ser e viver no mundo) e de conhecimento (uma episteme do campo, que concebe o campo como lugar de saberes válidos - costumes, crenças, valores, tradições, lutas, trabalho, vivências que dão forma a identidades sociais singulares), constituem a matéria-prima desta nova ideia-força na educação (Arroyo, Caldart e Molina, 2011; Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Não se trata de uma educação "para o campo" - pensada unilateralmente de fora, ou de uma "educação no campo" - que está neste espaço porque foi transportada para lá ou "adaptada" da cidade, onde os camponeses, que não são alvo da política, encontram-se meramente nela incluídos, como se isso fosse um favor do Estado (Arroyo, 2007; Molina, 2015).

Entende-se, pois, que a escola do campo não se protagoniza pelo esforço de "adaptação" dos saberes escolares à realidade local, como se houvesse em outro lugar, uma fonte originária e hierárquica de saberes (concepção subjacente à chamada educação rural). O que se requer é o esforço político e pedagógico de adequação das condições de trabalho dos/as professores/as, de estrutura e funcionamento das escolas, de políticas, de currículos e de programas educativos identificados com o campo. Só assim, é possível construir uma escola do campo, capaz de problematizar e contextualizar o ensino e acolher e/ou construir outros saberes possíveis do/no campo. É neste esforço que a educação se materializa em uma escola do/para o campo.

Para Arroyo (2007) os termos Educação Rural e Educação do Campo são ideias colidentes e não se confundem. Enquanto a primeira privilegia os modos de vida e as identidades sociais camponesas, a segunda reforça a ideia de adaptação do modelo urbano à escola rural, reforçando a imagem negativa deste local. O termo rural alude um modelo educativo hegemônico, de caráter urbanocêntrico, engendrado historicamente pelas elites agrárias, fundado na ideia de uma educação "para o campo" ou "no campo", e não "do campo", pois encontra-se descontextualizada da realidade do lugar em que se materializa.

---

[8] A *práxis* humana, aqui entendida, não é atividade prática contraposta à teoria, mas, a determinação da existência humana como (re) elaboração da realidade concreta (Kosik, 1976).

Referente a esta questão, Caldart (2012) reforça que as políticas educacionais pensadas "para o campo" ou de "educação no campo", geralmente seguem modelos inspirados na vida urbana, transferindo para as áreas rurais os mesmos currículos, programas, materiais didáticos e metodologias das cidades. Para a autora, até mesmo a maioria dos/as professores/as são oriundos das cidades e quando formados/as, esta formação segue o modelo urbano, por vez, ignorante à vida no campo. O termo "educação rural" remete a ideia de políticas educacionais alheias à realidade do campo e sem a participação dos sujeitos da política: os camponeses.

Arroyo (2007) corrobora estes argumentos, ao afirmar que geralmente os textos normativos e até mesmo parte da literatura pedagógica, referem-se a uma pressuposta necessidade de "adaptação" de políticas, currículos e programas, como se a escola do campo fosse a outra escola, coadjuvante em relação à escola oficial. Esta ideia não é adequada, pois, acabaria por dividir a escola enquanto instituição social. Na visão do autor,

> A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (p. 159).

Assim, a reprodução do modelo urbano, implica na secundarização da escola do campo, como a outra, uma escola periférica fadada às migalhas que sobram das políticas urbanas. A Educação do Campo não carece de adaptação, mas, de adequação do ensino à realidade e as necessidades camponesas, razão pela qual requer políticas apropriadas a estas necessidades.

Neste aspecto, Molina e Jesus (2004) denunciam que os currículos, quase sempre caracterizavam este espaço como lugares primitivos, selvagens, de sofrimento, de atraso social, de pessoas jecas, pois seriam, ignorantes, irracionais, sem cultura. Quanto aos espaços urbanos eram representados como lugares prósperos, avançados, modernos, racionais, onde o domínio da cultura letrada era o destino inevitável de todos os sujeitos que viviam nas cidades.

Hage (2011, p. 105) reforça esta premissa ao afirmar que:

> A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Estes argumentos refletem que o imaginário social criado sobre o que é campo está impregnado de preconceitos e estereótipos que ditam quem são os camponeses – jecas e ignorantes, e sobre como deve ser a vida no campo – sofrida, miserável e atrasada. Estas falácias, acabam refletindo negativamente no processo de construção de políticas do/para esta escola, uma vez que a lógica da vida urbana se torna o modelo a ser seguido para engendrá-las.

Contrárias a esta perspectiva, Molina e Jesus (2004) defendem que a expressão "do campo" é identitária, pois, identificam políticas educacionais constituídas a partir do lugar, que reclamam uma pedagogia que, por sua vez, se identifica com outras pedagogias - da terra, popular, histórico-crítica, do oprimido, da esperança, da autonomia, do movimento, dentre outras que acolhem as classes populares – suas organizações, modos de vida, direitos, sonhos, aspirações, esperanças, valores, tradições, crenças, mitos, etc. São pedagogias construídas e materializadas "nos" lugares de vivência dos sujeitos que a recebem. Assim,

> [...] na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os, ou ainda menos, pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Molina; Jesus, 2004, p. 18).

Deste modo, as políticas educacionais, devem ser construídas no diálogo com os povos camponeses, ouvindo suas demandas e de acordo com suas realidades e especificidades. Este é um compromisso ético e político que o estado brasileiro deve assumir com estes sujeitos, historicamente marginalizados de seus direitos sociais e que lutam por políticas públicas que lhes garantam o direito de ser e existir com dignidade.

De acordo com Caldart (2004), do/no campo são expressões que atravessam as lutas dos camponeses e os identificam como sujeitos que pertencem social, cultural e historicamente ao seu lugar de vivência. Para a autora, a Educação do Campo pode ser traduzida como "[...] uma educação que seja "no" e "do" campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais'' (p. 18).

A exegese da Educação do Campo está, pois, imbricada naquilo que a identifica, na essência: o campo, adjetivo que qualifica os saberes que se querem ensinar aos camponeses. Esta adjetivação possui conteúdo político, pedagógico e ideológico, eis que sua gênese está nas lutas do campesinato por sua afirmação identitária e como sujeitos de direitos - titulares dos direitos e garantias fundamentais elencados na norma jurídica, que deve ser protegida e efetivada pelo estado. Neste sentido, Freitas (2010) reforça esta ideia, afirmando que:

> [...] o campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui é reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (p. 3).

Desta perspectiva, a escola do campo, necessariamente, não nega os saberes que vem das cidades, mas, os acolhem contextualizados dialeticamente com o local. A negação não é de saberes escolares (científicos e/ou didáticos), mas, de visões preconceituosas e estereotipadas, que tendem a menosprezar os modos de vida dos camponeses.

O campo é espaço em movimento, que tem suas particularidades e necessidades; que é construído e vivenciado por sujeitos coletivos. Decerto que os saberes e vivências devem ser preservados e valorizados na escola. Neste sentido, Fernandes e Molina (2005, p. 68) consideram que escola precisa "[...] fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso."

Neste ponto, as políticas de formação docente apresentam-se como ações estratégicas fundamentais à garantia de uma escola de qualidade, eis que os saberes adquiridos nos processos formativos (inicial e continuado), qualificam e profissionalizam os/as professores/as, conferindo-lhes os fundamentos científicos e pedagógicos necessários ao desempenho da profissão. Estes saberes contribuem para que aperfeiçoem a prática educativa e, ao mesmo tempo, reflitam sobre seu papel de intelectual transformador (Arroyo, 2007).

Sobre este assunto, as teorizações de Molina e Antunes-Rocha (2014) são bastante elucidativas, ao defenderem que a formação de professores/as, reclama seu engajamento profissional, político e intelectual na construção de uma nova pedagogia "do campo para o campo", alicerçada nas lutas sociopolíticas em defesa dos direitos do campesinato.

Esta posição reconhece na escola um potente instrumento de luta por melhores condições de vida para os homens, mulheres, crianças e jovens camponeses. Não se trata de uma crença ingênua no poder da escola de transformar a realidade, mas, de acreditar em sua força potencial, capaz de contribuir para que estas mudanças aconteçam na prática.

Para Giroux (1997) os/as intelectuais transformadores/as são aqueles/as professores/as que se esforçam para que sua prática pedagógica seja mais política, ou seja, que buscam continuamente desconstruir as relações de poder que historicamente marginalizam determinadas parcelas da sociedade de seus direitos humanos fundamentais.

> [...] Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os (as) estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta (Giroux, 1997, p. 163).

A posição de intelectual transformador/a requer um compromisso mais amplo com a formação humana, considerando os/as educandos/as como sujeitos ativos nos processos de aprender/ensinar, e a prática social como matéria-prima destas experiências. Como tal, "[...] o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim os indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos" (Giroux, 1997, p. 163). É neste sentido que a prática educativa precisa incorporar conteúdo de natureza sociopolítica e cultural que tenha, na essência, interesse emancipatório (Freire, 1994; Giroux, 1997).

Assim sendo, a luta pela emancipação dos sujeitos sociais é um traço intrínseco ao projeto político e pedagógico do campo, que não se pode perder de vista. Para Molina e Jesus (2004, p. 18) a escola do campo é identificada por seus sujeitos, sendo necessário compreender que: "[...] por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades individuais e coletivas."

Neste pensar, Arroyo (2007, p. 169) compreende que as políticas de formação docente para o campo, precisam priorizar os sujeitos que vivem nestes dos lugares, ou seja, dar oportunidade para que sejam formados professores e professoras desde as comunidades rurais, como forma de valorizar e fortalecer da identidade sociocultural da escola camponesa, posto que:

> [...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Esta opção, não exclui os/as docentes das cidades, mas possibilita aos homens e mulheres do campo uma oportunidade de qualificação profissional mais identificada com seus lugares de trabalho e vivência coletiva. Pretende valorizar os sujeitos do campo - seus saberes, identidades, valores, tradições, experiências de vida, etc., como dimensão fundamental ao processo de formação e construção da identidade do/da profissional docente do campo.

Entende-se que os/as docentes, conhecendo melhor sua realidade, podem contribuir para um projeto de escola mais forte e comprometido com o engajamento sociopolítico da comunidade escolar, no sentido de compreender melhor e intervir na realidade social que os/as rodeia.

Sua ação educativa pode estimular as crianças e jovens camponeses a participarem ativamente da vida comunitária e, desta forma, também podem assumir a condição de sujeitos históricos capazes de construir um futuro melhor. Trata-se, pois, de um amplo projeto de formação humana fundado nas realidades destes povos, com e para estes povos e não das cidades para os campos. Neste processo o/a professor/a tem papel crucial (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Aliás, a participação política dos coletivos sociais, é um componente inerente imbricada à Educação do Campo. Foram as lutas camponesas pelo acesso à terra, trabalho e modos de vida camponeses que suscitaram a necessidade de se constitui uma educação escolar própria, que acolhesse as identidades e vozes destes sujeitos. É por isso que ela se perfaz a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, destas lutas camponesas (Molina; Jesus, 2004; Arroyo, 2007).

A Educação do Campo, reúne, pois, um conjunto de condições que perpassam os muros da escola, e reverberam na vida dos sujeitos concretos, fortalecidas e difundidas pela escola enquanto *lócus* de socialização do saber e do saber-fazer, instrumento em potencial para transformar a realidade em que vivem. Neste sentido, Arroyo (2007, p. 163) destaca que:

> [...] uma das marcas específicas da formação é entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam, sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Esta perspectiva indica que uma política de formação de docente "do/para o campo" deve incluir profissionais da educação que pertençam histórica e culturalmente ao campo, como lugar de vivência, e estejam ali para educarem e se educarem, preparados para contribuírem com o projeto de educação e emancipação humana, defendidos pela comunidade.

Para Molina (2014), qualquer política de formação de professores/as fundada em modelos formativos extracampo, correm sério risco de não atenderem estas aspirações, eis que os processos que envolvem a escolarização dos povos do campo, possuem traços diferentes da vida urbana e reclamam professores/as preparados/as para educarem nestes territórios.

Para que esta perspectiva se realize na educação, é preciso que o poder público tenha a hombridade de reconhecer que as políticas neste espaço, devem ser construídas em conjunto com os sujeitos dos direitos que as exigem. Conforme entendem Molina e Jesus (2004) assumir este compromisso é reconhecer que a Educação do Campo tem uma identidade própria e assim requer que seja concebida no âmbito das políticas públicas de educação.

Portanto, estes sujeitos precisam continuar existindo e resistindo na luta contra as formas de poder fundadas na dominação, exploração e exclusão de seus modos de vida e trabalho. É desta perspectiva que os movimentos sociais reivindicaram/reivindicam políticas públicas de Educação capazes de romper com estas armadilhas (Molina; Jesus, 2004; Arroyo, 2007).

Neste contexto, ressalta-se a importância de se construírem políticas públicas de formação de professores/as que atendam as necessidades das escolas situadas nos territórios rurais do país, a fim de que, com docentes bem formados/as, seja possível promover um ensino de melhor qualidade a estas populações. Esta escola precisa de mestres/as profissionalmente bem qualificados/as e humanamente conscientes de seu papel social para contribuir com um novo projeto para o Brasil, que seja identitário e atento às necessidades educacionais dos povos que habitam os diferentes territórios rurais do país e aí se constituem como sujeitos no mundo.

1.1.1 A formação docente para o campo na lógica da educação rural: breves considerações

De acordo com dados do IBGE, até os anos 1960 o Brasil foi um país de economia predominantemente agrária, concentrando mais da metade de sua população nas áreas rurais. O êxodo rural no país foi intensificado a partir da segunda metade do século XX, devido as sucessivas crises da economia agroexportadora, especialmente na década de 1920, e o crescimento da industrialização nas décadas posteriores, sobretudo nos grandes centros urbanos do Sul e do Sudeste. Estes fatores causaram profundas rupturas de ordem econômica e sociocultural, influenciando no perfil demográfico brasileiro, fazendo com que no final da década de 1960, a população urbana ultrapassasse a população rural (Brasil, 2023, p. 43).

Porém, apesar de suas origens campestres, desde a Colônia até a Nova República, sucessivos governos ignoraram a necessidade de promover políticas públicas que dessem conta de atender as necessidades e especificidades das áreas rurais, especialmente no que diz respeito a escolarização desta população, tarefa esta que não fazia parte das prioridades do estado brasileiro. Conforme Fernandes e Molina (2004), desde o processo de colonização do país, às áreas rurais vinham sendo vistas como periféricas, lugares de exploração primária, atraso econômico, social, pobreza material e cultural, enfim, um entrave ao progresso.

Ora, se a escolarização das populações rurais não foi prioridade do estado, menos ainda foi a preocupação com a qualificação profissional docente para estas escolas. Sobre este aspecto, Arroyo (2007, p. 158) refere que a tradição política brasileira não tem incorporado práticas consistentes de educação preocupadas com a "[...] formulação de políticas públicas,

nem no pensamento e nem na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima".

Fernandes (2011, p. 65) menciona que oficialmente a primeira referência a educação de comunidades rurais, foi feita na Constituição de 1934 que instituiu a chamada "Educação Rural", que se consolidou como política educacional alheia aos interesses do campesinato e obediente a modelos de dominação das elites agrárias. "Nascia ali uma educação ligada ao patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores".

Neste pensar, Fernandes e Molina (2005) ressaltam que a Educação Rural, enquanto paradigma, em sua corrente mais conservadora, rejeita a própria realidade que se propõe trabalhar: o campo. Ao criar escolas e centros de educação profissional nas áreas rurais, o poder público não o fez no intuito de promover uma educação efetiva aos camponeses, mas, como artifício para mantê-los longe dos centros urbanos. Ao revés disto, as escolas técnicas rurais, sob o pretexto de "modernizar'' o local, estavam comprometidas com a consolidação do pensamento latifundista empresarial e do controle político sobre a terra e suas gentes. A perspectiva da educação rural propunha "salvar" estes povos de sua condição de ignorantes e economicamente atrasados, submetendo-os ao modelo capitalista agroexportador.

Esta concepção educativa foi repisada na Constituição de 1937, consolidando-se como um modelo de ensino domesticador que pretendia adestrar os/as trabalhadores/as rurais que tinham acesso à educação, e desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico. A propósito, importa mencionar os artigos 129, § 2º e 132 desta norma, que prescreviam:

> Art. 129. [...] §2º. É dever das indústrias e dos sindicatos económicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.
>
> [...]
>
> Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e proteção as fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937, arts. 129 e 137).

Estes dispositivos fortaleceram o paradigma da educação rural, fundado no patronato, na medida em que preveem subsídios às escolas instituídas pela iniciativa privada, notadamente, pelos patrões aos filhos dos empregados. Para Tunari (2000), essa norma legitimou as desigualdades educacionais, mantendo-se silente quanto ao dever do estado em relação à escolarização das populações rurais, outrora marcada por altos índices de analfabetismo.

A menção ao "trabalho no campo e nas oficinas para a juventude", faz crer que a escola assumia papel meramente instrumental, a fim de "adestrar" os jovens camponeses por meio de uma formação técnica que atendesse o setor produtivo de matriz agrária-exportadora.

Na década de 1940 o Decreto Lei nº 8.530/1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, trouxe uma novidade sobre a formação docente para as escolas rurais, prevendo um sistema dual, dividindo a formação em dois grupos: o ginasial e o colegial. O ginásio seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo, denominado nível ginasial, ofereceria cursos de regentes de ensino primário, em quatro anos; e o segundo ciclo, de nível colegial, o curso de formação de professores primários com duração de três anos. O nível ginasial seria dado em escolas Normais Regionais e o nível colegial em Escolas Normais (Brasil, 1946, art. 2º).

Na década de 1960, com o advento da primeira LDB – Lei 4.204/1961, a educação escolar adquiriu maiores contornos na legislação federal, estabelecendo-se como um direito de todos e dever do estado e da família. Entretanto, a educação no campo permaneceu sob o prisma da educação rural, concentrando seus esforços em "manter o homem do campo no campo", como forma de combater o êxodo rural. Neste sentido, o art. 105 da citada lei, previa a obrigatoriedade de o poder público manter escolas e centros de educação na zona rural, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio rural e o estímulo de vocações profissionais.

A proposta de uma escola "adaptada às condições a vida e ao trabalho no campo", sugere um modelo pedagógico comprometido com o sistema de forças econômicas, políticas e culturais que oprimiam os camponeses e expunham suas fraquezas. Esta escola não servia aos camponeses, pois, estava ligada ao trato patrimonialista, apropriação das terras pelas elites rurais, ao estado e ao político alheio a vida e a luta destes sujeitos (Fernandes; Molina, 2004).

Apesar deste viés, a LDB de 1961, inovou em termos de legislação educacional, dedicando um capítulo exclusivo à formação docente (Capítulo V - Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio). De acordo com a norma, o ensino médio, dividido em dois ciclos - ginasial e colegial, ofereceria cursos técnicos e de formação docente para o ensino primário e pré-primário[9]. O nível ginasial habilitaria docentes para atuarem no ensino primário, e o colegial, professores/as primários. Esta formação permaneceu a cargo das Escolas Normais.

---

[9]A Lei 4.024/1961 dividiu a Educação de Grau Primário em 2 níveis de ensino, a Educação Pré-Primária e Ensino Primário. O primeiro nível destinava-se às crianças até sete anos de idade, e era ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. O Ensino Primário, tinha duração de 4 anos e destinava-se às crianças a partir de 7 anos de idade (atualmente é denominado Ensino Fundamental I). A partir dos 11 anos, os adolescentes ingressariam no Ensino de Grau Médio, mediante exame de admissão. Este ensino também foi dividido em 2 níveis, o ginasial para adolescentes a partir dos 11 anos de idade e o colegial, para os que concluíssem o ginásio. Com o advento da Lei 5.692/1971, houve a reestruturação destes níveis de ensino, sendo que a Educação Primária e o Ginásio foram unificados sobre a nomenclatura Ensino de 1º e 2º graus com 8 anos de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos.

Entretanto, para o exercício da docência no ensino médio, era exigida a formação em curso superior, obtida em Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Inclusive a admissão destes profissionais deveria se dar por concurso público de provas e títulos. Aos regentes e professores primários, a contratação seria direta (Brasil, 1961, arts. 52 e 54).

Acerca do magistério do campo, a lei foi bastante tímida, ao estabelecer que "[...] os professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias, poderiam ser formados em estabelecimentos que lhes prescrevessem a integração no meio" (Brasil, 1961, art. 57). Para Caldart (*et. al*., 2012), apesar de ressaltar a intensão de se formar docentes interessados em viverem no meio rural, este dispositivo foi bastante vago, não estabelecendo exigências em relação ao nível de qualificação mínima necessária para o exercício da docência.

Ainda de acordo com a autora, a qualificação docente para o campo não fez parte efetiva das políticas educacionais projetadas pela LDB de 1961, uma vez que as iniciativas voltadas para atender esta finalidade foram praticamente nulas. As poucas ações decorrentes desta norma, priorizaram a formação de professores/as de escolas urbanas. Para Freitas (2010), a implicação prática desta omissão foi a continuidade do recrutamento de docentes leigos[10].

Naquele contexto, vigorava a ideia de que o campo não precisava de professores/as qualificados, visto que sua principal tarefa era convencer os alunos das vantagens de permanecerem no local, sem se interessarem pela vida urbana. Porém, cabia-lhes ensina-lhes noções elementares de línguas, matemática e humanidades, a fim de que pudessem ingressar no mercado de trabalho, caso optassem pela vida urbana (Molina e Fernandes, 2004).

Nos anos de 1970, com o advento da Lei nº 5.692/1971, o ensino foi reorganizado sob a nomenclatura de ensino de 1º e 2º graus, em substituição aos ensinos primário e médio. O 1º grau passou a ter duração de 8 anos, organizado em 8 séries (1ª a 8ª série), sendo obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos de idade. Quanto ao 2º grau, de natureza técnica, com 3 ou 4 anos de duração, era gratuito apenas às pessoas que comprovassem hipossuficiência (Brasil, 1971).

Em relação a educação das comunidades rurais, a LDB nº 5.692/1971, também foi negligente ao delegar esta tarefa aos proprietários rurais, que deveriam propiciar a instalação e funcionamento de escolas de primeiras letras aos empregados ou filhos destes, ou facilitar-lhe

---

O nível Colegial, tornou-se o Ensino de Segundo Grau, não obrigatório, com 3 ou 4 anos de duração. O ensino infantil ficou na responsabilidade dos sistemas de ensino. Atualmente estes níveis de ensino foram totalmente remodelados e unificados sob a nomenclatura Educação Básica, obrigatória a partir dos 3 anos e distribuídas em três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental, e Ensino Médio (Brasil, 1961; Brasil, 1971; Brasil, 1996a).

[10] Em geral, a literatura pedagógica considera "professor leigo" aqueles/as que exercem a profissão sem ter a formação exigida em lei. Neste trabalho, considera-se leigo, todos os docentes que não habilitados em cursos de graduação em licenciatura plena ou graduados sem complementação pedagógica (Santos, 2015, p. 161).

a frequência à escola mais próxima. Estas disposições implicaram na negação do direito à educação às crianças e jovens do campo, posto que, estimular este público a frequentarem a escola, não era de interesse das elites agrárias (Viero; Medeiros, 2018; Molina, 2015).

Além disso, previu que na zona rural, os estabelecimentos poderiam "[...] organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino" (Brasil, 1971, art. 11, §2º e 49).

Longe de favorecer a escolarização dos camponeses, estes dispositivos tinham como finalidade primeira, proteger a economia agrária, de modo que a frequência escolar não importasse em prejuízos aos latifúndios, nos períodos de plantio e colheita de safras. Na prática, estas normatizações evidenciam a omissão estatal em relação a oferta de educação escolar aos camponeses, não a tratando como preocupação legítima (Tunari, 2000; Viero; Medeiros, 2018).

No que tange à formação docente para o campo, nada foi dito a este respeito, porém a norma trouxe inovações de caráter geral sobre esta matéria, ao exigir habilitações específicas para o exercício do magistério de 1º e 2º graus, bem como, flexibilizarem estas exigências em relação às localidades com insuficiência de profissionais "legalmente habilitados".

Foi a partir desta lei que as Escolas Normais foram substituídas por escolas técnicas de 2º grau, que passaram a contemplar, dentre outras, a formação de professores/as por meio de cursos de 2º grau com habilitação em magistério de 1º grau, restrito ao ensino de 1ª a 4ª série. O ensino de 5ª à 8ª série e de 2º grau passou a exigir docentes graduados em cursos superiores de licenciatura plena ou de curta duração, a depender do caso, obtidos em Universidades ou Institutos Superiores de Educação, conforme exegese do art. 30 da referida norma:

> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3° Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (Brasil, 1971, art. 30).

Depreende-se destes dispositivos que o magistério no 1º e 2º graus contemplava distintas situações: para atuarem de 1ª a 4ª série, bastaria a habilitação em 2º grau magistério com 3 anos de duração; para atuarem até a 6ª série, o curso de magistério deveria ser de 4 anos ou ter atividades complementares correspondentes a um ano letivo; para a 7ª e 8ª série do 2º grau e 2ª

série do 2º grau, exigia-se habilitação em licenciatura curta de 1º grau. Por fim, os professores/as que pretendiam atuar em todas as séries do 1º e do 2º grau, deveriam ter licenciatura plena.

Contudo, diante da escassez de profissionais devidamente habilitados, os arts. 77 e 78 da lei flexibilizaram a exigência de formação, autorizando a contratação, de forma alternativa, de professores leigos, formados apenas no 1º grau ou diplomados em outros cursos superiores, dos quais se exigiu complementação pedagógica. Eis o regramento:

> Art. 77 [...] Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haja concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (Brasil, 1971, art. 77, parágrafo único).

Embora este regramento não tenha tratado especificamente dos professores/as das escolas do campo, colaborou consideravelmente para que a educação nestas localidades, permanecesse na dianteira em relação ao contingente de professores/as leigos em exercício. Para Arruda (2015), esta flexibilização foi compreendida como autorização tácita para que os sistemas de ensino continuassem a contratar docentes sem formação, ainda que houvesse a exigência normativa de que a admissão de professores/as para o ensino de 1º e 2º graus devesse ser feita mediante concurso público de provas e títulos, de acordo com as habilitações exigida na lei.

Porém, ao permitir a contratação de trabalhadores sem formação adequada, o art. 80 desta LDB estabeleceu a obrigatoriedade de os sistemas de ensino promoverem cursos de formação profissional, a fim de oportunizar aos professores/as leigos em exercício, atingirem a qualificação exigida em lei. Porém, Andrade (1995) afirma que, na prática, esta medida não surtiu efeitos significativos, pois, até o final da década de 1970, havia cerca de duzentos mil docentes com formação restrita ao 1º grau, dos quais 70% atuavam em escolas rurais.

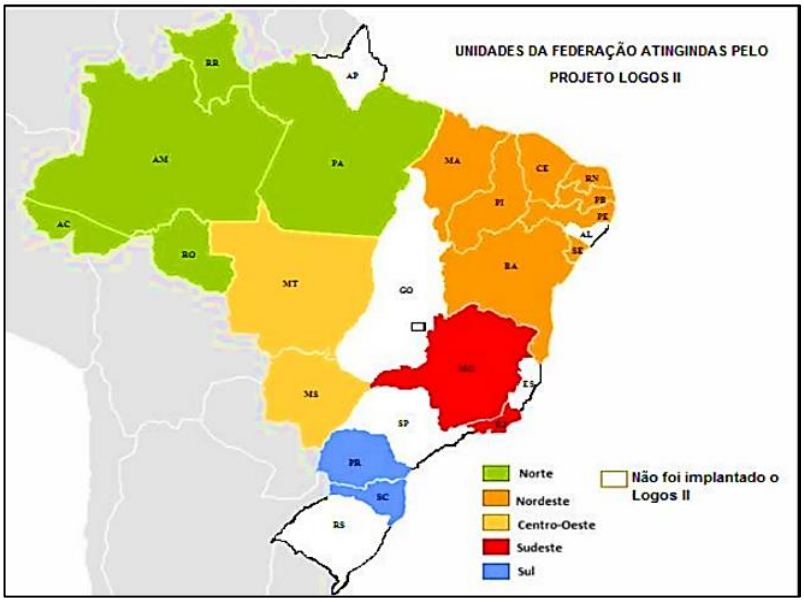
Ainda assim, a mesma autora argumenta que esta norma gerou algumas iniciativas importantes para qualificar os profissionais leigos, destacando-se, neste particular, os Projetos Logos I e Logos II, que foram instituídos pelo Governo Federal, com a finalidade específica de habilitar professores/as leigos para o magistério de 1º grau, aí incluídos os que haviam completado a 4ª série do 1º grau, em diante; os formados no 2º grau sem habilitação para o magistério de 1º grau e os graduados bacharéis que precisavam de complementação pedagógica.

De acordo com Andrade (1995), o Projeto Logos I foi executado em caráter experimental e teve como objetivo habilitar dois mil professores/as leigos dos estados do Piauí

e Paraíba e dos antigos Territórios Federais do Amapá, Roraima e Rondônia. O programa foi ofertado em 12 meses, em parceria com as Secretarias e Divisões de Educação locais, e a formação aconteceu à distância. As atividades aconteceram entre os meses de março de 1973 e maio de 1974 e o curso foi ofertado em regime supletivo por meio de módulos didáticos, destinados à qualificação para o trabalho no magistério a partir da 5ª série do 1º grau. No entanto, os cursos se limitaram a oferecer certificado de qualificação para o trabalho, sem conferir, sequer, o certificado de 1º grau, mantendo inalterado o quadro de docentes leigos.

Para suprir esta lacuna, em 1976 o MEC ofertou o Logos II, que passou a oferecer cursos específicos de formação em serviço, com habilitação em magistério de 2º grau e formação complementar em nível de 1º grau. Os cursos tinham duração de 36 meses distribuídos em 205 módulos de ensino, organizados por séries e que reuniam 31 disciplinas. Nesta fase, o programa abrangeu 19 estados da federação e formou cerca de 5 mil professores/as do campo e da cidade, mantendo-se na esfera das políticas de formação docente até a década de 1990.

Mapa 2 – Unidades da Federação onde o Projeto Logos II foi implantado.



Fonte: Gouveia e Brito (2019, p.14).

Para Andrade (1995, p. 2) o Logos II "[...] não assumiu apenas um sentido educacional, motivado pelo alto índice de analfabetismo e pelas precárias condições de ensino na zona rural. A implantação do projeto nas regiões citadas, assumiu também um significado social, visando à fixação do homem ao campo". Gouveia (2016, p. 58), reforça esta ideia ao argumento de que o Logos II, "[...] foi inspirado em modelos europeus e norte-americanos que já vinham desenvolvendo esta forma de ensino para estudantes trabalhadores com custos mais baixos".

Vê-se, pois, que apesar deste programa ter sido uma das poucas ações concretas do estado, em décadas de abandono da formação docente, o itinerário da educação rural ainda permaneceu forte, e a formação docente relegada a segundo plano no âmbito das políticas educacionais. Esta situação só passou a conhecer mudanças significativas a partir da Constituição de 1988, graças ao fortalecimento das lutas travadas pelos movimentos sociais, dentre as quais, a defesa do direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade.

1.1.2 O Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção da Política Nacional de Educação do Campo e de Formação Docente

De acordo com Santos (2015, p. 47) foi a partir da Constituição de 1988 que o paradigma de educação rural passou a ser superado pela Educação do Campo, representando uma mudança substancial na forma como o direito à educação vinha sendo acessado pelos camponeses. Para a autora, o adjetivo "do campo" "[...] reflete muito mais do que uma simples nomenclatura; é o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pela garantia dos direitos sociais e educacionais destas populações, portanto, foi concebida como um direito, como um marco da equidade". Caldart (*et. al*. 2012, p. 16) corrobora estes argumentos ao refletir que:

> [...] a compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la.

Esta concepção reverbera a ideia-força que emerge deste paradigma, a qual impõe ao sistema educacional o desafio de pensar a escola do campo a partir das múltiplas dimensões que a envolve - histórica, geográfica, política, pedagógica, cultural, econômica, social, etc., como instrumento de afirmação identitária e reforço na luta por melhores condições de vida; enfrentamento das desigualdades e efetivação dos direitos sociais dos camponeses.

Fernandes e Molina (2005) ressaltam que embora a Carta Cidadã não tenha mencionado especificamente a Educação do Campo, o seu art. 6º lança a educação escolar no rol dos direitos sociais fundamentais, ao passo que o art. 205, a institui como um direito de todos os brasileiros/as, a ser promovida com igualdade de condições de acesso e permanência.

Neste passo, o art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, que constitui um sistema nacional voltado

à promoção da educação profissional dos povos do campo (Brasil, 1988, arts. 6º, 62 e 205). Mais tarde, estas disposições foram disciplinadas na Nova LDB – Lei nº 9.394/1996.

Para Arroyo (2007), com exceção da Carta de 1988, as constituições nacionais anteriores omitiram-se e/ou negligenciaram a educação das populações rurais, tratando-as de forma periférica e residual. Esta omissão, produziu um sistema escolar marcado pela precariedade, que abrange fatores diversos, dentre os quais, a escassez de recursos materiais, humanos e financeiros, docentes com baixa qualificação, currículos descontextualizados, etc.

A propósito, ao discutir as políticas de formação docente no Brasil, Caldart (*et. al.* 2012) afirma que até a Constituição de 1988, a educação para o campo padeceu de políticas que priorizassem a formação docente. Segundo a autora, a nova constituinte abriu caminho para a construção de políticas específicas nesta matéria, que foram fortalecidas em meados da década de 1990, graças ao engajamento dos movimentos sociais, que tiveram no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, sua organização mais expressiva nesta luta.

Arroyo (2015) registra que os movimentos sociais protagonizaram uma série de conquistas e mudanças quem vem acontecendo desde a década de 1980, no que tange a institucionalização e efetivação dos direitos sociais camponeses, especialmente, no que diz respeito à formulação de políticas públicas e de educação do/no campo.

A nomenclatura movimentos sociais, pode ser conceituada como organizações plurais da sociedade civil e coletivos de trabalhadores/as mobilizados/as em ações de cunho sociopolítico e cultural, que lutam por interesses comuns. Para Gohn (1997), o termo refere-se ao gênero, pois, amplia-se para acolher todos os tipos de movimentos categorizados como sociais: sindicais, populares, urbanos, religiosos, etc., cujas bandeiras de luta miram os direitos sociais em sentido amplo. Neste prisma, a autora entende que estes movimentos são:

> [...] ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política (p. 253).

Esta compreensão sugere que os movimentos sociais são importantes instrumentos na luta sociopolítica pela efetivação dos direitos fundamentais, uma vez que pressionam as

instâncias de poder na direção dos interesses em jogo. Estes movimentos reúnem sujeitos de diferentes classes, grupos, raças, etnias, estratos sociais, que politizam demandas comuns, cujas bandeiras e lutas são capazes de construir campos de força capazes de tencionar, deslocar e até mesmo romper com as estruturas sociais postas, promovendo transformações nas mais diversas esferas da vida em sociedade - política, social, econômica, cultural, ambiental, etc.

É o movimento que caracteriza os sujeitos sociais que formam estas organizações, ou seja, são as suas ações e práticas no mundo concreto, em torno de ideais, ideologias, aspirações, sentimentos, sonhos, sentidos e valores que os identificam como um coletivo social que compartilham interesses e causas comuns. Neste aspecto, Gohn (1997, p. 11) destaca que:

> Os interesses comuns de um grupo é um componente de um movimento, mas, não suficiente para caracterizá-lo como tal. Primeiro, porque a ação de um grupo de pessoas tem que ser qualificada por uma série de parâmetros para ser um movimento social. Este grupo tem que formar um coletivo social e, para tanto, necessita ter uma identidade em comum. Ser negro, mulher, defender as baleias, ou não ter teto para morar, são adjetivos que qualificam um grupo dando-lhe objetivos comuns para a ação. Mas eles têm urna realidade anterior à aglutinação de seus interesses. Eles têm uma história de experiências culturais. [...] A partir dessa base, eles criam e renovam seus repertórios de ações, ideias, valores etc.

Sob esta ótica, foram os movimentos sociais, como coletivos articulados e organizados em torno de interesses e práticas coincidentes, que geraram em seu interior a ideia de Educação do Campo, que ora movimenta os debates sobre a escolarização dos campesinos.

Medeiros (1989), refere que há registros históricos de movimentos camponeses no Brasil que remontam ao período colonial, porém de forma tímida e desarticulada. Estes movimentos só alcançaram um maior grau de unidade e organização institucional, a partir da década de 1940, quando foram criadas as Ligas Camponesas[11], as quais se fortaleceram até os anos 1960. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), os movimentos sociais do campo (e das cidades) foram severamente sufocados, o que contribuiu para seu enfraquecimento e dispersão. Somente no final da década de 1970 e início dos anos 1980, foi que estes os movimentos voltaram, se organizarem e se fortalecerem no intuito de ganhar projeção nacional.

A autora, também ressalta que foi a partir dos anos 1980 que estes movimentos fortaleceram suas mobilizações e lutas por reforma agrária e outros direitos sociais, como reparação das desigualdades que atingiam estas localidades – pobreza, fome, desemprego, escassez de escolas, saúde precária, violência agrária, etc. E de forma mais incisiva, uniram-se

[11] As Ligas Camponesas, criadas em 1955 no Estado de Pernambuco, foi um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste. Através deste movimento, os camponeses faziam um trabalho de denúncia, resistência na terra e mobilizações. A escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo e era um dos pontos de reivindicações das Ligas (Medeiros, 1989).

a outros movimentos sociais de base, no contexto mais amplo de lutas pela reabertura política do país. Neste período, proliferaram organizações camponesas em âmbito nacional, principalmente associações e sindicatos de agricultores, pescadores, seringueiros, sem-terra, boias-frias, e outras categorias, mobilizadas e organizadas na luta pela terra.

A partir daquele momento, também houve um aumento significativo de acampamentos de assentados rurais de trabalhadores sem-terra, apoiados e mobilizados pelo MST, sua entidade mais expressiva na luta nacional pela terra e ao que dela advém: força, trabalho, unidade, família, identidade, oportunidade, sobrevivência, vida e dignidade (Caldart. *et. al.* 2012).

Para Fernandes (2012, p. 746), organizados em entidades sociais e sindicais, os trabalhadores rurais sem-terra acampados em diversas frentes, acabara realizaram diversas ações de repercussão imediata. “As ocupações colocam em questão a propriedade capitalista da terra, quando do processo de criação da propriedade familiar, pois ao conquistam a terra, os Sem Terra transformam a grande propriedade capitalista em unidades familiares”.

Desta perspectiva, as ocupações realizadas pelo MST, põem em relevo a questão da propriedade agrária capitalista, em contraposição a propriedade familiar, pois, as ocupações transformam os grandes latifúndios em unidades familiares, de cunho socialista. Assim, “[...] o grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital” (Fernandes, 2012, 746).

De acordo com Medeiros (1989), o MST nasceu em janeiro de 1984, no embalo das lutas por reforma agrária, com a missão de organizar os trabalhadores rurais na luta pela terra. A partir de sua criação, os movimentos ganharam maior notoriedade e apoio político e social. Em 1985, o movimento se consolidou como organização autônoma de dimensão nacional, por ocasião do 1º Congresso Nacional do MST, que aconteceu em Curitiba.

Este congresso representou um novo começo para os movimentos sociais do campo e a esperança de que a reforma agrária seria realizada. A partir deste evento, o movimento intensificou as lutas pela terra e embates políticos, iniciando um forte ciclo de ocupações de grandes latifúndios e confrontos que se espelharam por todo território nacional. Amparado por outras organizações civis, políticas e religiosas, o movimento ganhou força durante a Nova República, colaborando diretamente para a desapropriação de grandes latifúndios e a criação de diversos assentamentos agrícolas no país, que atenderam/atendem milhares de famílias.

As imagens 2 e 3, retratam a ocupação da fazenda Anonni, em Sarandi - RS, em 29 de outubro de 1985. Esta ocupação reuniu cerca de 1,5 mil colonos e foi um marco na história do MST na luta por reforma agrária no país, projetando o movimento no cenário nacional.

Imagens 1 e 2 - Primeira ocupação do MST com repercussão nacional – Brasil, 1985.

Fonte: Arquivo e Memória do MST/2015 (Disponível em: https://mst.org.br/tag/memoria/).

As lutas pela reforma agrária e outras pautas em defesa dos modos de vida dos povos do campo, contrárias a expansão dos grandes latifúndios, foram reinvindicações que movimentaram os debates políticos em âmbito nacional, pressionando a classe política a voltar seu olhar para este espaço do Brasil. Rufino (1991, *apud* Fernandes, 2012, p. 22), ao referir-se a este momento histórico, ilustra às lutas dos camponeses pela terra, ao dizer que:

> Dos campos, das cidades, das frentes dos palácios, os sem-terra, este povo de beira de quase tudo, retiram suas lições de semente e história. Assim, espremidos nessa espécie de geografia perdida que sobra entre as estradas, que é por onde passam os que têm para onde ir, e as cercas, que é onde estão os que têm onde estar, os sem-terra sabem o que fazer: plantam. E plantam porque sabem que terão apenas o almoço que puderem colher, como sabem que terão apenas o país que puderem conquistar.

Neste trecho, o autor traduz as lutas dos povos camponeses sem-terra, pelo acesso ao seu bem mais precioso: a terra, que produz modos de vida, identidade sociais e saberes socioculturais ligados ao trabalho na roça. Trabalho este que dignifica, que traz esperança, que possibilita uma vida melhor a esta parcela da sociedade brasileira, outrora sufocada pelos grandes latifúndios rurais e pela economia agrário-exportadora em expansão. Os camponeses são povos marginalizados e abandonados pelo poder público, muitas vezes acusado de vândalos, desocupados, invasores, caipiras contrários ao progresso da nação; alijados dos bens culturais e dos direitos de todos os brasileiros e brasileiras à igualdade, à dignidade humana, ao trabalho, à moradia, à saúde, ao saneamento básico, à educação, enfim, à vida em sentido amplo.

Evidentemente, que estas lutas não foram pacíficas, visto que muitas lutas, suor e sangue foram derramados, diante da reação implacável dos latifundiários, que geralmente buscavam sufocar os movimentos camponeses, com o artifício do medo, da violência (muitas vezes armada) e da opressão a estas pessoas que já viviam oprimidas. Neste contexto de lutas,

> A reação dos proprietários de terra à organização dos trabalhadores se fez em diversos planos. No interior das propriedades, pela tentativa de impor a sua lei: a ação de jagunços, a queima de casas, o gado solto nas lavouras, despejos, perseguições de todo tipo e até mesmo assassinatos dos que ousavam contestar, foram fatos comuns e apenas uma pequena amostra deles vinha a conhecimento público. No plano do poder local, o controle que detinham das instâncias de decisão e da justiça sempre criava situações desfavoráveis ao trabalhador (Medeiros, 1989, p. 64).

Bom exemplo destas retaliações, foram os assassinatos dos líderes Wilson Pinheiro em 1980 e de Chico Mendes[12] em 1988, principais articuladores dos movimentos sociais rurais de agricultores e seringueiros acrianos, que por meio dos atos denominados Empates, lutaram pela manutenção de seus lugares nas florestas, que vinham sendo tomadas e devastadas por grandes latifúndios interessados na criação de gado de corte, fruto de uma política equivocada de (des) ocupação dos espaços amazônicos, gerada e alimentada no seio da Ditadura Militar.

Imagem 3 – Líder sindical, seringueiro e ambientalista Chico Mendes em reunião no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri – AC, década de 1980.

Fonte: Agência Senado/ Foto: Homero Sérgio (Brasil, 2020, Disponível em: folhapress.folha.com.br).

Segundo Souza (2008), no estado do Acre, as décadas de 1970-1980 foram marcadas pelo declínio da economia da borracha e por fortes embates entre seringueiros e fazendeiros, pela posse das terras. Naquele contexto, muitos empresários do ramo agropecuário, a maioria das regiões sul e sudeste, vieram para o estado no intuito de implantar a pecuária extensiva.

[12] Chico Mendes ficou conhecido mundialmente por sua luta pela preservação da Floresta Amazônica e defesa do direito dos seringueiros à terra. Foi assassinado em 22 /12/1988, aos 44 anos de idade, por fazendeiros insatisfeitos com sua atuação. Em 22/09/2004 foi reconhecido como um dos Heróis da Pátria, por meio da Lei nº 10.952/2004 (Brasil, 2004).

Porém, as apropriações por eles promovidas, quase sempre, resvalavam em invasões a territórios seringueiros e indígenas. Isso porque os antigos seringais passaram a ser substituídos gradativamente por fazenda de gado, invadidos ou comprados, para esse mesmo fim, por quantias irrisórias, forçando os seringueiros a saírem das terras. Em alguns casos, o fazendeiro apenas se apropriava das porções de terras que lhe parecia conveniente, relegando seus moradores - indígenas, seringueiros e colonos, ao trabalho nas fazendas de gado ou forçando-os a buscarem alternativas de sobrevivência, notadamente, a migração para as cidades.

Para Medeiros (1989), as articulações políticas dos movimentos sociais, tal como ocorreu no Acre, através de Chico Mendes, e sua morte em razão da causa extrativista, somada às lutas de diversos outros atores sociais, políticos e religiosos espalhados por todo o país, ganharam força, com repercussão internacional, de tal forma que as pautas sociais dos camponeses, tornaram-se destaque, não mais podendo ser silenciadas pelas elites agrárias.

Estas lutas e bandeiras muito contribuíram para a reconstrução da democracia representativa no Brasil e a consequente queda do Regime Militar em 1985. Os movimentos do campo, organizados e apoiados por diversas entidades, contribuíram significativamente para a construção de uma agenda nacional pela reforma agrária, que incluiu no *corpus* da Constituição de 1988 o Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, inteiramente dedicado a esta matéria. Neste ponto, destaca-se o art. 184, que estabelece:

> Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei (Brasil, 1988, art. 184).

Este dispositivo e alude o comprometimento estatal com a realização de uma reforma agrária mais consistente no país, consequentemente a democratização do acesso à terra pelas pessoas mais pobres. Ele não foi incluído de forma gratuita na Lei Maior, eis que representa uma conquista ímpar protagonizada pelos movimentos sociais do campo e as lutas incessantes pelo direito à terra, que se traduz em trabalho, dignidade, vida e identidade. Graças estas lutas e conquistas, os movimentos do campo vem contribuindo para descontruir a imagem institucional negativa e excludente que imperava acerca do que era o campo e suas gentes.

Segundo Caldart (*et. al*, 2012), foi no contexto mais amplo das lutas por reforma agrária no país, que os movimentos sociais camponeses incluíram outras pautas importantes para a cidadania das populações rurais, dentre as quais, a luta pela universalização da educação como direito social fundamental e instrumento de luta, resistência e emancipação política.

Nesta visão, a educação escolar assume um papel crucial na afirmação da cidadania, com potencial transformador da realidade e como tal, devia ser apropriado por suas gentes. A democratização da educação escolar no campo torna-se uma bandeira defendida pelos movimentos sociais e sindicais ligados à terra, esperançosos de que este e outros direitos fossem devidamente recepcionados no novo regime político que nascia: a República Democrática.

De fato, a Nova Assembleia Nacional Constituinte, acolheu boa parte das reinvindicações dos diversos movimentos sociais que forçaram a queda do Regime Militar, plantando no seio da Constituição de 1988, a semente dos direitos fundamentais, dentre os quais a educação como direito social inafastável a ser garantido pelo Estado (Arroyo, 2015).

Para Arroyo (2007), foi no calor destes embates que a Educação do Campo emergiu como um novo paradigma, com potencial transformador da realidade sociocultural em que viviam/vivem os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por esta ótica, mais que uma modalidade de ensino; um direito; uma aspiração; uma política, esta educação é uma ideia-força que acolhe os direitos, saberes, ideais, sentimentos, sentidos, sonhos, valores, lutas e aspirações dos camponeses. Neste processo, os movimentos camponeses tiveram/têm grande importância na construção de políticas públicas mais comprometidas com um novo projeto nacional de campo, em defesa dos modos de vida, direitos, tradições, identidades e valores do campesinato, especialmente, seus meios de sobrevivência e a defesa intransigente de seus territórios.

Para Molina e Jesus (2004, p. 19), o compromisso dos movimentos sociais com uma proposta educativa específica para o meio rural, constitui-se numa Pedagogia do Movimento, que "[...] reflete como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual."

No bojo desta pedagogia, surge o "Movimento de Educação do Campo[13]" pensado e articulado no interior do MST, cujo objetivo era reivindicar políticas educacionais que contemplassem os direitos das comunidades camponesas, dentre os quais a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a formação de professores, como política prioritária a reforçar a luta por uma educação de qualidade nas áreas de reforma agrária, pressuposto fundamental ao exercício da cidadania dos camponeses (Caldart, *et. al*, 2012).

[13] Viero e Medeiros (2018), registram que o Movimento de Educação do Campo foi criado pelo MST em 1997, durante a realização do I ENERA, cuja finalidade foi intensificar as pautas relacionadas à escolarização das populações rurais, especialmente nos assentamentos de reforma agrária. Em agosto de 2010, este movimento transformou-se no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, que tem edições anuais desde 2010.

Acerca a chamada Pedagogia do Movimento, Viero e Medeiros (2018, p. 55), destacam a proposta defendida pelos movimentos sociais, estão fundadas nos seguintes princípios:

> [...] o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. [...] todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo. [...] ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gestar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral.

Estes princípios e objetivos constituem a base do projeto de escola defendido pelo MST, que está intimamente imbricado com os interesses mais legítimos do campesinato. Deste olhar, a escola contribui para a construção de um projeto alternativo, que valoriza a diversidade sociocultural e os processos de identificação, interação, trabalho e transformações, a gestão democrática da escola e o desenvolvimento científico e tecnológico da região (Molina, 2015).

Firmes nestas ideias, os movimentos sociais capitaneados pelo MST, realizaram em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária – I ENERA, que representou um marco histórico pela afirmação de uma escola apropriada para estes sujeitos. Este encontro foi realizado em um momento de grande efervescência política no campo educacional brasileiro, devido aos debates que vinham acontecendo no Congresso Nacional em torno da aprovação de normas educacionais importantes, tais como a Nova LDB, recém aprovada, a Lei do FUNDEF e o PNE (2001-2010) que definiriam os rumos da educação escolar no país.

Segundo Santos (2015), o I ENERA contou com a participação de centenas de educadores/as de todo o país, diversos segmentos da sociedade civil organizada e entidades públicas e privadas como: a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, dentre outras.

Caldart (*et. al*, 2012) registra que o encontro marcou o início de um intenso movimento de debates e embates pela construção de políticas públicas específicas do/para o campo e fincou as bases para a construção da Política Nacional de Educação do Campo. Naquele evento, começavam a se materializar as ideias que o movimento vinha amadurecendo desde a segunda metade da década de 1980, com a criação de um setor de educação na estrutura do MST.

A autora destaca que inicialmente este setor foi pensado para conduzir as pautas referentes a escolarização nas áreas de reforma agrária. Entretanto, estas aspirações tomaram outras proporções, incidindo diretamente na formulação de políticas educacionais que

abrangeram todos os territórios rurais do país e representam o compromisso do MST com a defesa do direito social à educação e a formação humana em sentido amplo.

Almeida (2016), refere que além das questões agrárias, o I ENERA priorizou pautas relativas ao direito à educação, principalmente a universalização, a igualdade de condições de acesso e permanência e a formação docente. No evento, foram apresentados estudos que denunciavam as desigualdades socioeducacionais que atingiam o campo, tais como: escolas deterioradas, escassez de recursos, escassez de escolas, altos índices de analfabetismo, evasão e retenção escolar, docentes pouco qualificados/as, etc. Estas situações eram fruto do abandono histórico e sistemático do poder público em relação às populações do campo.

Imagens 4 e 5 – Registros do I e II ENERA, realizados nos anos de 1997 e 2015.

Na imagem 5, tem-se o registro do I ENERA, realizado em Brasília, em agosto de 1997. Em 2015 aconteceu o II ENERA, com a participação de mais de 1.500 educadores de todo o país – imagem 6. Fonte: arquivos do MST (MTS, 2015, Disponível em: https://mst.org.br/tag/memoria/).

Molina e Jesus (2004) salientam que foi nesta conferência que o termo "educação rural" foi definitivamente rejeitado e em seu lugar adotou-se o termo "Educação do Campo", como construto de ideias, convicções, ideologias, aspirações e lutas por uma escola identitária, acolhedora, problematizadora e sensível às causas camponesas, portanto, capaz de dar consistência as políticas educacionais e de formação de professores/as, no entorno.

Para Santos (2015, p. 49), o I ENERA foi fundamental para o amadurecimento das propostas sobre a necessidade de políticas educacionais específicas para as populações rurais, identificadas com as realidades e necessidades da escolarização dos sujeitos que ali viviam. O desafio era "[...] desenvolver uma educação articulada ao contexto do campo, contemplando suas especificidades e a identidade do homem do campo, bem como suas demandas e direitos".

Diante das pressões vindas deste setor, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, através da Portaria Ministerial nº 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. De acordo com Viero e Medeiros (2018) este

programa se transformou na primeira ação concreta articulada durante o I ENERA, consistindo em uma política de grande envergadura que incluiu, dentre suas ações, a qualificação docente em cursos de nível médio e superior. Este programa representa relevante conquista, pois, atende parte das demandas de escolarização das populações rurais do país, que vinham amargando com a falta de assistência escolar nos assentamentos rurais. Neste sentido,

> O Pronera passou a ser, além de significativo marco normativo, elemento agregador de forças no movimento de articulação Por Uma Educação do Campo. Por sua completude e atualidade, muitas partes do documento que regulamenta o Pronera continuam a ser reproduzidas em textos de leis posteriormente elaboradas nessa área, como, por exemplo, as definições de população do campo e escola do campo (Almeida, 2016, p. 43).

Assim, o PRONERA tornou-se uma política representativa da força dos movimentos sociais, sobretudo do MST, no que concerne a capacidade de articulação de políticas públicas de Educação e de formação de professores/as do/para o campo, servindo de inspiração para a construção de outras políticas públicas que surgiram nas décadas seguintes.

Ainda de acordo com Almeida (2016), o programa é reconhecido como um marco na história da escolarização do campo, porque ajudou a alterar a realidade do acesso à educação pelas populações dos diversos territórios rurais do país, contribuindo para democratizar o acesso ao ensino básico e superior aos camponeses e a formação docente do/para o campo. Este programa plantou a semente para a construção da Educação do Campo, como política pública, sendo fortalecida nos anos seguintes em razão das pressões vindas dos movimentos sociais.

Após o I INERA, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – CNEC, que aconteceu em julho de 1998. Segundo Santos (2015), esta conferência reafirmou a necessidade da Educação do Campo como política educacional, com características próprias. Para a autora, este evento "[...] se configurou como espaço de reafirmação dos princípios que conferem identidade ao campo e legitimidade à luta por políticas públicas específicas, formuladas com a participação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo" (p. 45).

Caldart (2015, p. 3), ajuda a compreender melhor aos encaminhamentos durante a conferência, referente ao sentido político e ideológico da expressão "educação do campo" em contraposição ao termo "educação rural". Para a autora, "campo" é uma palavra identitária que passou a ser defendida como elemento caracterizador de uma educação comprometida com os povos camponeses, em oposição ao termo "educação rural", usualmente utilizada as políticas públicas de educação. A autora enfatiza que a utilização deste termo teve como objetivo:

> [...] incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a

> sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (...). Essas palavras [que identificam os diferentes tipos de camponeses] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST. (p.3).

Desta perspectiva, a ênfase na expressão "do campo", representou nesta conferência, a necessidade de articular a educação formal com as demandas socioeducacionais dos camponeses, respeitando suas especificidades, diversidade cultural e modos de vida e trabalho. Para Arroyo (2007), esta opção política corresponde de maneira especial, à defesa dos camponeses pelo direito à educação formal, como instrumento de luta, resistência e de (re) construção cultural e identitária dos diversos grupos humanos que vivem e trabalham nos territórios rurais.

Outro importante compromisso desta conferência foi o resgate do termo camponês, como adjetivação de caráter histórico, político e ideológico que representa e valoriza a diversidade de sujeitos, culturas, identidades, temporalidades e territorialidades que caracterizam estes povos. Em termos genéricos, o camponês representa o caipira do Centro-Sul, o seringueiro e os pescadores artesanais do Norte, o sertanejo do Nordeste, o colono do Sul e outras derivações que fazem parte dos linguajares das diferentes regiões do país (Caldart, 2015).

Sobre este assunto, Santos (*et. al*, 2020) reforça a ideia de que a palavra camponês é uma expressão que faz parte das lutas históricas dos povos do campo pelo acesso à terra, e muitas vezes é utilizada de forma pejorativa, que se referira aos sujeitos do campo como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes, jecas, etc. Apesar disso, é um termo que os identifica como matutos, trabalhadores, que refletem, que são prudentes, que desconfiam, que são espertos. Por esta ótica, o termo é representativo e identitário, significando o que o camponês é:

> [...] o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros. As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST (CNBB *et. al.* 1998, *apud*, Santos *et. al.* 2020, p. 44-45).

Nesta visão, a defesa de uma escola do/para o campo deve privilegiar as necessidades dos camponeses como "povos" destinatários do direito social fundamental à educação escolar.

É dizer, uma educação que atenda as expectativas destes coletivos e faz parte de um projeto maior de nação, pensado desde as relações históricas, políticas, sociais e culturais que historicamente orbitam estas populações e as constituem como sujeitos sociais e históricos.

Seguindo nesta direção, em agosto de 2004 foi realizada a II CNEC, que ficou caracterizada pelo fortalecimento das pautas educacionais defendidas pelo MST. Segundo Hage (*et. al*., 2016) o evento permitiu aprofundar as discussões e proposições acerca da formulação de políticas públicas específicas de valorização do magistério, especialmente no que tange à qualificação de professores/as, conforme se ler na Declaração Final – versão plenária, produzida pela II CNEC, denominada "Por Uma Política Pública de Educação do Campo":

> O que queremos: [...] 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo [...] O que vamos fazer: [...] 17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...] 19. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham (CNEC, 2004 *apud* Hage *et. al.*, 2016, p. 151-152).

Estas proposições foram discutidas e encaminhadas pelo MST em colaboração com instituições da sociedade civil organizada, movimentos sociais e sindicais, universidades públicas, secretarias estaduais e municipais de educação, e ONG´s dentre outras[14], reunindo cerca de dois mil participantes. De acordo com Caldart (*et. al*, 2012) a II CNEC, foi fundamental para sedimentar a construção da Educação do Campo como política pública e a formação do magistério como estratégia indispensável à garantia da qualidade da educação oferecida a estes sujeitos. Estas aspirações foram materializadas em 2009, através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PNFMEB.

Segundo Molina (2015), através destas conferências, os movimentos camponeses pautaram a defesa da Educação do Campo como política pública capaz de assegurar – lhes o acesso a uma escola pública de melhor qualidade, garantida, dentre outras coisas, pela adequada

[14] Instituições participantes da II CNEC: CNBB, MSTM, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFA´S, SEAP/PR, TEM, MMA, MinC, AGB, CONSED, ETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, Caatinga, ARCAFAR SUL/NORTE (II CNEC, 2004).

formação dos/as professores/as, enquanto atores que realizam ações concretas de formação política e cultural de crianças, jovens e adultos, para a emancipação dos territórios rurais.

Após estas conferências, os movimentos sociais vêm realizando, com frequência, outros eventos igualmente importantes, com a finalidade de discutirem as pautas relativas à educação como direito social inalienável. Em 2015 foi realizado o II INERA e desde 2010, são realizados os Fóruns Nacionais de Educação do Campo – Fonec. Todas estas ações estão voltadas para a formulação, aperfeiçoamento e acompanhamento de políticas de Educação do Campo e contemplam, em maior ou menor grau, a formação docente (Santos, *at. al*. 2020).

Viero e Medeiros (2018) afirmam que estes eventos, resultaram na conquista de muitos direitos educacionais importantes para os camponeses, dentre os quais, a inclusão dos arts. 23, 26 e 28 na Nova LDB, que reconhecem as especificidades da Educação do Campo, ao estabelecerem que a oferta de educação, deve observar as peculiaridades regionais e locais.

Entretanto, a LDB manteve o termo educação rural, denominação esta contrária ao que vem sendo defendido pelos movimentos sociais. Assim, esta nomenclatura precisa ser alterada, em homenagem a história de lutas e resistências dos povos camponeses pela efetivação e afirmação do direito a educação específica, e a rejeição da herança perversa que o paradigma de educação rural implantou no imaginário social, que concebe o campo como um não lugar e seus povos com subalternos. Não se trata da simples troca de um termo por outro. Conforme Molina (2015), o termo “do campo” é identitário e representativo das lutas e embates políticos na conquista deste direito. A educação rural, pelo contrário, representa a exclusão, as desigualdades, o medo, o julgo e a negação do campo como um lugar social.

Não obstante, a LDB estabeleceu regras que mais tarde serviram para fundamentar a Política Nacional de Educação do Campo - PNEC nos moldes almejados pelo MST. O primeiro passo rumo a esta conquista, foi dado em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC. Esta norma estabeleceu princípios e procedimentos a serem adotados para universalizar a educação básica nos territórios rurais, ao mesmo tempo em que ressaltou que os currículos e programas de ensino destinados a estas escolas, devem observar as peculiaridades regionais e locais e serem construídos com a participação da comunidade. Ademais, determinou a institucionalização de políticas e programas de formação docente, de acordo com as necessidades do campo.

Ainda em 2004, pressionado pelas reinvindicações dos movimentos, sociais realizadas na II CNEC, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, cujo objetivo era fomentar e fortalecer as políticas educacionais nas áreas de

alfabetização de jovens e adultos, direitos humanos, educação especial e inclusiva e Educação do Campo, Indígena, Quilombola e educação étnico-raciais (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

Em 2007, o art. 10 da Lei do FUNDEB incluiu a obrigatoriedade de distribuição proporcional de recursos para atender as diferenças etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino básico, de modo a atender as necessidades da Educação do Campo. Segundo Almeida (2016), esta disposição foi bastante significativa para as escolas campesinas, especialmente diante das precárias condições de funcionamento que as envolvem.

Neste período, foram lançados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTE, que articulavam diversas ações voltadas ao desenvolvimento da Educação Básica, incluindo políticas de desenvolvimento da Educação do Campo, que incluíam a formação docente em nível superior (Santos, *et. al*. 2012).

Neste caminho, o Governo Federal instituiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO[15], com a finalidade de apoiar programas emergenciais voltados à qualificação dos/as docentes em exercício na Educação Básica do campo, em cursos de licenciatura plena, em parceria com IES públicas e privadas.

Em 2008, foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que institui diretrizes complementares às de 2002. Nesta Resolução, foram estabelecidas orientações gerais para a elaboração de políticas públicas de Educação do Campo, em todas as etapas da escolarização básica e de educação profissional, bem como, critérios para o fechamento e nucleação de escolas e o reforço a necessidade de políticas de formação do magistério em nível superior.

No início do ano de 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, o Governo Federal instituiu a PNFMEB, dando especial atenção às necessidades de qualificação dos professores/as em nível superior, por meio de propostas curriculares que atendessem às exigências e especificidades da qualificação de docentes para a Educação do Campo (Brasil, 2009).

Esta política foi revitalizada e ampliada em 2016 pelo Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - PNFPEB, a qual, além da qualificação docente, inclui os demais profissionais da educação básica pública e de escolas comunitárias, em programas de formação inicial de nível médio e superior, mantendo a exigência de currículos e programas específicos de formação em cursos de licenciatura plena para professores/as da Educação do Campo, Indígena e Quilombolas (Brasil, 2016).

O ano de 2010, porém, foi ímpar para a afirmação do lugar da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro. Neste ano, os movimentos sociais realizaram o I Fórum

[15] As ações deste programa são apresentadas de forma mais aprofundadas na sessão 2.2.

Nacional de Educação do Campo - Fonec, que aconteceu em Brasília. Neste evento foram debatidas as políticas públicas de Educação que vinham sendo defendidas pelos movimentos sociais desde à década de 1980, no intuito de identificar as conquistas até então logradas e as inconsistências e contradições das políticas que estavam em curso. Neste sentido,

> O foco principal do Seminário foi a política pública ou a intervenção do Estado na configuração do projeto dominante de educação, bem como no projeto de desenvolvimento e de agricultura. [...] este foco não é toda a análise a ser feita, mas ainda assim ele exige, desde nossa concepção, a busca da totalidade, objetivada pelo menos na apreensão das contradições presentes na realidade que envolve a tríade campo, educação, política pública. Em alguma medida está tríade, ou a busca das conexões internas entre essas esferas em uma realidade social e histórica determinada, já consolidada como categoria de análise em que também vai se constituindo a Educação do Campo (Fonec, 2012, *apud*, Santos, *et. al.*, 2020, p. 327).

O Fonec foi importante para o amadurecimento dos debates sobre as políticas de Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais, bem como, para a formulação de novas propostas que visavam revitalizar ou corrigir as ações em curso, e construir novas políticas. Almeida (2016) salienta que este evento produziu um manifesto, um relatório e um texto intitulado: Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. Estes documentos foram importantes para nortear as discussões posteriores em âmbito governamental, sobre a construção da Educação do Campo como política pública.

Estas aspirações restaram materializadas, em boa medida, através do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que instituiu a política Nacional de Educação do Campo - PNEC e revitalizou o PRONERA. Esta norma elevou em definitivo esta Educação, ao *status* de política educacional. Ainda neste ano, o CNE, baixou a Resolução CNE/CEB, nº 04/2010 que reconheceu a Educação Básica do Campo – EBC, como modalidade específica de educação. Estas medidas foram muito esperadas pelos movimentos sociais (Almeida, 2016).

Para Viero e Medeiros (2018), esta norma oficializou as aspirações dos movimentos camponeses na defesa de uma matriz curricular própria para estes sujeitos, ao estabelecer que os currículos destas escolas, devem articular os diversos aspectos inerentes a vida e ao trabalho no campo, comtemplado temáticas diversificadas, como: gênero, etnia, territorialidades, agroecologia, desenvolvimento econômico e sustentável, questão agrária, produção agrícola, história, culturas e identidades, dentre outros aspectos característicos dos território rurais.

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB, nº 04/2010 elegeu três eixos norteadores para a organização pedagógica, que são: 1º) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes; 2º) organização escolar própria, incluindo

adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola; e 3º) adequação às condições climáticas e à natureza do trabalho rural (Brasil, 2010, art. 35). O art. 36, ainda reforça que:

> [...] as formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2010, art. 36).

O reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino, representou uma conquista ímpar para os movimentos sociais, especialmente no que tange a construção de uma proposta pedagógica capaz de articular os saberes escolares e a práxis social. Neste ponto, destaca-se a pedagogia da alternância, que é defendida como alternativa de adequação pedagógica ao calendário escolar para estas localidades, pois, possibilita flexibilizar as atividades escolares, intercalando aulas presenciais e atividades extraescolares, alternadamente, de modo a favorecer os ciclos agrícolas. Esta pedagogia valoriza as propostas dos movimentos sociais por uma educação adequada aos sujeitos a que se destina (Santos *et. al.* 2020).

Para Viero e Medeiros (2018), a PNEC respeita as concepções e opções políticas defendidas pelos movimentos sociais, uma vez que se destina à ampliação e qualificação da educação básica nas áreas rurais, que deve ser ofertada de acordo com as exigências das escolas regionais, em colaboração com as diversas populações/comunidades, a saber:

> [...] as populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e [...] as escolas do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, art. 1º, §1º).

Tem-se aí, pela primeira vez na história do país, uma política pública dedicada especificamente à educação das populações camponesas, como sujeitos da/de política. Agora não é “mais educação rural” e nem “escola rural”, a política se define por seus sujeitos e pelo local de sua materialização, não mais atrelado ao critério geográfico, e sim, identitário.

A norma define princípios, mecanismos, objetivos e metas para a universalizar a Educação Básica e a oferta de Educação Superior às populações do campo, cujas ações, programas e projetos são coordenados pela União em colaboração com os entes federados e previsão de apoio técnico e financeiro para garantir sua execução. Além disso, instituiu a

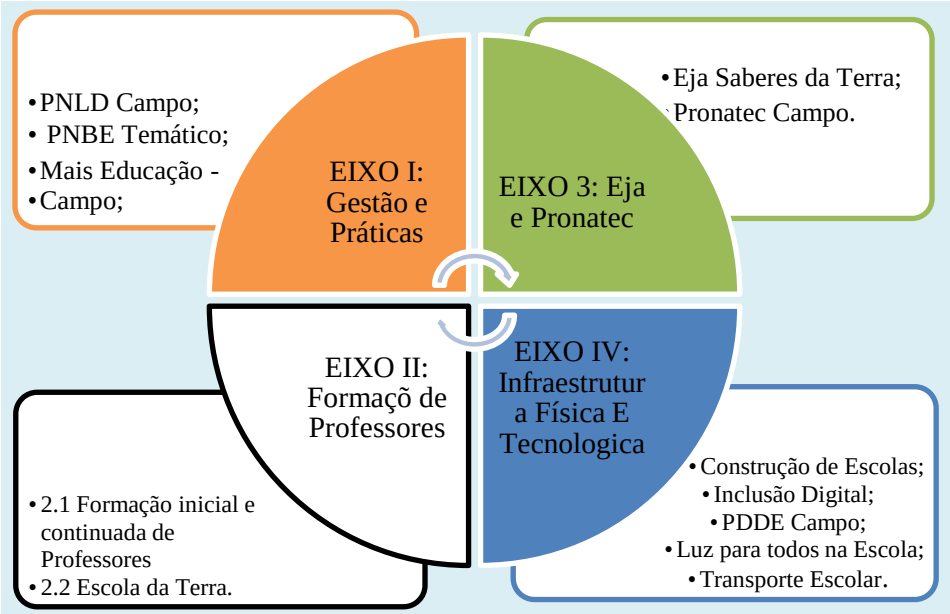
Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC[16], com o objetivo de assessorar o MEC na elaboração, acompanhamento e fiscalização de políticas de Educação. Este colegiado é formado por diversas instituições, incluindo movimentos sociais (Brasil, 2010).

A PNEC abrangeu o PRONERA como programa permanente, com a finalidade de melhorar as condições de acesso ao ensino público em áreas de reforma agrária, orientar a organização e elaboração de materiais didáticos adequados e promover a oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA e ensino profissionalizante às populações rurais. Outro objetivo importante é a qualificação docente, por meio de programas de formação inicial de nível médio e superior em cursos de graduação em licenciatura plena (Brasil, 2010).

A partir da experiência da PNEC, surgiram uma série de programas e ações que fortaleceram a Educação do Campo, incluindo políticas específicas de formação docente em ensino superior, com a oferta de cursos de aperfeiçoamento e formação inicial em nível de graduação, inclusive em cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, tal como é o caso do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO[17], que foi lançado em 2012 pelo MEC, e regulamentado por meio da Portaria MEC nº 86/2013.

O gráfico seguir sintetiza os eixos orientadores e ações programáticas da política.

Gráfico 2 – Eixos e Ações Propostas no PRONACAMPO.



Fonte: Adaptado de Ferrola (*apud*, Almeida 2016, p. 46); Portal MEC, 2023.

[16] É uma comissão permanente na estrutura do MEC, formada por representantes de órgãos e instituições públicas, organizações da sociedade civil e entidades religiosas, incluindo o MST, cuja finalidade é acompanhamento a formulação e execução de políticas educacionais para o campo (Portal MEC, 2023).

[17] As ações do PRONACAMPO voltadas à formação docente, serão melhor discutidas na subseção 2.2

No quadro abaixo, detalha-se melhor as ações desenvolvidas em cada eixo orientador da política, as quais são apresentadas de forma sintetizada no quando abaixo:

Quadro 4 – Programas e Ações Desenvolvidas no PRONACAMPO.

	Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO		
Eixos	**Programas**	**Objetivos**	**Ações**
Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo	✓ Distribuir livros didáticos específicos para as escolas do campo que possibilitem desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da Educação do Campo.	✓ Aquisição e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas para a realidade do campo, com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais.
	Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático	✓ Atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania, e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais	✓ Disponibilizar obras que tematizem a cultura e identidade dos povos do campo, indígenas e quilombolas, na perspectiva doa inclusão, direitos humanos; sustentabilidade e relações étnico-raciais; respeito e valorização da diversidade sociocultural, as formas de preconceito, discriminação e exclusão.
	Programa Mais Educação – Campo	✓ Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, através da disponibilização de recursos específicos para a ampliar a jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.	✓ Acompanhamento pedagógico nas escolas beneficiadas e desenvolvimento de ações nas áreas de agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura e arte popular; esporte e lazer; memória e história das comunidades tradicionais; ✓ Definir planos de atendimento com base no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços, para atender preferencialmente, os estudantes matriculados nas escolas do campo.
Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores,	Formação Inicial e Continuada de Professores	✓ Promover a formação docente em exercício na Educação do Campo e Quilombola, assegurando-lhes condições de acesso a cursos de licenciatura plena para atuação em todas as etapas da educação básica; ✓ Garantir a oferta de cursos de formação continuada em extensão, aperfeiçoamento e especialização;	✓ Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do Procampo em IES e IFs, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; ✓ Oferecer habilitação em docência multidisciplinar para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias;

Continua

Continuação

			✓ Oferecer cursos de licenciatura plena em Pedagogia e outras áreas do currículo, nas modalidades presencial e a distância, para professores do campo, por meio Parfor, ✓ Expandir os polos da UAB para ampliar a oferta do Parfor; ✓ Desenvolver de formação docente no âmbito do Procampo, construídas com a participação social, a partir da a realidade dos povos do campo e quilombolas e as especificidades da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais.
	Escola da Terra	✓ Melhorar as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas.	✓ Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas da Educação do Campo e Quilombola; ✓ Oferecer recursos: livros do PNLD Campo e kit pedagógico que atendam às especificidades formativas destas populações; ✓ Apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas.
Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.	EJA Saberes da Terra	✓ Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância com o projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade EJA, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.	✓ Disponibilizar recursos financeiros para a oferta novas turmas de EJA integrada à qualificação profissional e apoio técnico para elaboração de propostas pedagógicas de ensino fundamental. ✓ Realizar encontros e seminários para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais; ✓ Capacitar coordenadores pedagógicos e educadores para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto às suas relações sócio-histórica, políticas e culturais.

Continua

Continuação

	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec Campo	✓Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo e a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.	✓ Promover o acesso à Educação Profissional e Tecnológica - EPT aos jovens, aos trabalhadores do campo e aos quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec.
Eixo IV: Infraestrutura Física e Tecnológica	Construção de Escolas	✓Apoio técnica e financeiro aos sistemas de ensino para investimento em infraestrutura das escolas do campo e quilombolas, adequando-as à oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.	✓ Construção de escolas com projetos arquitetônicos padronizados para às escolas do campo que contemplem módulos pedagógicos, administrativos, alojamento para professores e estudantes, espaços para educação infantil, áreas de serviço e para atividades práticas de agroecologia; ✓ Promover formas diferenciadas de adesão ao programa, para facilitar o acesso aos recursos e dar maior celeridade à construção das escolas.
	Inclusão Digital	✓Promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.	✓ Disponibilizar equipamentos de informática, para desenvolver a educação digital e melhorar participação docente nos processos de formação e planejamento das aulas; ✓ Disponibilizar laptop educacional, computador com conteúdos pedagógicos e roteador para conexão, para as escolas com até 50 alunos.
	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo	✓Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.	✓ Os recursos financeiros são liberados em favor das escolas de educação básica do campo que possuam Unidade Executora (UEX) própria, devendo ser empregados na contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. Os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 4 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas; e com mais de 150 matrículas.
	PDDE Água e Esgoto Sanitário	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de	✓ Empregar os recursos disponibilizados para a aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra para a construção de poços,

Continua

Continuação

		água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária.	cisternas, fossas sépticas e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário, conforme o número de matrículas escolares, sendo de 4 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas; e com mais de 150 matrículas.
	Luz para Todos na Escola	✓ Fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos, sob a coordenação do Ministério de Minas e Energia, em colaboração com a Eletrobrás e cessionárias de energia elétrica.	✓ Fornecer energia elétrica para as escolas que não dispõem deste serviço, identificadas no Censo Escolar.
	Transporte Escolar	✓ Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, com o menor tempo possível no percurso residência-escola.	✓ Disponibilizar transporte escolar conforme a demanda apresentada pelas secretarias de educação, a saber: ônibus escolar rural; lanchas escolares, bicicletas escolares e capacetes.

Fonte: adaptado de Almeida (2016, p. 46-54).

Vê-se, pois, que apesar da denominação “programa”, o PRONACAMPO é, na verdade, uma política pública abrangente do/para o campo que realiza ações em quatro eixos de atuação, a saber: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, e Infraestrutura Física e Tecnológica. Estas ações são coordenadas pela União, em parceria com os entes federados.

As informações do quadro indicam que o programa atende boa parte das reinvindicações dos movimentos sociais, no que tange a melhoria da qualidade das escolas do campo. Neste sentido, Almeida (2016) pontua que esta política é fruto de um processo demorado de articulação dos movimentos sociais junto ao MEC, e reúnem ações específicas de apoio à Educação, com o objetivo de corrigir as desigualdades educacionais que historicamente afetam às escolas localizadas nos territórios rurais de todo o país, dentre as quais, a escassez de recursos materiais e financeiros, condições precárias de funcionamento e formação docente deficitária.

Ainda em 2012, foi publicada a Lei nº 12.695/2012 que, dentre outras coisas, alterou a Lei do Fundeb, a fim de equalizar a distribuição dos recursos do fundo para o apoio às escolas do campo. Esta norma estabelece que os recursos vinculados, devem ser distribuídos de maneira equitativa, para que estas escolas sejam devidamente beneficiadas (Brasil, 2012).

Para Caldart (2015) estas e outras conquistas representam a força dos movimentos sociais camponeses articulados com outras entidades públicas, civis e religiosas que

historicamente vem se mobilizando para construir uma nova história para todos os brasileiros, especialmente no que se refere à efetivação de seus direitos sociais fundamentais.

Neste aspecto, Molina (2015) destaca que a institucionalização da Educação do Campo como política pública do/para o campo, incorpora as lutas e o projeto de educação, almejados pelos movimentos sociais. Este projeto inclui, entre muitas coisas, a criação de oportunidades de acesso ao ensino superior para os professores/as que trabalham nas escolas rurais.

De acordo com Hage (*et. al*., 2016), as lutas dos movimentos sociais e demais entidades civis, educacionais e religiosas identificadas com as causas do campesinato, promoveram uma nova postura estatal em relação ao direito à Educação Básica em comunidades rurais, na medida em que o estado passou a construir políticas educacionais que atendem, mesmo que de forma paulatina, as pautas educacionais historicamente defendidas pelos povos camponeses.

Estas constatações são observadas na literatura especializada nesta área, ao demonstrar que as vozes dos campesinos têm ecoado nos salões de governos democráticos, que em maior ou menor grau, vêm atendendo estas pautas, particularmente na área educacional.

Embora ainda persistam muitos dos problemas abordados no início desta sessão (escassez de recursos humanos, materiais e financeiros; condições precárias de trabalho, salários, etc.), nas últimas décadas, muitos avanços importantes foram conquistados relativamente ao ensino nas áreas rurais, principalmente em relação à qualificação docente, que vem ganhando força por meio de programas emergenciais e formação em serviço.

Portanto, estas conquistas permitiram ampliar os horizontes institucionais da Educação do Campo como política pública, que privilegia as peculiaridades, identidades e vozes de suas gentes, na defesa intransigente do direito a uma educação escolar de melhor qualidade. Elas materializam, em maior ou menor grau, as aspirações e visões de campo, como espaço de criação e diversidade sociocultural; identidades, valores e conhecimentos fundamentais ao seu desenvolvimento humano, social, econômico e cultural, ao mesmo tempo em que redimensionam o exercício da cidadania e dignidade humana das populações que aí vivem.

Desta perspectiva, infere-se que foi/é por meio de pressões vindas do campo, que os direitos sociais dos camponeses foram/são discutidos, inseridos nas pautas governamentais e materializados por meio de políticas públicas. “Do campo” é um termo que incorpora as lutas destes povos por direitos – à vida, à liberdade, à igualdade, ao trabalho, à família, à identidade, à cultura, enfim o direito de ser e viver com dignidade no campo (Arroyo, 2007).

Para Molina (2015) “do campo” se traduz nas formas peculiares de existência e resistência camponesa. Ao levantar a bandeira dos direitos sociais, os movimentos do campo expressaram a compreensão de que estes sujeitos não se alimentam só da terra. Eles precisam

de escolas, saúde, trabalho, lazer, moradia, infraestrutura, fomento, créditos, dentre outros direitos. O acesso à escola, torna-se uma, dentre as várias bandeiras erguidas.

Assim, ao incluir a Educação do Campo na ordem do dia, os movimentos sociais, seguiram na contramão da ideia arraigada, de que a escola era coisa de gente da cidade; de filhos de patrões; e que a caneta do camponês era o cabo da enxada e seu caderno, a foice. Ao se opor a isso, os camponeses ligaram terra e educação como direitos inalienáveis, pedra fundamental para a construção de uma educação mais incisiva, capaz de contribuir melhor para um projeto mais forte de nação (Arroyo, 2007; Caldart. *et. al*. 2012; Molina, 2015).

Portando, as políticas de Educação do Campo e de formação docente do/para o campo, foram construídas nestas lutas que aglutinaram muitos atores - movimentos sociais camponeses, sindicatos, partido políticos, intelectuais, instituições eclesiásticas e outros sujeitos preocupados com a formação das crianças, jovens e adultos camponeses[18]. Este traçado coletivo representa, nesta política, uma nova consciência: a educação que se faz no campo – do e para o campo e com os sujeitos, tem como ponto de partida os coletivos sociais que vivem nos diversos territórios rurais brasileiros, a partir de sua cultura, saberes, histórias, memórias, crenças, tradições, identidades, valores, enfim, da consciência coletiva. Esta concepção não se impõe como superior ou absoluta, mas, no mesmo nível, respeitando e dialogando com os saberes, culturas e valores urbanos, pois, a cultura universal e a escola unitária somente podem acontecer numa relação de não dominação ou imposição arbitrária (Molina; Hage, 2019).

Desta perspectiva, esta subseção buscou demonstrar que as políticas públicas de Educação do Campo, não foram/são dadas no mundo. Elas foram/são construídas à muitas mãos, enredadas em um árduo e demorado processo sociopolítico, histórico e cultural de lutas e mobilizações protagonizados pelos sujeitos do campo, organizados em entidades civis e sindicais; e articulados entre si e com outras instituições e diversos atores sociais, identificados com as causas do campesinato, notadamente, a defesa inalienável dos direitos sociais dos trabalhadores rurais, dentre os quais, o acesso à uma escola pública de qualidade, como garantia fundamental, indispensável ao exercício da cidadania e à dignidade da pessoa humana.

---

[18] Segundo Viero e Medeiros (2018, p. 57), além do MST, as instituições que contribuíram para a construção da Educação do Campo foram: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UNB), Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (COM AQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais (MATR), Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE).

1.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO

Conforme Soares-Neto (*et. al*. 2013) as políticas de formação docente do campo devem cumprir uma dupla tarefa para a vida destes/as profissionais. A primeira, diz respeito a qualificação profissional de que precisam para exercerem regularmente à docência e assim terem acesso a todos os direitos e benefícios que esta carreira garante. A segunda, requer que o processo de qualificação ajude a ressignificar a identidade profissional destes educadores e melhorar sua autoestima, de modo que se produza um fluxo formativo que permita mover estes sujeitos dos lugares de periferia, para o centro da profissão, deixando, pois, de serem rotulados como trabalhadores semiprofissionais, para tornarem-se profissionais autênticos e preparados para cumprirem com destreza as tarefas educativas que o processo de escolarização impõe.

Entretanto, conforme visto na sessão anterior, por muito tempo a formação docente do campo no Brasil foi um gargalo de difícil solução, devido à ausência de políticas educacionais mais efetivas que dessem conta de atender esta necessidade. Para se ter uma ideia da gravidade do problema, até o final da década de 1990 mais de 85% destes/as profissionais precisava se adequar à legislação educacional em vigor, que exigia a habilitação em cursos de graduação em licenciatura plena, como requisito ao ingresso e permanência na profissão. As regiões norte e nordeste, respondiam por mais de 70% do déficit de qualificação docente (Brasil, 1999).

Neste cenário, pressionado pelas lutas dos movimentos sociais e por medidas legislativas que emergiram a partir da segunda metade da década de 1990, o governo federal lançou uma série de políticas voltadas à qualificação do magistério da educação básica, incluindo-se neste rol, os/as professores/as do campo. No âmbito destas políticas, encontram-se os programas emergenciais de formação docente em serviço, dentre os quais, ganham destaque o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação, as ações desenvolvidas no PRONERA, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que contemplam ações específicas de qualificação do magistério da Educação do Campo, em cursos de nível médio e superior.

Gatti e Barreto (2009) destacam que foi no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, que as políticas de formação docente foram fortalecidas no país, graças a emergência de

um arcabouço jurídico[19] robusto que lançou a qualificação do magistério da Educação Básica ao *status* de política educacional estratégica à melhoria da qualidade do ensino público.

Em síntese, estas reformas podem ser entendidas como um conjunto de ações pautadas pelo governo federal e fundadas em um *corpus* normativo que incluiu mudanças estruturais significativas no aparelhamento estatal, atingindo setores específicos da administração pública, sobremaneira, a prestação de serviços, dentre os quais, à educação (Oliveira, 2003).

Neste plano, destaca-se o advento de normas importantes como a Nova LDB (Lei 9.394/1996), a Lei do Fundef (Lei nº 9.424/1996) e o PNE - 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), cujos fundamentos principiológicos encontram-se sedimentados na Carta Cidadã de 1988, especialmente no art. 6º que inclui a educação no rol dos direitos sociais; o art. 205, que institui à educação escolar como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade; e o art. 206, que define princípios orientadores do ensino básico no país, ressaltando, neste particular, a garantia constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a valorização do magistério, como balizas fundamentais à qualidade do ensino (Brasil, 1988).

Estas normas foram/são essenciais para a institucionalização de políticas públicas de formação docente no país, uma vez que é por meio da ordem jurídica pátria que as políticas educacionais podem ser construídas, fortalecidas e efetivadas, impondo-se como verdadeiros mandamentos que devem ser observados pela administração pública. Cury (2018, p. 17) salienta que "[...] a força da lei é a ordem jurídica nascida da vontade popular que vai se impondo como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos e como produto da própria cidadania". Sendo assim, o acesso à escola pública, gratuita e de qualidade torna-se indispensável ao exercício da cidadania e à dignidade humana, e neste processo, a formação docente, torna-se elemento constituinte e constitutivo do direito à educação.

Ao refletir sobre esta questão, Santos (2015, p. 32) destaca que a qualidade da educação "[...] pressupõe a necessidade de professores bem formados, e essa questão tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. A formação desses profissionais passou a ser considerada área estratégica para as mudanças pretendidas pelos governos desde os anos de 1990".

No período em que estas normas emergiram, a qualificação docente no Brasil era precária e exigia medidas urgentes, sobretudo em relação à Educação do Campo. De acordo com

[19] De acordo com Cury (2018), arcabouço jurídico ou normativo, refere-se à legislação básica que estabelece determinado direito na ordem jurídica pátria e dão sustentação a outras normas correlatas. Para fins deste trabalho, entende-se por arcabouço jurídico educacional o conjunto de normas oriundas dos poderes legislativo e executivo, que disciplinam o direito à educação no país, a saber: leis, decretos, portarias e resoluções.

dados do INEP, em 1996 o país contava com um grande contingente de professores/as leigos/as, atuando, principalmente, em escolas rurais, conforme se verifica no quadro abaixo.

Quadro 5 – Nível de escolaridade dos/as professores/as da Educação do Campo por região geográfica e no Estado do Acre – Brasil, 1996.

Número de Funções Docentes nas Escolas do Campo por Grau de Escolarização – Acre, 1996.				
Unidade Federativa	**Zona Rural**			
	Ens. Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior
	Completo	Incompleto		
Brasil	**46.025**	**41.502**	**213.850**	**45.956**
Norte	12.101	7.825	25.152	2.520
Nordeste	28.846	30.673	116.534	9.416
Sul	1.589	623	24.704	16.150
Sudeste	1.464	978	38.848	15.104
Centro-Oeste	2.025	1.403	8.612	2.759
Acre	1.109	203	860	121

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Nacional da Educação Básica (Brasil, 1996c).

Através destes dados é possível verificar que em 1996, das 347.333 funções docentes em exercício nas escolas rurais do país, cerca de 87.527 (25,2%) eram leigos, contando com formação no ensino fundamental completo ou incompleto; 213.850 (61,6%) tinha formação no ensino médio e apenas 45.956 (13,2%) eram habilitados no ensino superior. Isso significa que 87% destes/as professores/as, carecia de formação em licenciatura plena, sendo que a maior parte da demanda (73%), se concentrava nas regiões Norte e Nordeste (Brasil, 1996c).

Neste mesmo período, as redes de ensino do Acre, reuniam 2.293 docentes do campo, dos quais 57,2% (1.312) eram formados/as apenas no ensino fundamental. Quanto às/aos demais, cerca de 860 (37,5%) tinha o ensino médio e somente 121 (5,3%) contava com o Ensino Superior. Estes dados demonstram que 94,7% dos/as docentes em exercício na educação do campo no Estado, carecia de qualificação em cursos de licenciatura plena (Brasil, 1996c).

Estas estatísticas permitem inferir que todas as regiões geográficas do país apresentavam demandas específicas de qualificação de seus quadros docentes da Educação do Campo, principalmente de formação em cursos de graduação em licenciatura plena. Além disso, cerca de 100 mil docentes leigos/as, tinham apenas o ensino fundamental completo ou incompleto.

A propósito, o adjetivo "leigo" surgiu no âmbito religioso para designar os membros das igrejas que não possuíam formação para realizar determinado trabalho. Neste sentido,

> Na linguagem religiosa, leigo é o profano, contraposto ao sagrado. Quando se examina hoje a questão do professor "leigo", está-se claramente sugerindo tratar-se de

> professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionar em um determinado nível ou série (Amaral, 1991, p. 43).

Foi desta ideia que surgiu o termo "professor leigo", como sinônimo de pessoa desqualificada, ignorante em relação aos saberes da profissão e, antes os que tinham apenas o ensino fundamental, e mais recentemente, os que não possuem a graduação em licenciatura plena. O leigo seria, então, o professor/a não habilitado para desempenho regular da profissão.

Segundo Piacentini (2012), os leigos sempre representaram uma categoria profissional marginalizada pela legislação educacional. Isso porque, no plano nacional, as normas que regulamentam o exercício da profissão docente não reconhecem estes trabalhadores/as como legítimos profissionais da educação, excluindo-os/as da possibilidade de participarem de concursos públicos para ingresso na carreira, de planos de cargos, carreira e remuneração, além de terem salários bem abaixo da média salarial dos/as docentes considerados qualificados. Além disso, recai sobre estes trabalhadores/as a responsabilidade pela má qualidade da educação escolar, devido a imagem que se construiu de que seu trabalho é frágil e paliativo.

A autora enfatiza que durante muito tempo - aproximadamente até a década de 1970, a contratação de leigos foi a única alternativa de escolarização para crianças e jovens, principalmente em áreas rurais do país, razão pela qual, se chegou à década de 1990 com um grande contingente de docentes leigos/as, e muitos tinham apenas a 4ª série primária. Neste sentido,

> Os "professores leigos" são figura criada pelo art. 77 da Lei nº 5.692, de 1971, para lidar com a carência de professores legalmente habilitados na forma do seu art. 30, e correspondem àqueles que não possuíam a habilitação legal necessária para lecionar na série em que lecionavam. A sua contratação, como previsto expressamente no caput do art. 77 da Lei nº 5.692, de 1971, dava-se a título precário, não gozando de nenhuma estabilidade. Se eram contratados a título precário, os "professores leigos" não integravam, de maneira permanente, os quadros do ente contratante e poderiam ser desligados a qualquer tempo. Em outras palavras, eram dispensáveis *ad nuttum*. (Brasil, 2020b, Ementa).

No caso acima mencionado, os leigos referem-se, especificamente, aos docentes formados no ensino fundamental completo ou incompleto, que, mesmo contratados de forma precária, passaram a integrar os quadros de pessoal permanente dos sistemas de ensino, estabilizando-se como profissionais da educação, ainda que sem habilitação mínima (Piacentini, 2012).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação foi elevada a categoria de direito social fundamental, a ser protegido pelos entes políticos, que, dentre outras coisas, fixou princípios, regras e diretrizes que devem ser observadas para a realização deste direito.

De acordo com Minasi (2008), o legislador constituinte estabeleceu mecanismo para a realização destes direitos, dentre os quais a garantia de padrões de qualidade e a valorização

dos profissionais do ensino. Este dispositivo ingressou na ondem constitucional como um princípio, ou seja, um regramento que deve ser observado pelos entes federados.

Neste caminho o autor ressalta que o direito à valorização do magistério público e a garantia de padrões de qualidade, indicaram um caminho mais seguro no sentido da formulação de políticas públicas de formação docente, principalmente para atender os professores/as leigos, cuja maior parte lecionava nas escolas rurais. Entende, pois, que sem qualificação dos professores/as, não há possibilidade de garantir padrões mínimos de qualidade para o ensino.

Esta premissa foi ratificada em 1996 com a aprovação da nova LDB - Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu diretrizes para a formação docente no país, destacando-se, neste particular, o art. 62, que passou a exigir, o nível superior para o desempenho da profissão docente na educação básica, admitindo-se como formação mínima o ensino médio, conforme segue:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 19996a, art. 62).

Ao proibir em definitivo a contratação de docentes com Ensino Fundamental, a norma passou a priorizar a formação em curso superior de graduação em licenciatura plena, como requisito necessário ao exercício da docência na Educação Básica. Inclusive, ainda que facultada a contratação de pessoal com nível médio, os sistemas de ensino teriam um prazo de 10 anos, para desenvolverem ações de forma colaborativa, no sentido extinguir os quadros de professores/as leigos e formar, em serviço, todos os que tinham nível médio. Eis o regramento:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância [...]. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996a, arts 87)[20].

Este regramento, impôs que até o final do ano de 2007, todos os sistemas de ensino se adequassem à legislação educacional, no que tange à formação exigida para o exercício da profissão docente, a saber: habilitação em curso de graduação em licenciatura plena, ou formação

[20] Esta regra foi flexibilizada em 2013, nº 12.796/2013 que suprimiu o §4º do art. 87 da LDB, não mais exigindo a ensino superior como condição mínima para o ingresso na profissão, mas, sim o ensino médio (Brasil, 2009).

em serviço em universidades ou institutos superiores de educação, admitindo-se como qualificação mínima, o nível médio, preferencialmente, com habilitação em magistério.

A dicção do art. 87, tornou imperiosa a necessidade da soma de esforços entre os entes federados, no sentido de vencer as lacunas existentes na formação dos professores/as brasileiros/as, especialmente de leigos/as. A mensagem do legislador ordinário, era incluir a capacitação do magistério na ordem do dia, a fim de que, vencida a década da educação, todos os professores/as em exercício na Educação Básica pública fossem devidamente formados.

Diante deste quadro, era preciso desenvolver esforços para atender estas exigências, adequando-se às normas educacionais que estavam em vigor, especialmente a LDB. Neste contexto, ter acesso a formação no ensino médio e no Superior, tornou-se um direito dos professores/as brasileiros e, ao mesmo tempo, um dever para os sistemas de ensino (Molina, 2015).

Segundo afirma Minasi (2008), este regramento contemplou a necessidade que há muito se fazia sentir, entre os profissionais docentes da Educação do Campo, de se ter em suas escolas um quadro docente com titulação superior para atender adequadamente as necessidades desta população. Para isso, o art. 61 da referida norma apresentou a possibilidade da formação em serviço, aos docentes que, estando em exercício na Educação Básica, não poderiam abandonar seus empregos para se dedicarem à formação universitária. Neste sentido,

> Essa lei de certa forma veio ampliar as possibilidades de formação dos profissionais da educação ao reconhecer a validade da alternativa da capacitação em serviço, principalmente, do chamado professor leigo, aquele profissional, que embora sem titulação exerce as funções do magistério. [...] não só os professores leigos tiveram reconhecido, pelas diferentes interpretações possíveis, seu espaço de trabalho como um espaço de formação (Minase, 2008, p. 30).

Ademais, a LDB conferiu tratamento diferenciado à educação das populações do campo, determinando que os sistemas de ensino promovessem formas de adequação do ensino às realidades e especificidades das escolas rurais, definindo currículos e programas que contemplem as peculiaridades regionais e locais, aí incluídas as dinâmicas socioespaciais em que as redes de educação estão inseridas. Neste ponto, destacam-se o art. 28 desta lei, que determina:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996a, art. 28).

Este dispositivo reconhece, dentre outras coisas, que a escola do campo tem uma identidade própria e requer que seja efetivada, a partir das realidades e peculiaridades que envolvem

os diferentes territórios rurais do país, possibilitando que os professores/as sejam qualificados de acordo com as necessidades desta modalidade de ensino (Viero; Medeiros, 2018).

No mesmo espírito da LDB, seguiu o art. 9º, §1º da lei do Fundef, que além de reproduzir os dispositivos da lei de regência, referente à formação mínima exigida para o exercício do magistério público, previu a obrigatoriedade de investimentos públicos mínimos na qualificação docente, notadamente, do que denominou "professores leigos[21]", que passariam a compor um quadro em extinção a ser superado no prazo de 5 anos. Assim determinava o dispositivo:

> Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: [...] § 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. [...] § 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira (Brasil, 1996b, art. 9º).

Esta é uma das normas fundamentais à construção de uma política nacional de formação, porquanto, além de prever prazos específicos para que os entes federados dessem conta de adequar seus quadros docentes às exigências da LDB, o legislador reservou boa parte dos recursos do Fundef para o investimento na qualificação do magistério público, especificando, inclusive, as fontes de custeio, além de estratégias para sua implementação. Inclusive os art. 7º e 8º desta norma ressaltaram que nos primeiros 5 anos de sua vigência, os entes federados poderiam utilizar até 60% dos recursos vinculados, para investir na capacitação dos professores/as.

De acordo com Gatti e Bareto (2009), esta lei foi particularmente importante porque deu um impulso significativo à qualificação dos professores/as brasileiros/as, que pela primeira vez na história do país, puderam contar com uma fonte de custeio própria para elevar sua qualificação profissional. Segundo a autora, a partir deste fundo percebeu-se uma verdadeira corrida no âmbito dos entes federados, que se apressaram em buscar alternativas para viabilizarem programas emergenciais à profissionalização do magistério público, principalmente no que se refere a formação dos leigos/as, que corriam o risco de serem afastados de sala de aula, caso não obtivessem a formação mínima em ensino médio, exigida para permanecer na função.

Ainda nesta direção, as diretrizes e metas do PNE (2001-2010), reconheciam a formação docente em ensino superior, como indispensável à melhoria da qualidade da educação pública, consequentemente, ao desenvolvimento social e econômico do país, conforme segue:

> A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar

[21] A Lei do FUNDEF, considera como leigos, apenas o pessoal docente formado no ensino fundamental completo ou incompleto.

> prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (Brasil, 2001, Diretrizes).

Vê-se, pois, que esta lei considerou que investir na formação docente era uma necessidade urgente para garantir a melhoria da qualidade do ensino público. Para Gatti e Barreto (2009), o PNE reconheceu que não pode haver educação escolar de qualidade sem investimentos na qualificação dos/as profissionais da educação, especialmente do pessoal docente.

Entretanto, mesmo após duas décadas do anúncio destas intenções, boa parte das escolas do campo, ainda padecem com a falta de professores/as devidamente qualificados. Não obstante, o plano decenal estabeleceu metas ousadas, no sentido de fomentar a elaboração de políticas e programas voltados à formação em nível médio e superior de todos os professores/as da educação básica pública, tal como descrito no item 10.3, desta norma:

> [...] 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
>
> [...]
>
> 10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.
>
> [...]
>
> 18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (Brasil, 2001, item 10.3).

Estas metas reforçam que a formação adequada para o magistério da educação básica é a graduação em licenciatura plena. Inclusive esta premissa está explícita no item 6 da meta 1.3 que trata da educação infantil, ao observar que a partir da vigência da norma, somente seriam admitidos docentes com titulação mínima de nível médio, com prioridade, para profissionais graduados. Esta premissa é reprisada nas Diretrizes do Plano que reafirmam que:

> A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento

> e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (Brasil, 2001, Item 1.2, Diretrizes).

Neste aspecto, é possível perceber que o enunciado está em consonância com o que dispõe a LDB, quando ressalta a preferência por docentes com formação acadêmica em licenciatura plena. Do mesmo modo, a norma proibiu, em definitivo, a contratação de pessoal docente com formação em ensino fundamental, ao mesmo tempo em que dificultou a contratação de profissionais com nível médio, visto que o primeiro critério para o ingresso na carreia passou a ser, "com prioridade", para profissionais licenciados (Gatti e Barreto, 2009).

Neste contexto, diante das exigências impostas pela legislação, o Governo Federal lançou diversos programas emergenciais destinados à qualificação do magistério da educação básica pública, de início, para atender as demandas de professores/as leigos/as em exercício, a fim de garantir-lhes a certificação em ensino médio, ampliando-se, posteriormente, para ações mais abrangentes de qualificação em programas especiais de formação em nível superior.

Desta perspectiva, em 1998, o Governo Federal, pressionado pelos movimentos sociais, criou o PRONERA, através da Portaria Ministerial nº 10/1998, que consistiu na primeira iniciativa concreta destinada à melhoria das condições de acesso à educação nos assentamentos de reforma agrária, contemplando, dentre outras ações, a criação de programas de formação inicial em nível médio e superior e formação continuada de professores/as. A partir de 2010, o programa foi ampliado para atender todas às áreas rurais do país (Viero; Medeiros, 2018).

Molina (2015) registra que além da criação de inúmeras turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA e de Educação Profissional nos assentamentos rurais, esta política financiou programas específicos de formação docente em ensino médio, com habilitação em magistério, cursos de graduação em licenciatura e formação continuada através da Escola da Terra, que é uma das ações do programa. A política atendia, com prioridade, às escolas localizadas em áreas de reforma agrária, e inaugurando uma fase exitosa nas políticas públicas de qualificação dos/as professores/as do campo, que foram intensificadas nos anos posteriores.

Em 2010 o Governo Federal publicou do Decreto n° 7.352/2010, que instituiu a PNEC, revigorando o compromisso com a qualificação do magistério do campo. Esta norma, também prever a conjugação de esforços entre os entes federados para a formulação e execução de programas emergenciais de formação em cursos de graduação em licenciatura plena, para atender especificamente os docentes do campo, em conformidade com a LDB (Brasil, 2010).

Seguindo nesta discussão, em 1999, o MEC institucionalizou o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, que se constituiu numa política educacional voltada especificamente para atender às necessidades de qualificação do pessoal docente do ensino público, especialmente os professores/as leigos do campo, que tiveram a oportunidade de conquistar suas certificações em ensino médio, com habilitação em magistério.

Conforme afirma Damasceno (2010), esse programa foi executado em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios, e era ofertado na modalidade de EAD, muito embora, também tivessem encontros presenciais. Os cursos tinham carga horária de 3.200 horas, distribuídas em dois anos de duração, e priorizava os/as docentes em exercício nas primeiras séries do ensino fundamental, que não possuíam formação de nível médio, principalmente os que atuavam nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Santos (2015) ressalta que os cursos foram organizados através de materiais autoinstrucionais, impressos e gravados, produzidos especificamente para atender o programa. As aulas eram acompanhadas por equipes de professores-formadores de agências distribuídas em todo território nacional, que ofereciam tutoria e apoio pedagógico presencial e à distância. As atividades presenciais eram realizadas nos períodos de férias escolares, com encontros quinzenais, e atividades de prática pedagógicas nas escolas em que os cursistas lecionavam.

Damasceno (2010) explica que o programa durou até 2007 e contribuiu para formar cerca de 34 mil professores/as leigos em todo o país, cobrindo 49% da demanda dos estados e municípios. Entretanto, este número ficou muito abaixo da meta projetada pelo MEC que era de habilitar 70 mil professores/as, principalmente de escolas rurais[22]. Apesar disto, o Proformação foi importante porque atendeu boa parte dos/as professores/as leigos.

Diante da necessidade de promover a qualificação docente em ensino superior, o MEC lançou o Programa de Formação Inicial para Professores de ensino fundamental e Médio - Prolicenciatura, institucionalizado através da Resolução FC/FNDE nº 34/2005. O objetivo do programa era oferecer formação de nível superior em Pedagogia, Química, Física e Matemática, aos docentes em exercício nos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e no ensino médio, ainda não licenciados ou que exerciam à docência fora de suas áreas de formação.

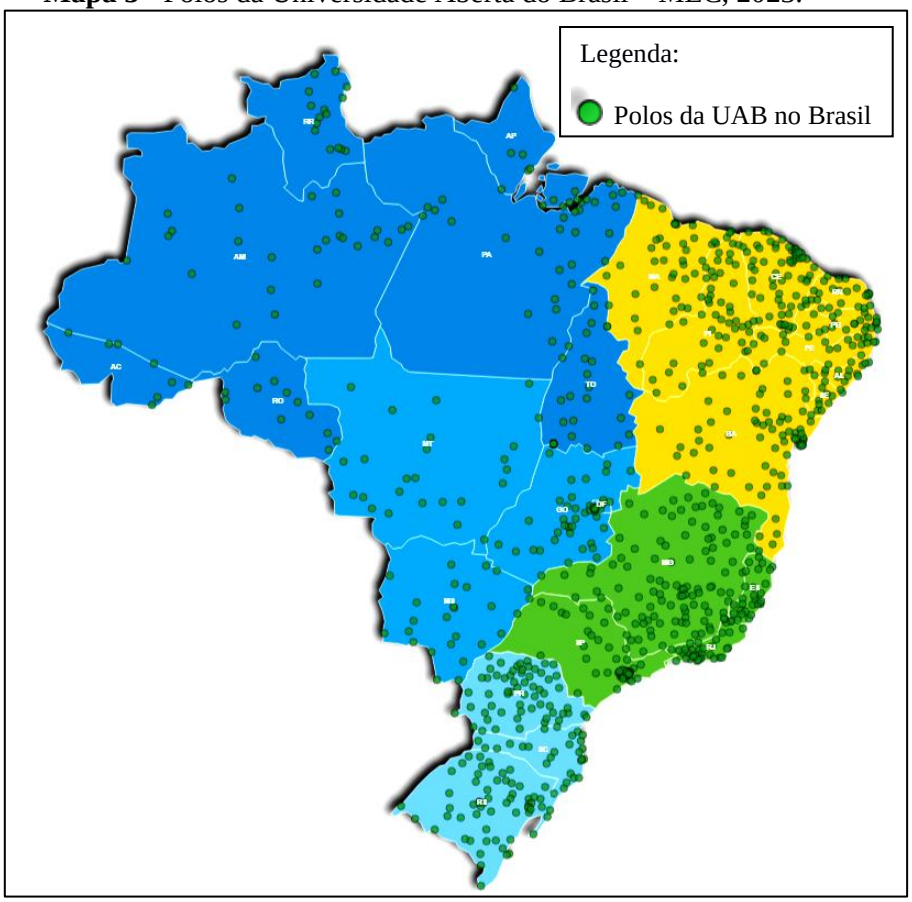
A oferta é realizada na modalidade EAD, em parceria com IES públicas de todo o país e secretarias estaduais e municipais de educação. Com duração de 4 anos, os cursos ofertados na primeira fase, contemplaram 17.585 docentes em exercício nas redes públicas (Brasil, 2005).

[22] Em 2007, o Censo da Educação Básica constatou a presença de 15.982 docentes leigos formados apenas no ensino fundamental, em exercício nas redes de ensino do país (Brasil, 2007).

Atualmente o programa é desenvolvido através do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que foi criado em 2006 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação em nível superior, especialmente voltados para oferecer formação inicial a professores/as em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles possuem graduação (Silva, 2019).

Desde que foi criado, sistema já ajudou a formar mais de 80 mil professores em cursos de licenciatura plena e complementação pedagógica. Até 2020, o contava com 777 polos espalhados por todo o país, que oferecem cursos de primeira e segunda licenciatura no âmbito do Parfor e outros cursos de especialização para professores da educação básica (Silva, 2019). O mapa a seguir demonstra a localização dos polos da UAB no território nacional.

Mapa 3 - Polos da Universidade Aberta do Brasil – MEC, 2023.



Fonte: Portal Gov.br/CAPES (Brasil, 2023).

Importa ressaltar, entretanto, que a UAB é uma rede que integra várias IES públicas e Institutos Federais – IFs, que oferecem formação superior em diversas aéreas do currículo escolar, com prioridade para docentes, gestores e técnicos que atuam na educação básica. No entanto, também há oferta de formação acadêmica para o público em geral. Este sistema é coordenado pela Capes por meio da Diretoria de Educação a Distância - DED (Brasil, 2023).

Ainda em 2006, o MEC criou o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, objetivando fomentar, ampliar e incentivar o desenvolvimento de currículos e programas pedagógicos voltadas à qualificação do magistério da educação básica, com prioridade para elaboração de propostas de formação inicial em cursos de graduação em licenciatura plena, desenvolvidos por IES públicas federais e estaduais (Brasil, 2024).

Em 2007, foi aprovado o Fundeb[23] - Lei 11.494/2007, em substituição ao Fundef, que consistiu em um novo fundo para financiar a educação básica. Segundo Neto (2021) esta lei, representou uma grande conquista para a escola pública brasileira, uma vez que redimensionou o conceito de educação básica, com a destinação de recursos públicos para atender todas as etapas deste nível de ensino, desde a educação infantil ao ensino médio. Além disso, reservou o percentual de no mínimo 60% do fundo para a remuneração dos/as profissionais do magistério público (Brasil, 2007, art. 22). Contrariamente, o Fundef só previa recursos para financiar o ensino fundamental, deixando as demais etapas da escolarização básica sem cobertura.

Entretanto, no que pese estas conquistas, a lei do Fundeb não inovou em relação as metas de qualificação docente projetadas na LDB e no PNE, mantendo-se silente quanto a destinação de recursos públicos para garantir a qualificação docente. Limitou-se em indicar, timidamente, que os entes federados deveriam elaborar planos de carreira que contemplassem as necessidades de "[...] capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas a melhoria da qualidade do ensino" (Brasil, 2007, art. 40, parágrafo único).

De acordo com Davies (2008), as fragilidades do Fundeb são evidentes, concentrado 60% dos recursos para a remuneração de pessoal e limitando os investimentos em políticas de valorização do magistério público, sobretudo, em relação à formação inicial e continuada.

Porém, a omissão do Fundeb não prejudicou o plano legislativo em relação às metas de universalizar a qualificação dos professores/as. O PNE manteve o foco nesta política, estabelecendo novas metas de formação nas edições posteriores. Obediente ao que dispõe art. 62 da LDB, o novo PNE (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014, projetou novas estratégias para vencer o déficit na qualificação do magistério da educação básica, conforme segue:

> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[23] Atualmente a lei 11.494/2007 (FUNDEB) foi revogada pela Lei nº 14.113/2020 que regulamenta o novo Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 108 de 2020, que incluiu este fundo no rol das matérias de direito constitucional, tornando-o uma política permanente. Porém, o novo Fundeb não corrigiu a omissão da lei anterior.

> Estratégias: 15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; [...] 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; [...] 15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (Brasil, 2014, Anexo).

O novo Plano da Educação reafirmou o compromisso estatal com a qualificação do magistério público, projetando metas específicas para a formação de professores/as da Educação do Campo em curso de graduação em licenciatura plena. Este plano, cuja vigência se esgota em 2024, guarda aderência com a PNEC e lança um olhar especial para as escolas do campo.

Entretanto, chegando ao limite de vigência, a norma ainda não deu conta de cumprir com todas as suas promessas, visto que os dados do Censo Nacional da Educação Básica de 2020, indicam que o déficit na qualificação docente é um problema que ainda persiste no ensino público e afeta principalmente a escolarização das populações rurais (Brasil, 2020).

Para Gatti, Barreto e André (2011) a construção de uma política nacional de formação docente ganhou contornos mais definidos a partir de julho de 2007 com a aprovação da Lei 11.502/2007 que atribuiu à Capes a tarefa de assessorar o MEC na formulação e execução de políticas de qualificação docente. Esta norma alterou a Lei 8.405/1992 para incluir, dentre as competências da fundação, a condução e fomento de programas de formação inicial e continuada dos professores/as, em colaboração com os entes federados e IES públicas (Brasil, 2007a).

Segundo estas autoras, desde sua criação em 1951, como agência de campanha para aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, a Capes esteve direcionada ao acompanhamento de políticas voltadas à pós-graduação. Em 1992, foi transformada em fundação pública, mas permaneceu restrita à pós-graduação. A partir de 2007, assumiu o compromisso com a formação de professores/as, inaugurando uma fase exitosa na qualificação docente no país.

Segundo afirma Brito (2017), a nova atribuição da Capes incluiu em sua estrutura, duas diretorias destinadas à elaboração e execução de políticas de formação docente, a saber: a Diretoria de Educação Básica - DEB e a Diretoria de Educação à Distância – DED, que passaram a desempenhar papel de grande relevância no apoio, elaboração e execução de programas especiais de formação inicial e continuada de professores/as, tanto na modalidade presencial, com propostas de formação em serviço, quanto na modalidade à distância pelo sistema UAB.

Ainda em 2007, o MEC apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com a finalidade de desenvolver programas e ações para melhorar a qualidade do ensino público, visando efetivar os objetivos e metas do PNE (2001-2010), dentre as quais, a qualificação do magistério público. As políticas de formação docente no âmbito do PDE [...] exigem que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes" (Brasil, 2007b, p. 9).

Esta afirmação demonstra que na ótica dos planos e programas governamentais que estavam em curso naquele momento histórico, a formação considerada ideal ao exercício do magistério da educação básica era a graduação em cursos de licenciatura plena, como condição necessária (mas não suficiente) à garantia de padrões de qualidade do ensino público.

Também em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTE. Alicerce jurídico do PDE, esta norma elegeu a formação docente como dimensão estratégica, incumbindo a União de instituir políticas e programas próprios ou em regime de colaboração, para promover a qualificação docente da educação básica pública, em cursos de graduação em licenciatura, cuja oferta seria feita através do sistema UAB ou em convênios com IES públicas ou privadas (Brasil, 2007c).

Além disso, a norma previu apoio técnico e financeiro aos municípios que aderiram ao plano, os quais, passaram a receber recursos do MEC para investimento em ações de formação docente, mediante elaboração de Planos de Ações Articuladas – PAR. Estas políticas tiveram como objetivo, atender as metas do PNE e as exigências de qualificação previstas na LDB.

Neste contexto, diante do desafio de qualificar os/as professores/as do campo em nível superior, também em 2007, o MEC criou o PROCAMPO, inaugurando a fase de implantação de cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, para atender docentes que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo.

Sartori, Silva e Pagliarin (2019), sublinham que este programa foi coordenado pela Capes e executado em parceria com IES públicas. Inicialmente, foram implantados quatro cursos de LEdoC, nas seguintes IES: Universidades Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Bahia - UFB e Universidade Federal de Sergipe - UFS, que juntas ofereceram 243 vagas para docentes do campo. Nos anos seguintes (2008 e 2009), devido à crescente demanda, foram incluídas mais 32 IES entre Universidades e Institutos Federais, que ofertaram mais 3 mil vagas, e atenderam professores/as de vários estados.

O PROCAMPO desenvolveu propostas formativas capazes de atender as especificidades de formação do magistério do campo, a partir das experiências culturais e sociais que

cercam o cotidiano rural. Com três anos de duração, estas licenciaturas habilitam professores/as para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e na gestão de processos escolares do campo e se diferem das demais, nos seguintes aspectos:

> [...] a organização curricular por áreas do conhecimento (Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias) e, a pedagogia da alternância: processo pedagógico entendido como estratégia formativa, que permite ao camponês a autonomia necessária para não abandonar o campo em detrimento de sua formação na universidade. Estratégia pedagógica que articula no processo formativo a relação intrínseca entre a educação e a realidade local, na qual o educando – em formação – está imerso. Assim, o tempo escola (ou universidade) e o tempo comunidade são temporalmente distintos, mas não dicotômicos. Fazem parte e se complementam como tempos formativos, que materializam e fortalecem a práxis (Sartori, Silva e Pagliarin, 2019, p. 44).

Com estas informações é possível inferir que a criação deste programa buscou atender as demandas de qualificação de professores/as das escolas do campo, sem se desvincular das dinâmicas socioespaciais que caracterizam os territórios rurais. Deste modo, o programa apresenta uma proposta pedagógica integrada com a perspectiva de formação de docentes do/para o campo, na medida em que contextualiza a formação com a realidade em que a escola está inserida, articulando os saberes acadêmicos com as experiências de vida do/no campo.

Em 2008, o CNE editou a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, reforçando a necessidade de se promover programas de qualificação do magistério público em cursos de graduação em licenciatura plena como política educacional prioritária. Neste sentido, o art. 7º, § 2º da Resolução orienta que "[...] a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada".

Além disso, esta norma esboça uma preocupação específica com a escolarização das populações do campo, ao observar que a qualidade desta exige, dentre outras coisas, professores/as com formação pedagógica adequada ao desempenho da função (Brasil, 2008, art. 10).

A respeito desta qualificação, importa citar que o Parecer CNE/CP nº 28/2001, acentua que a formação apropriada/adequada para o exercício do magistério da educação básica é a graduação em licenciatura plena, que outorgaria às/aos profissionais docentes a prerrogativa de ingresso e exercício pleno da carreira do magistério. Inclusive esta premissa consta nas disposições transitórias da LDB, que previa um prazo de 10 anos para que todos/as os/as docentes em exercício na educação básica, fossem graduados em licenciatura plena (Brasil, 2001).

Conforme Gatti e Barreto (2019), a regra instituída pela LDB, era que até 2007, todos os professores da educação básica fossem devidamente qualificados em cursos de licenciatura plena, sendo esta a condição necessária para ingresso na profissão docente. Destarte, a

possibilidade de admissão de docentes com formação em ensino médio, seria medida precária e transitória, cogitada apenas para suprir a carência de profissionais devidamente licenciados.

Neste ponto, Minase (2008, p. 181) refere que após a LDB e do PNE, surgiram outras categorias de professores/as leigos, além daqueles com formação elementar. Neste sentido:

> Para melhor identificar os profissionais da educação que estão sendo considerados leigos pela LDB, Lei 9.394/96, será preciso inicialmente encontrar um conceito de "professor leigo", que esteja contemplado como tal nos documentos que tratam desse tipo de professor. Leigo, aqui é entendido como o professor que não dispõe de formação/habilitação específica para o exercício do magistério. Desse modo, é leigo o professor que cursou apenas o ensino fundamental; aquele que não concluiu o ensino médio; aquele que completou o ensino médio, mas sem habilitação para o magistério; e aquele que, embora tenha curso superior, não é detentor de diploma de licenciatura. Estes são os tipos de professores leigos por falta de formação. A eles, é preciso adicionar aquele que é leigo por desvio de função, isto é, para o exercício do magistério na série ou nível em que está atuando: é o caso, por exemplo, do professor que, tendo habilitação de nível médio para o magistério, está lecionando nas séries finais do ensino fundamental.

O autor demostra que atualmente, o leigo não é mais considerado apenas o docente formado no ensino fundamental, mas, inclui-se nesta categoria, todos os que não são graduados em licenciatura plena, e os que são licenciados, mas, lecionam fora de suas áreas de formação.

Assim, o êxito obtido no PROCAMPO, conduziu à criação do PRONACAMPO instituído em março de 2012, cujos alicerces jurídicos estão firmados na PNFPMEB (Decreto nº 6.755/2009), na PNEC (Decreto nº 7.352/2010) e na Lei nº 12.695/2012, que atribui à Capes a finalidade de induzir, fomentar e acompanhar políticas e programas de formação docente, mediante convênios com estados, municípios, Distrito Federal e IES públicas. Estas normas, articuladas com o PRONERA, PNE e FUNDEB, preveem a aplicação de recursos públicos no desenvolvimento de ações específicas de formação inicial e continuada de professores/as do campo, especialmente em cursos de graduação em licenciatura (Molina, 2015).

A proposta do programa valoriza a identidade da escola campesina, por meio de propostas pedagógicas, currículos e políticas de gestão escolar apropriadas e articuladas com a realidade do lugar e com as necessidades dos alunos; adequação do calendário letivo aos ciclos agrícolas e condições climáticas; e formação docente em ensino superior (Brasil, 2010).

Caldart (*et. al*, 2012) ressalta que o PRONACAMPO se constitui numa política que mira o fortalecimento da Educação do Campo em várias frentes, destacando-se, para fins desta pesquisa, as ações voltadas à qualificação docente em nível superior. Nesta mesma visão, Soares-Neto (*et. al.*, 2013) afirma que esta política, permitiu ao MEC ampliar as metas de qualificação do magistério da Educação do Campo, de modo que a União passou a destinar recursos financeiros específicos para expandir e fortalecer esta modalidade de ensino, incluído

dentre suas ações, a ampliação da oferta de programas de formação docente, especialmente por meio de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC.

Através do PRONACAMPO as LEdoC foram oferecidas em várias IES do país, abrangendo quase todos os estados da federação, com exceção do Acre e do Amazonas que não aderiram ao programa, devido a outras políticas de qualificação que vinham sendo executadas nestes estados, como por exemplo, o Profir e o Parfor[24]. Até 2017, haviam cerca de 40 turmas presencias de LEdoC, com mais de 8.500 alunos matriculados no país (Brasil, 2017). O quadro abaixo demonstra as IES que aderiram ao programa e os Estados comtemplados.

Quadro 6 – Regiões, Estados e IES que ofertaram LEdoC no âmbito do Pronacampo – Brasil,2017.

Oferta de LEdoC no âmbito do PRONACAMPO – Ano 2012-2017			
Região	**Estados**	**IES**	**Quantidade de Estudantes**
Norte	Pará, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins	UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP, UFT e UNIFESSPA	2609
Nordeste	Piauí, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte	UFPI, UFRB, IFMA, UFMA e UFERSA	2251
Sul	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	UFRGS, FURG, UFSC, UTFPR, UNIPAMPA, UFFS e IFFarroupilha	1526
Sudeste	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais	UFF, UFES, UFRRJ, UFVJM, UFTM	1426
Centro-Oeste	Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul	UNB, UFG, UFMS e UFGD	770
Total			**8.582**

Fonte: Elaboração própria, com base em Medeiros, Moreno e Batista (2020).

O quadro traz informações referentes a seleção para ingresso nas LEdoC, realizadas entre os anos 2012-2017. Observa-se que os cursos foram oferecidos em quase todos os estados brasileiros e contemplou grande número de docentes do campo que obtiveram suas certificações em nível superior. Segundo Medeiros, Moreno e Batista (2020), estes cursos habilitaram docentes por área de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários.

Molina (2015) destaca que o PRONACAMPO foi uma experiência pioneira no século XXI, voltada à qualificação dos professores das escolas rurais. A partir desta experiência, a Capes fomentou e coordenou outras políticas formativas, com a oferta de licenciaturas em

[24] No Acre, os/as professores/as do campo foram contemplados com cursos de licenciatura ofertados no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural – Profir e no Parfor, oferecido pelo MEC através da UFAC. O alcance destes programas no estado é abordado de forma detalhada na sessão 4.

diversas áreas de formação no âmbito do próprio PRONACAMPO e do Parfor, em cursos presenciais e à distância através da UAB. Segundo a autora, a meta do MEC era licenciar todos os professores/as em exercício no campo até 2015, porém esta meta não foi plenamente atingida, tendo em vista que a demanda por qualificação destes/as profissionais ainda é corrente.

Estas normatizações pavimentaram o caminho para formulação da PNFPMEB, que foi instituída em 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, cuja coordenação, acompanhamento, avaliação e execução coube ao MEC através da Capes. Nasce, assim, uma política nacional de formação docente, especificamente voltada para formar o magistério da educação básica pública, ensaiada nos palcos das reformas dos anos 1990, porém, materializada no final da primeira década deste século. Esta política representa uma conquista substancial para a escola pública, uma vez que aposta na qualificação dos/as profissionais docentes como pressuposto da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, homenageia as lutas dos educadores/as brasileiros, da sociedade civil organizada, das instituições públicas de ensino e pesquisa e dos movimentos sociais do campo, em prol de uma educação pública mais democrática e equânime.

A PNFPMEB reverbera as intenções inseridas na redação original da LDB, no antigo Fundef e no PNE, concebendo em definitivo, a qualificação docente como política de estado, assumida como princípio e compromisso público com a valorização do magistério, "[...] traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho" (Brasil, 2009, art. 2º).

A formação humana e a garantia de padrões de qualidade da educação, também são pressupostos inerentes à esta política, compreendendo que os/as profissionais do magistério são agentes formativos de cultura e, como tal, necessitam de acesso permanente a informações, vivências, atualização cultural e conhecimentos científicos e didáticos (Brasil, 2009).

No caso específico da formação do magistério do campo, a PNFPMEB dispõe que o poder público deve "[...] ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade" (Brasil, 2009, art. 3º).

Para Sartori (*et. al*. 2019), esta política ampliou as oportunidades de acesso ao Ensino Superior público por parte dos professores/as brasileiros/as, na medida em que elevou a formação profissional à categoria de direito, que deve ser garantido e exigido por todos estes trabalhadores/as, sejam do campo ou da cidade. Assim, a formação inicial em nível superior deixou de ser uma faculdade do estado, para tornar-se uma garantia fundamental à valorização dos/as profissionais da educação escolar, na forma do art. 206, inc. V da Carta Magna.

Nesta perspectiva, a equalização da formação docente no país dependeria, pois, da integração de esforços entre os entes federados no sentido de construir alternativas para que todos os professores/as brasileiros tenham acesso ao ensino superior. Neste propósito, de acordo com Decreto nº 6.755/2009, os objetivos da PNFPMEB são os seguintes:

> [...]
> I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
> II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
> III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
> IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
> V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
> VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
> VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
> VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
> IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
> X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Brasil, 2009, art. 3º).

Estes objetivos são relevantes e contemplam, em boa medida, as necessidades da Educação do Campo, no que concerne à formação inicial de professores/as. Aliás, estes objetivos também estão previstos no PNE (2014-2024), especificamente na sua meta 15, através da qual o poder público se compromete em promover a formação em nível superior de todos/as os/as docentes da educação básica pública e assegurar que tenham formação específica de graduação em licenciatura plena na área do conhecimento em que lecionam (Brasil, 2014, Meta 15).

No âmbito da PNFPMEB, ainda em 2009, o MEC lançou o Parfor, por meio da Portaria Normativa n° 9 de 30 de junho de 2009, que se apresenta como uma política abrangente, com a finalidade de atender profissionais da educação em exercício no ensino público[25], com oferta de formação inicial em licenciatura e complementação pedagógica. Neste sentido,

---

[25] Além do pessoal docente, o Parfor atende os profissionais da educação, descritos no art. 61 da LDB, a saber: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; os bacharéis em exercício na educação básica além de servidores técnicos e administrativos.

> O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (Brasil, 2014, p. 1).

Ao entender que a qualidade da educação escolar começa com a valorização dos/as profissionais da educação e que isso implica, grosso modo, criar oportunidades para que se qualifiquem de forma adequada, o programa se soma a outras iniciativas em curso no país, reforçando a PNFPMEB na tarefa de formar o magistério da educação básica em cursos de graduação em licenciatura, incluindo, neste particular, os/as docentes da Educação do Campo.

Carvalho (2022) explica que o Programa é desenvolvido pela Capes, em parceria com os entes federados e IES públicas, onde cada secretaria de educação informa suas demandas de qualificação e as IES, por meio de editais específicos, apresentam propostas de cursos a serem oferecidos e a quantidade de vagas. As propostas aprovadas recebem os recursos financeiros para a implantação das turmas que funcionam em caráter especial, observando a modalidade de formação em serviço, com a oferta de cursos de "primeira licenciatura – para docentes da educação básica que não tenham formação superior; segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação; e formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados". A prioridade é para o pessoal docente em exercício nas redes públicas, que ainda não graduação em licenciatura.

Entretanto, o autor esclarece que os recursos repassados não são suficientes para atender todas as necessidades do programa tendo em vista que são destinados ao pagamento de professores-formadores, coordenadores e para as despesas com logística e material didático. Daí porque as parcerias com os estados e municípios são essenciais para cobrir despesas com estadia, transporte e alimentação dos alunos, que ficam a cargo das secretarias de educação dos entes que aderem ao programa, mediante convênio através dos quais se comprometem em prestar estes auxílios aos estudantes, o que geralmente é feito na forma de bolsas de estudo.

Importa salientar que, em geral, os cursos têm duração de 4 anos e são ofertados de forma presencial e em período integral – de segunda a sábado, durante o recesso escolar. O ingresso em cursos de primeira licenciatura, exige que o/a interessado/a faça parte do quadro de pessoal das secretarias de educação dos Estados, Distrito Federal ou municípios (não precisa ser de contrato efetivo). No caso de docentes, é necessário que estejam em efetivo exercício em sala de aula e não tenham formação superior em licenciatura plena. Quem cumprem estes requisitos e atuam com disciplinas diferentes de sua área de formação, podem candidatar-se a

cursos de segunda licenciatura, com carga horária de 1.800 horas e dois anos de duração. Por fim, os/as docentes que detém diploma de bacharelado, podem fazer complementação pedagógica em cursos que tem duração de um ano e carga horária de 540 horas (Brasil, 2009).

Para ampliar o alcance do Parfor, em setembro 2023, a CAPES, em parceria com a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, lançou o Parfor Equidade, que atende docentes em curso de licenciaturas específicas, que atuam nas redes públicas de ensino ou redes comunitárias de formação por alternância, nas modalidades de Educação do Campo, Quilombola, Indígena e Especial Inclusiva e Bilingue de Surdos. O objetivo é equilibrar as oportunidades de qualificação do pessoal docente que atuam nestas modalidades de ensino. O programa oferece as seguintes licenciaturas: "[...] Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos" (Brasil, 2024).

Além disso, o programa tem o objetivo de ampliar a quantidade de profissionais que trabalham com estes grupos, destinando no mínimo 50% das vagas para docentes das redes públicas que atuam nestas áreas, com prioridade, para professores/as indígenas, quilombolas, negros ou pardos, pertencentes a populações do campo, pessoas surdas e público-alvo da educação especial. Também há investimentos na execução de projetos pedagógicos que contemplem propostas curriculares adaptadas à realidade e às necessidades formativas de cada modalidade de ensino, bem como, formas alternativas de organização do tempo e do espaço de formação, sobretudo, a pedagogia da alternância e a formação em serviço (Brasil, 2024).

Neste ponto, o Parfor Equidade corrobora com a política PNEC, na medida em que prioriza currículos e programas que atendam as necessidades formativas de educadores/as do/para o campo, por se constituírem em espaços de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas. É dizer: uma educação escolar do/para o campo é aquele que "[...] considera as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo" (Brasil, 2006, p. 32).

Estas informações demonstram que o Parfor tem se tornado um programa essencial para promover a qualificação do magistério da educação básica pública, em todas as modalidades de ensino, apresentando-se como um programa abrangente e fundamental para materializar os objetivos e metas estabelecidos na PNFPMEB e no PNE em vigor. Inclusive atua em diversas frentes, dentre as quais, a elaboração de propostas pedagógicas que atendam as especificidades da formação docente de acordo com a realidade territorial em que atuam. Segundo dados do

MEC, cerca de cem mil docentes, foram formados em todo o país através do programa, mais da metade deste quantitativo concentra-se nas regiões Norte e Nordeste (Carvalho, 2022).

Sobre este aspecto, Pereira-Filha (2022) destaca que o Parfor tem se constituído na principal ação de formação docente desenvolvida no âmbito da PNFPMEB, visto que atende docentes das redes de educação básica de todo o país, oportunizando-lhes o ingresso em cursos de licenciatura plena, presenciais e à distância, nas mais diversas áreas do currículo escolar.

Importa lembrar que em 2016, o Decreto nº 6.755/2009 foi substituído pelo Decreto nº 8.752 /2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - PNFMEB, que redimensionou a ações de qualificação, para incluir, além de docentes, os demais profissionais da educação básica, interessados em obter formação superior.

Em 2013, por meio da Portaria nº 579/2013, o MEC instituiu o Programa Escola da Terra, como uma das ações do PRONACAMPO. Este programa elegeu ações específicas de apoio à Educação do Campo, no intuito de atender às reivindicações históricas dos movimentos sociais, especialmente na área de formação continuada de professores/as como estratégia fundamental à melhoria da qualidade do ensino nestas localidades (Brasil, 2013, art. 2º).

Destarte, são objetivos desta ação "[...] promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas" e "[...] oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas" (Brasil, 2013, art. 2º, inc. I e II). Estes objetivos se materializam por meio da oferta de curso de aperfeiçoamento e de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. Em um balanço realizado por Cavalcanti e Carvalho (2021), contatou-se que o programa, ofereceu formação continuada para cerca de 14 mil professores, entres os anos de 2014 e 2016.

Segundo afirma Viero e Medeiros (2018) o PRONACAMPO se tornou uma política fundamental à afirmação do lugar da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro. Ao adotar a pedagogia da alternância, como possibilidade para a formação dos professores/as, a política se alinha com as reinvindicações históricas dos movimentos sociais, na defesa de uma educação adequada às realidades dos territórios rurais.

Esta pedagogia, caracteriza-se por uma didática própria que intercala os saberes escolares com a experiência cotidiana, alternando períodos de estudo na escola e fora dela. "[...] é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas" (Brasil, 2023, art. 1º, §1º). Segundo Caldart (*et. al.* 2012, p. 36), a alternância, aplicada à Educação do Campo, pode ser compreendida como:

> [...] troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. Podemos pensar a escola atuando em regime de alternância ou pedagogia da alternância. Para isso podemos olhar e ou fazer a escola com dois momentos distintos e complementares: a) **O tempo escola**, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores [...] b) **O tempo comunidade** que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Esta pedagogia exige, dentre outras coisas, que as instâncias formativas (as IES) criem condições de organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da (s) respectiva (s) área (s) de habilitação em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, além de criar atividades teóricas, metodológicas e práticas a fim de preparar os/as docentes-cursistas para participarem da gestão escolar e na construção do projeto pedagógico das escolas (Molina, 2014).

Portanto, esta forma de organização também atende a perspectiva dos campesinos, defendida pelos movimentos sociais, pois considera as realidades e especificidades das comunidades “dos campos, dos rios e das florestas”, inclusive na dimensão didática. Por esta razão, em 2008, o MEC incorporou esta forma de organização aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas – Prolind (Brasil, 2023b).

Assim, promover a formação de todos os/as profissionais da educação Básica pública em cursos de graduação em licenciatura é o grande desafio que ora se impõe ao Estado brasileiro, diante dos compromissos assumidos com a institucionalização da PNFPEB. Boa parte desta tarefa tem sido assumida pelas IES públicas, principalmente por Universidades Federais, que vêm ampliando a oferta de curso de graduação em licenciatura plena, com a finalidade de atender as demandas de qualificação do pessoal docente das redes de ensino de todo o país.

As políticas e programas citados até aqui, colaboraram significativamente para modificar o quadro de precariedade que envolvia a formação docente no país, principalmente em relação a qualificação de professores/as da Educação do Campo. Inclusive, esta modalidade de educação, atualmente, conta com uma série de programas de qualificação profissional em nível superior, possibilitando aos professores/as receberem a certificação em licenciatura plena.

Vê-se, pois, que as políticas de formação docente do/para o campo no Brasil, tiveram maior ênfase com as reformas educacionais da década de 1990, e a partir de então se ampliaram, atingindo seu ápice na primeira década deste século, com o advento da PNFEB, que representa

um marco histórico nas políticas de valorização dos professores/as do país, ao reconhecer que a qualificação profissional é um direito e dever do Estado (Viero; Medeiros, 2018).

Molina (2015) pontua que estas normatizações foram fundamentais para consolidar um arcabouço jurídico mais vigoroso e comprometido com a formulação de políticas públicas de Educação do Campo e de formação de professores/as do campo, que, uma vez codificadas, produzem direitos e obrigações que podem ser exigidas por seus legítimos destinatários.

Deste modo, ainda que normas posteriores tenham alterado o texto original da LDB, para facilitar a contratação de professores/as com nível médio, a prioridade por profissionais com nível superior em licenciatura, ainda permanece válida, reforçando a necessidade de se empreender esforços para promover a formação acadêmica dos/as professores/as do campo.

Assim, atribui-se a este arcabouço jurídico, as mudanças mais significativas na forma como as escolas do campo foram configuradas, impactando, diretamente na formação de professores. Além de dar aulas, outras competências passaram a ser exigidas para o desempenho do magistério, dentre as quais, o planejamento, a elaboração do currículo, a gestão escolar, a participação em conselhos, etc. Sobre este aspecto, Oliveira (2003, p. 34) enfatiza que:

> [...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções.

De fato, se antes à docência do campo requeria apenas a disponibilidade de indivíduos supostamente vocacionados ao magistério, possuidores de conhecimentos elementares sobre currículo e didática, para além dos saberes da experiência, estas normas passaram a exigir um novo perfil profissional: do/a docente formado em ensino superior, especificamente em cursos de graduação em licenciatura, capaz de oferecer a estes/as trabalhadores/as os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao desempenho regular da profissão na atualidade.

Oliveira (2003) corrobora com esta perspectiva, ao afirmar que a docência passou a exigir uma série de saberes didáticos e científicos para seu adequado desempenho, que inclui a participação nas atividades de gestão democrática da escola. Estes saberes são adquiridos, com prioridade, nos espaços de formação acadêmica, principalmente em cursos de graduação.

Paradoxalmente, estas reformas fizeram recair sobre o professorado múltiplas responsabilidades que não se inscrevem à sala de aula, mas envolvem processo de gestão, planejamento e toma de decisão (Coraggio, 2003). Assim, foi no contexto dos anos 1990 que cresceram

as exigências normativas correlacionadas à qualificação docente, pois, na lógica do mercado, não seria possível formar trabalhadores eficientes com professores ineficientes.

Esta lógica indica que as reformas dos anos de 1990, foram pensadas e implementadas em um momento histórico em que o itinerário neoliberal[26] ganhava força no cenário político e administrativo da nação. Para Klein (2008), o neoliberalismo educacional enfraquece a escola enquanto *lócus* de formação e humanização, diminuindo o alcance das massas a este direito, na medida em que a restringe-se à tarefa de qualificar o educando para o trabalho, suprimindo o compromisso com sua formação integral e o preparo para o exercício da cidadania.

Neste viés, a palavra de ordem é a "qualidade total"[27], não se confunde com a qualidade do serviço, mas, com a construção de mecanismos de controle de eficiência, produtividade, regulação e descentralização. Enguita (1997), corrobora estes argumentos ao dizer que o discurso da qualidade é uma falácia, cujo viés meramente mercadológico, não inclui necessariamente a excelência dos serviços prestados, mas, sua adequação ao capital financeiro. Seria, grosso modo, racionalizar os serviços públicos, fazendo mais, com menos recursos.

No campo educacional a "qualidade total" da educação pode ser entendido da seguinte forma: eficiente e produtiva seria a escola que economiza os recursos disponíveis e apresenta mais resultados no rendimento escolar dos alunos e melhoria nas taxas de aprovação. Os mecanismos de regulação, controlam o trabalho pedagógico através de avaliações externas que servem para medir, em termos quantitativos, o aprendizado e a "eficiência" do trabalho docente. A descentralização, como estratégia para melhorar a eficiência, retira da escola *o lócus* do ensino, em favor de alternativas de educação, por exemplo, os chamados telecursos[28], que se

---

[26] Klein (2008) conceitua neoliberalismo, como uma doutrina política, econômica e filosófica da pós-modernidade, que advoga que as liberdades individuais devem ter como parâmetros a livre iniciativa, a competição de mercados, a livre concorrência entre os sujeitos e a mínima participação do estado na economia, sendo estes os princípios garantidores do desenvolvimento econômico e social de uma nação.

[27] Enguita (1997), refere que a "qualidade total" é uma teoria de matriz neoliberal, ligada à economia de mercado, que defende a ideia de que a gestão administrativa deve pautar-se pelo princípio da "qualidade" e "eficiência", que por sua vez são definidas em razão dos critérios de competência e excelência. Estes critérios devem atender ao imperativo de modernidade econômica e desenvolvimento social, a partir de três requisitos: *produtividade* (o quanto a administração é capaz de produzir com os recursos disponíveis); *tempo* (quanto tempo é despendido na produção); e *custo* (quanto menor os custos da produção, maior a eficiência do processo).

[28] Os Telecursos foram programas criados na década de 1970 pela Fundação Roberto Marinho - FRM, e eram transmitidos pela Rede Globo de televisão. Em 1995 foi incorporado pelo MEC como política pública para remediar os índices de evasão escolar, reprovação, distorção idade-série e a escassez de escolas. Os cursos seguem o formato EAD, com uso de tecnologias como TV, vídeo cassete/DVD e fitas de vídeo VHS. Na década de 1990, as chamadas tele-aulas, eram gravadas em fitas de vídeo e transmitidas em salas de aula montadas em escolas, associações, cooperativas, igrejas, etc., mediante acordos entre a FRM e intuições pública ou privadas. Os cursos eram destinados ao ensino de primeiro e segundo grau, e profissionalizante. Nos lugares de difícil acesso, os alunos recebiam o material em casa. Em todas estas situações, os cursistas contavam com o apoio de tutores presenciais. As avaliações eram feitas na forma de "provões", enviados aos alunos pelos correios, ou pelas secretarias de educação. Até o ano de 2014, o programa já havia beneficiado cerca de 7 milhões de estudantes em todo o país (Oliveira, 2017).

valem da EAD para desenvolver programas de ensino extraescolar, por meio de videoaulas e testes aplicados por correspondência, dentre outras estratégias para melhorar o ensino, sem ampliar os investimentos. São partes desta vertente os projetos “amigos da escola” e “adote uma escola” como dimensão filantrópico da escolarização (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Para estes autores, estas campanhas, além de apelativas, confirmavam a ineficiência da escola básica, em dar conta da tarefa de educar a população, razão pela qual necessitava de “amigos da escola” para que a tarefa fosse feita a contento. Neste cenário, os professores/as frequentemente eram responsabilizados pelo fracasso escolar e ineficiência dos processos pedagógicos, devendo, pois, serem “reciclados” por meio de programas de formação inicial e continuada. Doutro modo, ao convocar a comunidade escolar e os pais para tomarem parte nos assuntos escolares, longe de ser uma participação efetiva, se resumia ao controle e acompanhamento de metas pré-estabelecidas e de contribuições de natureza econômica.

Todavia, mesmo com o viés mercadológico destas reformas, as iniciativas encorajadas pela Constituição Federal de 1988 e a LDB, possibilitaram a criação de políticas educacionais que incluíram a qualificação docente na agenda estatal, como meta prioritária a ser perseguida pelo Estado, mediante a vinculação de recursos públicos para atender a esta finalidade. Neste aspecto, a exigência de formação superior de acordo com a área de atuação de cada docente, indica um horizonte de possibilidades outras, que não apenas os interesses do mercado capitalista. De sorte que a superação da categoria “leiga” se torna uma consequência deste processo.

Neste ponto, Santos (2015) ressalta que, ainda que estivessem sob a égide do neoliberalismo, as reformas dos anos 1990 sofreram a influência dos movimentos sociais e entidades acadêmicas e civis, que se mobilizaram na defesa de políticas educacionais mais equitativas, notadamente, na área de formação docente. A autora salienta que estas reformas focalizaram a implementação de programas de formação inicial em serviço, como estratégia emergencial de qualificação profissional dos professores/as leigos/as, seja pela necessidade de dar respostas aos acordos firmados entre o governo brasileiro e organismos internacionais, seja pelas pressões, realizada pelos movimentos camponeses e outras organizações da sociedade civil.

Assim, as normatizações referentes as políticas de formação docente, aqui referidas, somadas a outras que não foram mencionadas neste texto, asseguram aos professores/as brasileiros/as da cidade e do campo, o direito a formação profissional adequada, a fim de que possam exercer sua profissão nos moldes estabelecidos pelas normas do direito brasileiro.

Por fim, Arroyo, Caldart e Molina (2011) alertam que a qualificação profissional em nível superior é importante, mas, não suficiente para garantir a melhoria da qualidade da Educação do Campo. Isso ocorre porque o país tem uma dívida histórica com as populações

camponesas, posto que ao campo, sempre foi relegadas as piores condições de trabalho e assistência pública. Este legado de mazelas, atinge profundamente a qualidade da educação e exige que, além de um corpo docente bem formado, estas escolas disponham de condições físicas, humanas e materiais, suficientes e adequadas às necessidades do campo e que os profissionais docentes sejam incluídos em planos de cargos, carreiras e remunerações dignas, a fim de que, ao obterem sua qualificação, sejam encorajados/as a permanecerem educando campesinos.

Portanto, a formação do/para o campo deve ser pensada de acordo com a realidade e especificidades que envolvem as escolas, sendo este um aspecto inerente aos processos formativos e de identificação profissional. Para Molina (2015) este fator é essencial à materialização dos objetivos da Educação do Campo, especialmente em relação à qualificação docente, pois, grande parte destes trabalhadores/as, pertencem histórica e culturalmente ao campo, seja porque ali nasceram, cresceram e se constituíram como sujeitos, seja por circunstâncias outras, que os fizeram adotar o meio rural como lugar de vivência, trabalho e habitação permanente.

CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 TIPO DE PESQUISA, PARTICIPANTES E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa qualitativa com viés descritivo foi o caminho metodológico escolhido para realizar esta investigação. A escolha se justifica pelo componente subjetivo que lhe caracteriza, eis que permite ao pesquisador aprofundar-se na análise dos dados e variáveis que caracterizam uma dada população/fenômeno, considerando, neste processo, as subjetividades dos sujeitos envolvidos. O pesquisador "[...] se aprofunda no mundo dos significados das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (Minayo, 2001, p. 22). Nas palavras de Chizzotti (2006, p. 79), esta abordagem considera que:

> [...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desta perspectiva, a pesquisa qualitativa se adequada às especificidades e complexidades do problema suscitado neste trabalho, sendo inclusive, a abordagem mais utilizada nas ciências humanas e sociais, especialmente quando os fenômenos pesquisados não podem ser traduzidos apenas por meio de dados estatísticos, sob pena de reduzir seu alcance epistemológico. A propósito, esta abordagem é indicada por Minayo (2001, p. 21-22) quando afirma que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De fato, os estudos realizados no campo das ciências humanas e sociais envolvem fenômenos complexos que nem sempre podem ser traduzidos por meio de dados ou variáveis estatísticas, exigindo do pesquisador o necessário rigor metodológico, no sentido de aprofundar-se na análise dos dados da pesquisa, a fim de extrair-lhe o sentido completo (Bardin, 2016). Isso implica, grosso modo, deter-se na análise dos dados objetivos e realizar a adequada interpretação dos sentidos e significados dos elementos e categorias subjetivas relevantes à pesquisa.

Entretanto, importa frisar que esta pesquisa não renunciou totalmente aos métodos quantitativos, tendo em vista que alguns dados pertinentes ao estudo, foram traduzidos estatisticamente por meio de gráficos e tabelas, que são recursos eficazes para auxiliar na leitura dos resultados atingidos. Segundo Gil (2019), a inserção de técnicas quantitativas em pesquisas qualitativas, não prejudica esta metodologia, pois, o importante é o que a pesquisa propõe investigar, na essência. Ou seja, o que define a pesquisa qualitativa é a forma predominante como o pesquisador desenvolve os métodos, procedimentos, coleta e interpretação dos dados.

Quanto ao propósito, a pesquisa tem caráter descritivo, que de acordo com Gil (2019) serve para construir modelos interpretativos qualitativos que ajudam a compreender e analisar de forma mais aprofundada os dados de uma dada população ou fenômeno natural e social.

Os procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa foram três: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O primeiro procedimento, teve a finalidade de fundamentar teoricamente o estudo, contribuindo assim para ampliar os conhecimentos sobre o tema/problema investigado. Fonseca (2012) orienta que todo trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, a qual dá fundamentação teórica à investigação. Estes fundamentos são obtidos em fontes diversas como livros, artigos, dissertações, teses, web sites, etc., e fornecem o estado da arte que confere à investigação o necessário rigor epistemológico.

Severino (2014) concorda com estes argumentos ao afirmar que o esforço de embasar teoricamente uma pesquisa é uma etapa fundamental em todo trabalho científico e norteará todas as demais etapas. Neste aspecto, Lakatos e Marconi (2017) afirmam que este procedimento não se perfectibiliza com a mera reprodução do que já foi dito ou escrito sobre determinado problema, mas possibilita o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Assim, são os alicerces teóricos que permitem compreender e interpretar o problema da pesquisa, inclusive, sob novos olhares e perspectivas outras.

Dito isto, cabe esclarecer que a pesquisa bibliográfica aqui realizada, teve a finalidade específica de revisão de literatura, diante da necessidade de fundamentar às ideias e convicções tecidas durante a pesquisa. De acordo com Gil (2021), este tipo de procedimento permite ao pesquisador cobrir uma vasta gama de fenômenos em diferentes espaços e temporalidades, às vezes impossíveis de serem pesquisados de forma direta. Destarte, este procedimento,

> [...] torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per *capita;* todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. [...] também é indispensável nos estudos históricos, pois, há situações em que a única forma de conhecer fatos passados é através de dados bibliográficos (p. 45).

Por meio deste procedimento foi possível ter acesso a muitos conhecimentos e ideias fundamentais à análise e compreensão do problema da pesquisa, que seriam impossíveis de serem pesquisados diretamente de maneira abrangente e aprofundada. Segundo Elias (*et. al*. 2012), este é um procedimento que se vale das fontes já existentes, permite o pesquisador estude o problema à luz do referencial teórico consolidado na área de concentração da pesquisa.

O propósito foi de relacionar os achados da pesquisa com outras produções desenvolvidas sobre o tema/problema da investigação, a fim de destacar pontos convergentes ou divergentes entre o referencial apresentado, e os dados coletados na pesquisa documental e de campo. Além disso, permitiu identificar temáticas recorrentes no campo de estudo proposto, incluindo novas perspectivas ou categorias de análise. Este referencial de fornecer "[...] o estado da arte sobre tópicos específicos, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas, etc., que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada" (Noronha; Ferreira, 2000, p. 191).

O procedimento atendeu aos objetivos da investigação, uma vez que, além de conferir o necessário fundamento epistemológico, possibilitou uma visão ampliada do objeto de estudo, a partir de diferentes olhares e perspectivas teóricas. Logo, o aporte teórico selecionado é pertinente e relevante ao problema da pesquisa, possibilitando aprofundar as ideias e argumentos sobre os dados coletados e construir respostas coerentes com às questões de estudo.

Nesta perspectiva, a seleção dos textos feita realizada em materiais escritos físicos e digitais como: livros, artigos, dissertações e teses elaboradas sobre a formação docente no Brasil, bem como, documentos institucionais e normativos pertinentes ao problema, a saber: leis, decretos, pareceres, portarias e resoluções, que foram selecionados e categorizados a partir dos seguintes critérios de relevância: 1º) materiais físicos: livros; 2º) materiais digitais: e-books, teses, dissertações e artigos científicos; leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções.

A busca por estes materiais, foi realizada na internet, nos motores de pesquisa Google e Google Acadêmico e em bibliotecas e livrarias virtuais, como Amazon, Domínio Público e Scielo-Brasil; bancos de teses e dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu* de IES públicas, principalmente dos programas de pós-graduação da UFAC; e no site planalto.gov.br, que contém a compilação de normas pertinentes ao problema de estudo.

O assuntos buscados foram os seguintes: "Políticas e Programas de Formação de Professores no Brasil"; "As Reformas Educacionais da Década de 1990 e a Legislação Educacional"; "Formação de Professores Leigos no Brasil"; "Formação de Professores do Campo no Brasil'; "Qualificação Docente em Nível Superior no Brasil"; "Programas especiais de Formação Docente Ofertados pela UFAC"; "A UFAC e a Formação de Professores do Campo no Estado do Acre"; "Programas Especiais de Formação Docente Profir e Parfor no estado do

Acre"; "Política Nacional de Formação Docente"; "Formação de Professores do Campo no Vale do Juruá"; "Censo da Educação Básica"; "Adequação da Formação Docente no Brasil."

Após a identificação dos materiais, foi realizada a segunda fase da seleção referente a verificação da adequação teórica dos textos aos objetivos da pesquisa, procedendo-se, para isso, na leitura da sinopse e do sumário dos textos/obras encontradas. Quando julgados adequados, realizou-se a anotação das referências bibliográficas, assim como o *download* dos documentos digitais disponíveis na internet, que foram devidamente arquivados. Quanto aos materiais não disponíveis na internet, os que interessaram, foram adquiridos em formato físico ou digital.

Este aporte teórico foi fundamental para dar consistência às convicções da pesquisa, conferindo-lhe verossimilhança. Este é um componente crucial à ética em pesquisa, sobremaneira no campo das em ciências humanas e sociais, que não se esforça para ser inédita, mas, para colaborar com os estudos sobre determinado problema, com novos olhares e perspectivas outras. Isso implica, respeitar e homenagear os esforços de diversos pesquisadores, cujas pesquisas contribuem com a construção do conhecimento científico no país (Severino, 2014).

Esta perspectiva comunga com a ideia cada vez mais radicada no meio acadêmico, que reconhece não ser plausível fazer pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, sem o amparo da literatura sedimentada sobre o tema/problema que se pretende investigar. Esta posição, afasta qualquer pretensão de ineditismo neste campo epistemológico, ao reconhecer que muito do que se propõe pesquisar, já foi pesquisado, dito e redito por diferentes estudiosos.

Após realizada a busca e seleção dos materiais bibliográficos, procedeu-se ao desenvolvimento da pesquisa documental, que consistiu na busca de documentos institucionais, principalmente de relatórios e planilhas que contivessem dados que contribuíssem para responder as questões de estudo relacionadas ao perfil formativo profissional dos/as decentes do campo da regional do Vale do Juruá e as contribuições da UFAC para a formação desta categoria.

Segundo Gil (2021), em geral a pesquisa documental é realizada quando o estudo requer a análise crítica de documentos não analisados ou passíveis de serem reavaliados, problematizados ou aprofundados pela pesquisa científica. É um procedimento que dispensa contato direto com os sujeitos da investigação e se constitui em uma fonte de dados rica e estável.

Minayo (2001) ratifica esta premissa ao afirmar que a pesquisa documental consiste no estudo de fontes primárias que ainda não receberam o devido tratamento epistemológico ou que precisem, de algum modo, ser submetidas ao rigor científico, a fim de melhor analisá-las.

Assim sendo, a pesquisa documental foi realizada na SEE/AC, Núcleo de Cruzeiro do Sul e na UFAC – Campus Floresta. No primeiro local, foram coletados dados do Censo Educacional do Estado do Acre - edição 2022, através do qual foi possível verificar os elementos que

constituem o perfil formativo profissional dos/as professores/as do campo da regional do Vale do Juruá. Na UFAC, foram analisados relatórios e planilhas referentes aos programas Profir e Parfor, ofertados na regional no período abrangido pela pesquisa, nos quais foram obtidos os dados sobre os cursos ofertados e a quantidade de professores-alunos/as formados/as.

Além destes documentos, também foram analisados relatórios e planilhas disponibilizadas pelo INEP através do Censo Nacional da Educação Básica, realizado pelo INEP, que contém dados gerais sobre a educação básica. Estas informações foram comparadas com o Censo Estadual, a fim de que fosse possível obter as médias de variação histórica do perfil formativo profissional dos/as docentes do campo do Vale do Juruá, no quesito formação inicial. O quadro a seguir demonstra, de forma detalhada, os documentos que foram analisados nesta fase.

Quadro 7 - Documentos utilizados para a coleta de dados sobre perfil formativo profissional dos/as professores/as do campo Da Regional do Juruá

Tipo de Documento	Fonte
Pesquisas censitárias	• Sinopse Estatística do Censo Nacional da Educação Básica – Edições entre os anos 2006 e 2022. Disponíveis no site do INEP (https://www.gov.br/inep/pt-br). • Mapeamento da Adequação Docente no Brasil 2020-2022. Disponível no site do INEP (https://www.gov.br/inep/pt-br). • Relatórios "UFAC em Números" - Edições entre os asnos 2013 e 2022. Disponível no site da UFAC (http://www2.ufac.br). • Relatório do Censo Educacional do Estado do Acre - 2022. Disponíveis na SEE/AC, Núcleo de Cruzeiro do Sul.
Relatórios Institucionais	• Relatórios de atividades dos Programas de Formação Docente em Serviço ofertados pela UFAC entre os anos 2007 e 2022 (PROFIR, PARFOR). Disponíveis na UFAC, Campus de Cruzeiro do Sul, junto às coordenações destes programas.
Planilhas	• Micro-dados do Censo da Educação Básica (2006-2022). Disponíveis no site do INEP (https://www.gov.br/inep/pt-br). • Micro-dados do Censo da Educação do Estado do Acre (2022). Disponíveis na SEE/AC, Núcleo de Cruzeiro do Sul. • Planilhas de Alunos Formandos no Profir e Parfor no Valer do Juruá – todas as edições. Disponíveis na UFAC, Campus de Cruzeiro do Sul, junto às coordenações destes programas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por se tratar de levantamentos de natureza censitária, os dados coletados nestes arquivos foram analisados de forma genérica, a partir de aspectos gerais que caracterizam o perfil formativo dos professores/as da Regional do Juruá, ora identificados como categoria profissional. Assim, a pesquisa não se deteve as características individuais destes sujeitos.

A análise documental forneceu informações que possibilitaram inferir sobre o perfil formativo profissional desta categoria, nos aspectos formação inicial que inclui duas subcategorias escolarização (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior) e formação acadêmica (licenciatura, bacharelado, tecnologia). O cruzamento dos dados permitiu comparar

as médias de variação dos aspectos formativos dos docentes, dentro do período abrangido pela pesquisa e verificar as mudanças produzidas após a oferta dos programas Profir e Parfor.

Em suma, este procedimento mostrou-se adequado aos objetivos da pesquisa no que tange ao levantamento de dados suficientes para responder as indagações relacionadas ao perfil formativo dos professores/as. Após realizada a pesquisa documental, deu-se início à pesquisa de campo que teve a participação de servidores da UFAC e alunos/as egresso/as dos programas investigados. Estes sujeitos, contribuíram com informações sobre os desafios da UFAC na tarefa de qualificar professores/as do campo da Regional do Juruá, através destes programas.

Segundo Gil (2021) a pesquisa de campo é um estudo realizado diretamente com pessoas ou comunidades das quais se pretende extrair informações sobre determinado assunto. Trata-se de um procedimento que põe o pesquisador em contato direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitando aprofundar-se nos aspectos subjetivos inerentes ao fenômeno pesquisado. Sobre este mesmo tema, Fonseca (2012) salienta que este tipo de pesquisa é utilizado em investigações que, além da pesquisa documental e bibliográfica, demande a coleta dados mais detalhados diretamente com pessoas, utilizando-se de outros instrumentos.

Michel (2009), ratifica que a pesquisa de campo é um procedimento adequado às pesquisas qualitativas, pois, permite levantar dados diretamente no ambiente natural. O resultado é uma abordagem pormenorizada do problema em estudo, que possibilita ao pesquisador realizar uma leitura mais próxima da realidade dos fenômenos e/ou sujeitos envolvidos.

Neste ponto, a pesquisa preocupa-se com problemas que emergem da realidade local; de questões que afetam os sujeitos concretos. A posição do lugar, suscita a possibilidade de se fazer pesquisa científica olhando para dentro, ou seja, a partir de questões sociais, políticas e culturais, que envolvem os sujeitos concretos. É uma epistemologia que não se preocupa com verdades universalmente postas ou com definições únicas, para as coisas no mundo. A perspectiva do lugar permite aprofundar-se nos problemas da realidade local; envolver-se com a riqueza das relações de quem aí vive, sem, no entanto, se descuidar do rigor científico (Santos, 2015).

É neste sentido que Minayo (2001) afirma que a pesquisa de campo aproxima o pesquisador da realidade sobre a qual formulou um problema, colocando-o em contato direto com fatores e variáveis que afetam o fenômeno investigado, fator este que ajuda a melhor compreendê-lo e explicá-lo. Esta ideia é corroborada por Gil (2021) que entende que a pesquisa de campo possibilita o levantamento de dados de forma mais precisa e detalhada, graças a aproximação do pesquisador com os sujeitos envolvidos, lhe permitindo captar aspectos de ordem objetiva e subjetiva que ajudam a conferir maior significado às informações coletadas.

Dito isto, importa salientar que a pesquisa de campo ficou restrita à Regional do Juruá e foi realizada nos cinco municípios que a compõem, a saber: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. Contou com 20 participantes, sendo duas coordenadoras dos programas investigados, seis docentes que atuaram como formadores e doze discentes egressos/as das turmas ofertadas no período de 2007 a 2022. Para facilitar a compilação dos dados, estes sujeitos foram divididos em dois grupos, a saber: Grupo "A" formado pelos servidores/as da UFAC e o Grupo "B", formado pelos egressos/as.

O grupo A, inclui as coordenadoras, que são docentes efetivas da UFAC com titulação em Doutorado e coordenaram ou coordenam os programas Profir ou Parfor na regional; os formadores, envolveu três professores e três professoras, também pertencentes ao quadro efetivo de pessoal docente da UFAC, dois com titulação de Mestrado e quadro com Doutorado e que atuaram nestes programas centro do período abrangido pela pesquisa.

No grupo B, que abrangeu estudantes egressos/as dos dois programas, foram escolhidos seis do Profir e seis do Parfor, sendo cinco homens e sete mulheres. Em Cruzeiro do Sul foram selecionados quatro participantes, por ser a maior cidade da regional e ter concentrado o maior número de matrículas nos programas. Dos demais municípios, foram selecionados dois participantes em cada um. Esta amostra foi suficiente para atender os objetivos da pesquisa.

Trata-se, pois, de uma amostra não probabilística intencional, tendo em vista que neste tipo de amostragem a escolha dos critérios de participação, seleção e abordagem depende de julgamentos e ações unilaterais do pesquisador, sendo uma técnica recorrente na pesquisa científica. Assim, diz-se que a amostra não é probabilística porque os sujeitos não são escolhidos ao acaso. É intencional, pois a escolha dos sujeitos, cabe ao pesquisador, que os seleciona à luz de critérios pré-estabelecidos e escolhe a melhor forma de abordá-los (Mattar, 2013).

Sobre este assunto, Schiffman e Kanuk (2009) esclarecem que a amostra não probabilística intencional, também chamada de amostragem "por julgamento'', é uma técnica bastante utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na seleção de uma população que o pesquisador julga ser adequada, suficiente e representativa, que atende aos objetivos da pesquisa, diante da impossibilidade de acesso a todos os indivíduos que compõem o marco amostral. Portanto, é o pesquisador quem, unilateralmente, escolhe os participantes.

Assim sendo, a amostra foi selecionada de forma não aleatória pelo critério de disponibilidade, incluindo-se na pesquisa os sujeitos que, uma vez identificados, aceitaram contribuir com a investigação, fornecendo informações elucidativas às questões de estudo.

Destarte, os critérios de seleção da mostra foram os seguintes: 1º) ser coordenador ou ex-coordenador dos programas Profir ou Parfor ofertados pela UFAC na regional do Vale do

Juruá entre os anos 2007-2022; 2º) ter atuado como professor-formador em quaisquer destes programas nos anos 2007 a 2022, por período superior a seis meses; 3º) ser egresso de cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Profir ou Parfor na regional do Juruá, até 2022.

A abordagem dos participantes se iniciou por meio de um levantamento prévio junto ao Centro de Educação e Letras da UFAC - CEL, Campus Floresta, no intuito de identificar os formadores e egressos que se enquadrariam nos critérios de inclusão. Uma vez identificados, foi realizado o contato direto com os/as potenciais participantes, que foram convidados pessoalmente ou por telefonema a colaborarem com a pesquisa, ocasião em que foram informados/as acerca dos motivos de sua escolha, e, suscintamente, sobre os objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Esclareceu-se, inclusive, que sua participação consistiria em responder uma entrevista semiestruturada, prestando informações sobre fatos da experiência pessoal e acadêmica, que colaborassem para elucidar as questões de estudo.

Esta sondagem constituiu na etapa preliminar da pesquisa de campo e facilitou na seleção da amostra e a operacionalização dos dados. A adesão dos participantes da pesquisa, se deu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, através do qual puderam conhecer a proposta da pesquisa, seus objetivos, questões de estudo, metodologia, relevância social, instrumentos de coleta de dados, benefícios e eventuais riscos da investigação, bem como as providências e cautelas adotadas para excluir ou mitigá-los, conforme especificado na tabela “Riscos, Providências e Cautelas”, inclusa no apêndice 1.

Estes cuidados são importantes, pois os riscos da pesquisa, podem afetar tanto os/as participantes, quanto a terceiros, causando-lhes prejuízos de natureza diversa, tais como, física, moral, psicológica, afetiva, espiritual, cultural, dentre outras dimensões inerentes à dignidade da pessoa humana. É por esta razão, que o pesquisador deve prevê-los, a fim de analisar os impactos e consequências possíveis e buscar formas de eliminá-los ou mitigá-los, a fim de resguardar a integridade e até mesmo o anonimato dos/as participantes (Brasil, 2012).

De fato, toda pesquisa científica deve pautar-se pelo respeito à vida, liberdade, dignidade, privacidade, imagem, os costumes, os sentimentos, às crenças, às tradições, enfim, os valores que a sociedade mais ampla, privilegia como relevantes ao bem-estar social, tal como assegura o art. 5º da Carta Cidadã (Brasil, 1988). Estes princípios integram a ética em pesquisa e garantem a segurança e a integridade física, moral e psicológica dos participantes, assegurando-lhes, no que couber, os direitos da personalidade, expressos no Código Civil - Lei 10.406/2002, especialmente no que dispõe o art. 20, *ipsis litteris*:

> [...] salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais (Brasil, 2002b, art. 20).

Neste prisma, os procedimentos metodológicos adotados e a forma de abordagem dos participantes não configurou qualquer lesão aos direitos dos participantes, visto que estes foram devidamente cientificados sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa que ocorreu por meio de entrevistas. Além disso, foram previamente informados sobre as circunstâncias de tempo e lugar mais convenientes para prestarem as informações.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com perguntas abertas[29]. De acordo com Gil (2021) este tipo de entrevista é amplamente empregada em pesquisas qualitativas e consiste num roteiro pré-elaborado em que o pesquisador estabelece os pontos de interesse que deseja explorar, permitindo que os entrevistados respondam as questões livremente, se desincumbindo de dar respostas prontas, como nos questionários fechados.

Esta flexibilidade aproxima os atores envolvidos, favorecendo a interação e a emergência de subjetividades que possibilitam compreender melhor os posicionamentos dos participantes, que pode envolver questões emocionais, afetivas, políticas, ideológicas, etc., que ajudam a conhecer as convicções, valores e atitudes dos participantes (Gil, 2021).

Marconi e Lakatos (2017) entendem que a coleta de dados com entrevista semiestruturada, assemelha-se a uma conversa informal, pois, o entrevistado pode abordar o tema sob perspectivas diversas, sem o apego a respostas prontas, como ocorre nos questionários fechados. Nesta mesma direção, Boni e Quaresma (2005, p. 74) compreendem que:

> [...] a entrevista semiestruturada acontece em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. A principal vantagem da entrevista semiestruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse.

Vê-se, pois, que a entrevista é uma técnica empregada por pesquisadores que desejam obter informações mais detalhadas sobre o problema em estudo e, por esta razão, deve-se

[29] O roteiro de entrevista consta nos Apêndices desta Dissertação.

formular questões claras e objetivas, passíveis de serem respondidas pelos entrevistados, que evidentemente, as responderão a partir de suas convicções pessoais e experiências de vida.

Assim sendo, através deste instrumento foi possível explorar melhor o problema em análise, no sentido de obter as respostas adequadas às questões de estudo, a fim de atender os objetivos da investigação. As entrevistas foram concedidas de forma individualizadas e gravadas com equipamento de áudio. Os participantes indicaram o melhor dia, hora e lugar para concedê-las e ficaram à vontade responder as perguntas, não se aprendendo ao questionário.

Ressalta-se, entretanto, que os assuntos estranhos ao objeto de estudo mencionados durante as entrevistas, restaram suprimidos no momento da transcrição do conteúdo das informações, prevalecendo apenas as informações relevantes à pesquisa. Neste aspecto, além de semiestruturadas, as entrevistas foram focalizadas para responder questões específicas, referente aos desafios da UFAC para formar professores/as do campo no Regional do Juruá e os desafios e conquistas da formação por parte dos estudantes egressos destes programas. Isso significa que "[...] embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão" (Gil, 2021, p. 117).

Importa esclarecer que embora a pesquisa tenha privilegiado a voz dos/as participantes, por opção deles/as e por questões éticas, suas identidades foram mantidas em sigilo, razão pela qual seus nomes foram substituídos por pseudônimos, a saber: as coordenadoras dos programas foram nominadas simplesmente de Coordenadora 1 e Coordenadora 2. Quanto aos/as formadores foram nominados como Formador/a1, Formador/a2, e assim sucessivamente até o sexto participante. No quadro abaixo segue a caracterização deste grupo de sujeitos[30].

Quadro 8 – Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa – Formadores/as.

Pseudônimo	Vínculo		Programa em que atuou		Formação		Tempo de atuação no Ens. Superior
	IES	Contrato	Profir	Parfor	Inicial	Titulação	
Formador/a1	UFAC	Efetivo	X	X	Pedagogia	Doutora	20
Formador/a2	UFAC	Efetivo	X	X	Pedagogia	Mestra	17
Formador/a3	UFAC	Efetivo	X	X	Pedagogia	Doutora	25
Formador/a4	UFAC	Efetivo	X	X	Pedagogia	Mestre	23
Formador/a5	UFAC	Efetivo	X	X	Filosofia,	Doutor	16
Formador/a6	UFAC	Efetivo	X	X	Filosofia	Doutor	30

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas.

[30] A caraterização destes sujeitos está de acordo com a proposta de pesquisa, não cabendo detalhar outros aspectos. O sexo dos/as participantes resta subtendido no item "titulação".

Diante destas informações, é possível inferir que todos os docentes formadores/as são profissionais com vasta experiência no ensino superior, especialmente com atuação em programas emergenciais de formação docentes em serviço. As experiências vivenciadas por estes sujeitos ao longo vários anos de atuação nestes programas, foram muito ricas e contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Em relação às coordenadoras, por precaução, optou-se por não as caracterizar no quadro acima, sob risco de serem identificadas, uma vez que suas formações são em áreas distintas e os anos de atuação no ensino superior também. Diante desta possibilidade, seu desejo de manterem suas identidades anônimas, correria risco. Porém, registra-se que ambas são docentes efetivas da UFAC com titulação de Doutorado e mais de 20 anos de experiência na graduação.

Quanto aos egressos/as, concordaram em ser nominados/as com nomes de animais da fauna amazônica, presentes no Vale do Juruá, e que estão ameaçados de extinção. Destarte, à guisa de informação, transcreve-se no quadro a seguir, alguns dados sobre estes espécimes.

Quadro 9 – Dados sobre os animais em extinção, cujos nomes foram utilizados como pseudônimos para nominar os participantes da pesquisa – grupo de egressos/as.

Espécimes	**Nome**		**Informações**
	Popular	**Científico**	
(**Imagem 6 -** Ondrej Prosicky, 2016. In.: https://www.istockphoto.com/br/)	Gato maracajá ou Gato-do-mato	*Leopardus wiendii*	Esta espécie de felino ocorre em toda a floresta Amazônica em áreas de mata densa. Caracteriza-se por ser um animal de pequeno porte, medindo cerca de 97 cm, carnívoro, de hábitos noturnos e solitário. Tem pelagem amarelo-dourada e rosetas escuras dispostas nas laterais do corpo. Está ameaçado de extinção devido a caça predatória e a devastação de seu habitat natural -a floresta (Brasil, 2018).
(**Imagem 7**- Ondrej Prosicky, 2016. In.: https://www.istockphoto.com/br/)	Onça-pintada	*Panthera onca*	Com ocorrência em boa parte do Brasil - floresta Amazônica, Mata Atlântica, Cerrado e Pantanal, este felino é considerado o maior do continente americano. De corpo robusto, dotado de grande força muscular, são animais de hábitos noturnos e solitário. De maneira geral, suas populações vêm sendo severamente reduzidas, devido a destruição de seus habitats e a caça predatória de cunho retaliativo (Sanderson et al. 2002). É uma espécie classificada pelo ICMBio como de alta vulnerabilidade e encontra-se ameaça de extinção no país (Brasil, 2018).

Continua

Continuação

(**Imagem 8 -** https://procarnivoros.org.br)	Quati	*Nasua narica*	Mamífero de hábito noturno, ocorre na Amazônia, em áreas de floresta densa e vive em grupos de até 30 indivíduos. Sua coloração é variável, com predominância do castanho-avermelhado em toda a parte dorsal. Seu focinho é longo e fino com a extremidade flexível. Suas populações estão desaparecendo devido a destruição de seu habitat florestal. É classificado como altamente vulnerável em risco de extinção (Brasil, 2018).
(**Imagem 9 -** https://procarnivoros.org.br)	Doninha-amazônica	*Mustela africana*	Conhecido como furão, este mamífero tem coloração marrom com a região ventral um pouco mais clara e chega a medir 30 cm. É carnívoro e ocorre em toda a bacia Amazônica. É uma espécie rara que vem sendo ameaçada pela destruição de seu habitat natural – a floresta. É classificada pelo ICMBio como uma espécie em risco de extinção (Brasil, 2018).
(**Imagem 10**: WWF-Brasil. In.: https://www.wwf.org.br/)	Arara-azul	*Anodorh-ynchus hyacinth-inu*	As araras-azuis são animais que se destacam pela beleza, tamanho e comportamento, sendo a maior espécime entres os psitacídeos. Essa ave está atualmente ameaçada de extinção devido à caça, ao comércio clandestino e à degradação em seu habitat natural por conta do desmatamento (Brasil, 2018).
(**Imagem 11:** Rudimar Narciso Cipriani, 2016. In.: https://g1.globo.com)	Ararajuba	*Guaruba guarouba*	A ararajuba (*Guaruba guarouba*), também conhecida como Guaruba, é uma ave verde e amarela, que existe somente na Amazônia e vem sofrendo com o tráfico e o desmatamento do bioma. Pouco se sabe sobre os hábitos da ararajuba, o que dificulta a sua conservação. Atualmente, segundo o ICMBio (2016), ela é considerada em risco vulnerável de extinção (Brasil, 2018).
(**Imagem12:** Jeff Stamer, 2010. In.: https://infoescola.com)	Peixe – boi da Amazônia	*Trichechus inunguis*	Este mamífero aquático chega a pesar 300 kg e medir 2,5 metros. É herbívoro da ordem dos sirênios. Existem 4 espécies no mundo, sendo que uma delas, endêmica da Amazônia. Apreciado por sua carne farta e por produzir muito óleo utilizado na indústria farmacêutica, está severamente ameaçado de extinção devido a caça predatória (Brasil, 2018).

Continua

Continuação

(**Imagem 13:** João Marcos Rosas, 2015. In.: https://www.projetoharpia.org)	Gavião-real	*Harpia harpyja*	Esta ave é uma das maiores do mundo, chegando pesar 7 kg e medir até 2,1 m. de envergadura. Quando adulta, a cabeça torna-se cinza e apresenta duas penas mais longas no penacho e uma faixa de penas pretas no pescoço. Carnívoro e habilidoso caçador, tem dieta diversificada, principalmente de mamíferos arborícola. É a maior ave de rapina do Brasil, e está presente na floresta Amazônia e Mata Atlântica. É uma das espécies alto risco de extinção no país, devido a destruição de seu habitat natural (Brasil, 2018).
(**Imagem 14:** WWF-Brasil. In.: https://www.wwf.org.br/)	Tamanduá-bandeira	*Myrmecophaga tridactyla*	De hábitos diurnos e noturnos, este mamífero tem grande porte, chegando a pesar até 40 kg. Tem focinho protuberante e uma língua fina e comprida. Sua dieta é feita, basicamente de formigas e cupins. Ocorre no bioma Amazônico, Pantanal, Mata Atlântica e Cerrado. Está ameaçado de extinção devido a caça predatória e a devastação de seu habitat (Brasil, 2018).
(**Imagem 15:** Paulo Mascaretti**,** 2022. In.: https://www.istockphoto.com/br/)	Azulona	*Tinamus tao*	Es ave é típica da Amazonia e vive em florestas primárias de terra firme. Tem hábitos solitários e generalistas, com dieta a base de frutos, sementes, insetos e pequenos vertebrados. É uma espécie severamente ameaçada de extinção devido a devastação de seu habitat natural e a caça predatória (Brasil, 2018).
(**Imagem 16:** Dgwildlife, 2019. In.: https://www.istockphoto.com/br/)	Ariranha	*Pteronura brasiliensis*	Este mamífero aquático é a maior das lontras, chegando a atingir até 1,8 m. Tem hábitos diurnos e vive em grupos. Caracteriza-se pela presença de uma mancha pardo-amarelada na região do pescoço e garganta. Sua dieta é feita basicamente de peixes, pequenos mamíferos, aves, répteis e invertebrados. Ocorre em várias regiões do país, principalmente na Amazônia, Pantanal e Mata Atlântica. É considerada com alto risco de extinção devido à caça predatória e a devastação de seu habitat natural, principalmente, queimadas, desmatamentos e a poluição dos rios (Brasil, 2018).

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no Livro Vermelho da Fauna Ameaçada de Extinção (Brasil, 2018)[31].

[31] Os créditos das imagens estão devidamente conferidos com referência aos autores e fontes.

As informações do quadro foram extraídas do Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção, elaborado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio (Brasil, 2018), o qual apresenta uma extensa lista de espécies animais que estão em risco de desaparecerem completamente do país. Entretanto, esta breve apresentação é meramente ilustrativa, não tendo o condão de vincular qualquer característica dos participantes aos espécimes elencados no referido quadro. O objetivo é somente contextualizar os pseudônimos com que são nominados os participantes, a fim de apresentar quais são estes animais em risco de extinção e seu grau de vulnerabilidade ambiental.

No quadro a seguir passa-se à caracterização dos participantes da pesquisa (Grupo B – egressos/as), abordando apenas, alguns elementos de natureza profissional e acadêmica.

Quadro 10 – Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa – Grupo de egressos/as.

Participantes egressos/as do Profir e do Parfor que atuam na Educação do Campo na regional do Vale do Juruá								
Nome	**Sexo**	**Idade**	**Município**	**Vínculo**		**Programa que participou**	**Formação Obtida (Licenciatura)**	**Tempo de atuação**
				Contratante	**Contrato**			
Ariranha	Fem.	25	Cruzeiro do Sul	Município	Provisório	Parfor	Pedagogia	6
Arara-Azul	Fem.	51	Cruzeiro do Sul	Estado	Efetivo	Profir	Matemática	25
Tamanduá	Masc.	45	Cruzeiro do Sul	Município	Efetivo	Profir	Letras Português	26
Doninha	Fem.	26	Cruzeiro do Sul	Estado	Provisório	Parfor	Pedagogia	5
Ararajuba	Fem.	25	Mâncio Lima	Município	Provisório	Parfor	Pedagogia	6
Maracajá	Masc.	42	Mâncio Lima	Município	Efetivo	Profir	História	16
Peixe-Boi	Masc.	43	Rodrigues Alves	Município Estado	Provisório	Profir Parfor	Matemática Pedagogia	25
Onça-Pintada	Fem.	40	Rodrigues Alves	Município Estado	Efetivo	Parfor Profir	Pedagogia Geografia	22
Cotia	Fem.	40	Marechal Thaumaturgo	Estado Município	Efetivo	Profir Parfor	Matemática Pedagogia	21
Gavião	Masc.	25	Marechal Thaumaturgo	Município	Provisório	Parfor	Pedagogia	6
Quati	Masc.	43	Porto Walter	Estado	Efetivo	Profir	Letras Português	25
Azulona	Fem.	40	Porto Walter	Município	Provisório	Parfor	Pedagogia	4

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas.

Conforme se infere destas informações, a maioria dos/as participantes são docentes licenciados em Pedagogia e atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, dos quais, cinco lecionam em turmas de ensino multisseriado. Os que tem formação em áreas específicas atuam

nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar de alguns estarem em final de carreira, são profissionais relativamente jovens, com idade entre 25 e 45 anos. Todos os participantes atuam exclusivamente na Educação do Campo, e começaram a lecionar no campo após concluírem o Ensino Médio, com idade média em torno de 19 e 20 anos.

Percebe-se ainda que a maior parte pertence aos quadros docentes das redes municipais de ensino (75%) e mais da metade, tem contrato provisório. Entretanto, três deles/as (Onça-Pintada, Cotia e Peixe-Boi) possuem dois contratos efetivos e lecionam nas redes estadual e municipal de ensino, cada um com mais de 20 anos de atuação na Educação do Campo; obtiveram formação em ambos os programas, sendo Pedagogia pelo Parfor e em áreas específicas pelo Profir (Matemática e Geografia). Outros detalhes sobre a vida profissional destes sujeitos, na perspectiva do que a pesquisa propõe, podem ser verificados na Sessão 4.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção, tratar-se-á especificamente das técnicas e procedimentos adotados para a análise dos dados das pesquisas, a iniciando pela bibliográfica. Neste ponto, após a escolha do referencial teórico, procedeu-se à leitura e fichamento dos textos. Estes procedimentos foram relativamente simples e não comportaram maior rigor metodológico. Contudo, foram desenvolvidos à luz das orientações de Andrade (2010), Marconi; Lakatos (2017) e Gil (2021), que tecem algumas considerações sobre a leitura e fichamento na pesquisa científica.

A leitura informativa foi a técnica escolhida para a análise dos textos selecionados. Na perspectiva de Cervo e Bervian (2002, *apud* Andrade 2010), este tipo de leitura é comumente empregado para a coleta de dados ou informações que serão utilizadas para fundamentar trabalhos científicos. Por esta razão, deve ser realizada de forma crítica e reflexiva, exigindo maior cuidado do leitor no sentido de aprofundar-se na mensagem do texto. Deve ser feita de forma contínua e sistemática, embora não exija do pesquisador, muito rigor metodológico.

Assim sendo, a leitura informativa constitui-se em um processo dinâmico e reflexivo, através do qual o leitor/pesquisador analisa a mensagem do texto, buscando compreendê-la, interpretá-la e significá-la no contexto. Desta maneira, o ato de ler não constitui mera decodificação ou reprodução do código escrito, mas sobretudo, compreensão, interação, reflexão, diálogo ou (re) construção de sentidos. Estes processos conduzem a leitura crítica que evidencia a capacidade de analisar o texto e extrair-lhe o sentido completo; identificar pontos divergentes e convergentes, concordar ou discordar, enfim, posicionando-se frente ao texto.

Nesta perspectiva, Andrade (2010) ao analisar as sugestões de Cervo e Bervian (2002), ressalta que a leitura informativa tem como objetivo principal a escolha do referencial teórico que dará consistência às ideias e argumentos da pesquisa e contribuirão para que se construam respostas adequadas ao problema. Entretanto, para que esta técnica seja eficaz, deve seguir quatro fases cronológicas, a saber: pré-leitura, leitura seletiva, leitura crítica e leitura interpretativa. Os objetivos destas fases estão sintetizados no quando abaixo:

Quadro 11 – Fases da Leitura Informativa

Etapas Cronológicas	Objetivo
Leitura de Reconhecimento ou Pré-leitura	Aqui o pesquisador adquire uma visão global sobre o assunto/tema abordado no texto/obra. Este procedimento lhe ajuda a verificar se o material é relevante à pesquisa, ou seja, se contém informações uteis ao seu problema de estudo. Corresponde uma leitura superficial, para que o leitor tenha os primeiros contatos com o texto.
Leitura seletiva	Nesta fase o pesquisador seleciona as informações que interessam ao problema da pesquisa.
Leitura crítica ou reflexiva	É a fase de compreensão e interpretação crítica do texto escrito, momento em que se faz a seleção das ideias primárias e secundárias, comparações, inferências e julgamentos acerca das ideias e concepções do autor.
Leitura interpretativa	Na última fase, o pesquisador/leitor analisa a mensagem do texto e decide se os dados e informações interessam à pesquisa. Este procedimento requer um posicionamento crítico sobre o assunto, a fim de extrair seu sentido completo, ou seja, compreender o que de fato o autor afirma; analisar se as afirmações e convicções do autor possuem aderência com os propósitos da investigação; e julgar se as informações coletadas servem de fundamento teórico para a pesquisa, em atenção aos objetivos delineados.

Fonte: Adaptado de Andrade (2010, p. 8).

Assim, a pré-leitura serviu para conferir tratamento preliminar ao assunto. Nesta fase foi feito o reconhecimento prévio das fontes, por meio da leitura do resumo, sinopse, ementa, prefácio e índice dos textos selecionados. Tratou-se de uma leitura superficial que serviu para verificar se as fontes encontradas forneciam informações sobre o problema da investigação.

Após esta etapa, passou-se à leitura seletiva, cuja finalidade foi auxiliar na seleção das informações, considerando-se, neste processo, a relevância dos textos selecionados. Nesta fase, foram selecionadas as fontes mais pertinentes e adequadas ao problema da pesquisa.

Para fins deste estudo, adotamos o critério esboçado por Gil (2021), que considera relevante o texto que é pertinente e adequado ao problema da pesquisa. Para o autor, pertinente é o material escrito que aborda de maneira aprofundada o tema da investigação e ajuda o pesquisador a compreender e/ou responder o problema de estudo, tendo por referência as indagações e os objetivos delineados para a pesquisa. Adequado seria o texto original, cujos

dados e informações foram submetidas ao crivo da pesquisa científica, e cujos autores, se debruçam sobre problemáticas correlacionadas ao campo de estudo da investigação realizada.

Nesta perspectiva, as referências que dão fundamento epistemológico a este trabalho, incluem pesquisadores que militam nas áreas de conhecimento inerente ao campo de saber no qual a pesquisa está inserida. Isso significa que não é qualquer texto que tem aderência à investigação, mesmo que aborde, de algum modo, o problema proposto. Este critério fez parte da escolha dos materiais que melhor contribuem para elucidar o problema da pesquisa.

Prosseguindo na análise do material, passou-se à leitura crítica, que consistiu na leitura aprofundada dos textos escolhidos, no sentido de identificar as ideias principais e secundárias - teses, argumentos, abordagens, pontos de tensão, divergências e convergências com outros autores. Segundo Diniz e Silva (2008, p. 5) "[...] essa fase requer reflexão, que pode ser obtida por meio de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias do autor".

Na quarta fase, foram selecionadas as referências que dão fundamento teórico à pesquisa. Este julgamento foi realizado a partir do estudo aprofundado dos textos selecionados. O procedimento corresponde a análise-interpretativa-crítica, que possibilitou compreender e atribuir sentidos aos textos, bem como elaborar uma síntese do material (Andrade, 2010).

Além de compreender os posicionamentos dos autores acerca da problemática em foco na investigação, foram selecionados os argumentos mais relevantes ao problema, que foram transcritos em fichas de citação. Estas fichas foram armazenas em um banco de dados digital, especificando-se as referências e as páginas dos textos em que se encontram as informações. Esta técnica facilitou no momento de referendar os autores que fundamentam a pesquisa.

O fichamento ajudou na compilação das ideias principais dos autores citados na pesquisa. Para Diniz e Silva (2008) esta é uma técnica muito utilizada no levantamento bibliográfico e facilita na escolha das citações, por isso, sua eficácia foi reconhecida na preparação e execução deste trabalho, tornando-se fundamental para o exercício da escrita.

Dentre os tipos de fichamento existentes, foi adotado o de transcrição ou citação, que segundo Andrade (2010), consiste na seleção das principais ideias dos autores que darão fundamento teórico à pesquisa. Estas ideias ingressam no texto na forma de citações.

Vencida esta etapa, passou-se a análise dos dados da pesquisa documental, que foram analisados por meio da técnica de análise documental. De acordo com Gil (2021), esta técnica diz respeito ao exame criterioso e crítico das informações contidas nos documentos a serem analisados, no sentido de selecionar dados específicos e relevantes ao problema de estudo.

Ainda segundo as pesquisas de Gil (2021), a análise documental não se confunde com a acumulação desregrada de informações, mas, diz respeito à delimitação clara e coerente das

informações que interessam à pesquisa. Esta técnica requer que o pesquisador concentre seus esforços na análise crítica dos dados que contribuirão para elucidar o problema da pesquisa.

Neste sentido, os procedimentos técnicos utilizados na análise documental foram os métodos comparativo e o estatístico. Acerca destes métodos, entende-se que:

> O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. Assim é que podem ser realizados estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos. [...] Os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas, sobretudo mediante a experimentação e a observação. Tanto é que os conhecimentos obtidos em alguns setores da Psicologia e da Economia devem-se fundamentalmente à utilização do método estatístico (Gil, 2021, p. 15 - 17).

Vê-se, pois, que estes procedimentos auxiliam na análise documental, seja para tratar dados científicos ainda não submetidos ao rigor metodológico, seja para (re) avaliar melhor determinado fenômeno no sentido de alcançar maior coerência nas conclusões, aprofundá-lo ou problematizá-lo sob novos olhares e perspectivas outras. Nesta linha, Minayo (2001) salienta que estes procedimentos, amplamente utilizados na pesquisa social, possibilitam o estudo comparado e estatístico de grandes agrupamentos sociais separados pelo espaço/tempo.

Destarte, o método estatístico foi empregado no tratamento dos dados censitários referentes ao perfil formativo profissional dos professores/as da regional do Vale do Juruá, bem como, dos microdados do Censo Nacional da Educação Básica (edições de 2006 a 2022), disponibilizados pelo INEP e do Censo Educacional do Estado do Acre (edição 2022), disponibilizado pela SEE/AC. Por meio deste procedimento, foram obtidas as médias estatísticas do perfil formativo destes docentes no período abrangido pela pesquisa.

O método comparativo foi empregado para inferir sobre as contribuições do Profir e do Parfor para a formação de professores/as do campo do Vale do Juruá, no período de 2007 a 2022. Os dados coletados nos relatórios e planilhas fornecidos pela UFAC, foram comparados com os dados do INEP e da SEE/AC, possibilitando verificar as médias de variação da escolaridade e da formação acadêmica destes/as servidores no período pesquisado.

Importa salientar, que o recorte temporal acima mencionado, restringiu a pesquisa documental a fontes já submetidas ao rigor científico, cujos dados tornaram-se públicos e passíveis de serem (re) discutidos, (re) analisados, (re) avaliados ou (re) direcionados para outros fins ou interesses, com propósitos iguais ou semelhantes ao original. Deste modo, os dados coletados nesta investigação, foram analisados com um olhar específico: a qualificação

de professores/as do campo da Regional do Juruá. A compilação e classificação destes dados foram realizadas pelos órgãos responsáveis, e constam nos respectivos acervos digitais.

Assim sendo, não é possível identificar individualmente quem são os sujeitos participantes destes levantamentos. Por esta razão, a presente pesquisa focaliza estes sujeitos a partir de uma categoria específica de trabalhadores, identificados de forma genérica como "professores do campo", que por sua vez está localizada no grupo "professores do campo do Estado do Acre", no subgrupo, "professores do campo da Regional do Juruá".

O cruzamento destas informações demonstrou com certa precisão estatística, se os programas pesquisados tiveram força suficiente para modificar a situação de escolaridade desta categoria profissional. Feita estas constatações, foi possível mensurar os impactos destes programas para promover a formação profissional/acadêmica destes trabalhadores/as e inferir sobre circunstâncias possíveis que afetam a qualificação do magistério da regional.

Estes procedimentos permitiram identificar regularidades, semelhanças, diferenças, continuidades e descontinuidades inerentes ao fenômeno pesquisado, a partir dos quais foi possível fazer generalizações e inferir qualitativamente acerca de questões gerais pertinentes ao problema da pesquisa, especialmente, as causas de sua produção e repercussões no mundo real; identificar problemas e cogitar soluções que possam ajudar a resolvê-los (Minayo, 2001).

Em relação à pesquisa de campo, o procedimento técnico empregado para tratar os dados obtidos nas entrevistas, foi a técnica de "análise de conteúdo", idealizado por Bardin (2016, p. 47), segundo a qual, é uma técnica de análise da comunicação, que possibilitam "[...] obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Esta técnica foi empregada para inferir qualitativamente sobre o conteúdo das entrevistas realizadas com as/os participantes, a fim de submeter sua semântica ao tratamento epistemológico, que exige do pesquisador o máximo de rigor científico, imparcialidade e objetividade no que tange aos propósitos e questões que a pesquisa pretende elucidar.

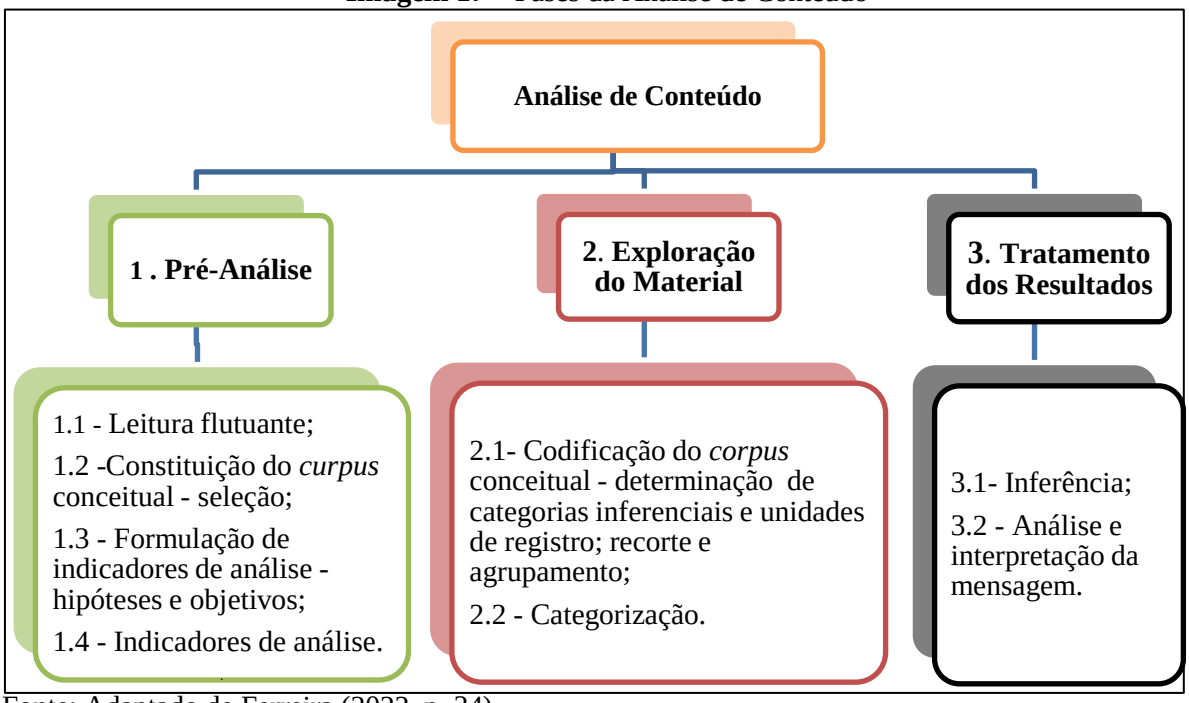
Isso não significa que a fala do entrevistado/a seja ou tenha que ser necessariamente pontual, metódica e objetiva. Pelo contrário, em geral, o conteúdo semântico emitido pelo entrevistado encontra-se impregnado de emoções, visões, convicções, crenças, valores e atitude que expressam sua forma particular de compreender o problema em estudo (Franco, 2018).

Trata-se, porém, de conferir maior rigor metodológico à mensagem, no sentido de objetivar o que não está necessariamente objetivado, categorizar o que não é categórico e

sistematizar o que não foi sistematizado nas falas dos sujeitos. Não é mera transcrição da mensagem, mas sim, seleção, análise e interpretação crítica do conteúdo (Bardin, 2016).

Isso implica, grosso modo, na seleção, classificação e categorização dos elementos fundamentais presentes nas falas dos entrevistados, com a finalidade de identificar os assuntos relevantes, convergentes e divergentes; fazer inferências, excluir informações impertinentes ou incluir novos assuntos, a partir das respostas obtidas. Conforme elucida Bardin (2016), esta técnica envolve as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Estas fases podem ser visualizadas no esquema baixo.

Imagem 17 – Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Ferreira (2022, p. 34).

De acordo com a autora, a pré-análise é a fase inicial de organização e sistematização dos dados da pesquisa. Compreende quatro etapas: leitura flutuante, seleção de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, e formulação de indicadores de análise.

Em síntese, com a leitura flutuante o pesquisador conhece o texto e tem as primeiras impressões sobre seus sentidos e significados. Além disso, avalia se os dados são suficientes para responder as questões de estudo ou se ainda precisam ser complementados. Na seleção dos documentos, ocorre a escolha criteriosa das informações relevantes à pesquisa. Franco (2018) ao interpretar Bardin (2016), explica que esta etapa é importante porque muitas podem ser as informações disponíveis, porém, nem todas são relevantes à pesquisa. As informações relevantes são os conteúdos que, ao mesmo tempo, apresentam-se pertinentes e adequados.

A terceira etapa que é a formulação de hipóteses e objetivos, refere-se a clareza do que se quer conhecer com a análise do conteúdo. Conforme Bardin (2016), esta etapa não se confunde com os objetivos e hipóteses da pesquisa, embora estejam relacionadas, mas, refere-se ao conteúdo que se quer extrair das informações. Desse modo, o pesquisador deve ter clareza e objetividade quanto às informações que busca, e selecionar apenas os conteúdos relevantes.

Em relação às hipóteses, elas dizem respeito às explicações e impressões preliminares sobre o conteúdo em análise, pois, na medida em que ler, o pesquisador avalia as informações do texto e faz inferências prévias que podem ser ou não confirmadas no decorrer da análise.

A última fase, e não mesmo importante, é a formulação de indicadores de análise. É neste momento que o pesquisador organiza um índice sistemático, a partir dos temas e assuntos abordados no texto/mensagem das entrevistas, com base no qual se elaborará os indicadores quantitativos ou qualitativos que irão referendar a próxima fase da análise do material.

Neste contexto, a pré-análise deste estudo, se iniciou com a transcrição das entrevistas, no sentido de reproduzir em texto escrito, as falas dos entrevistados. Este trabalho foi realizado de forma contínua, literal e parcial. Foi contínua porque foram desconsideradas as pausas ou interrupções ocorridas durante as entrevistas. Literal porque se buscou preservar ao máximo as falas dos sujeitos, transcrevendo-se o que disserem à literalidade; e parcial, pois, foram omitidas algumas informações como linguagem coloquial, onomatopeias, vícios de linguagem e outras expressões consideradas irrelevantes ao estudo. Além disso, considerando que nem todo conteúdo das entrevistas foi relevante à pesquisa, excluíram-se os trechos que, por julgamento unilateral do pesquisador, não colaboraram para elucidar o problema proposto.

Seguindo na próxima fase, Bardin (2016) explica que a exploração do material consiste no processo de codificação do *corpus* conceitual do texto/informação, por meio da descrição analítica do conteúdo, a fim de transformar seus dados brutos em conteúdo formal, organizado e sistematizado de acordo com os objetivos da pesquisa. Implica, em síntese, na definição de categorias inferenciais - que são os sistemas de codificação, e a identificação das unidades de registro - que correspondem às unidades de significação que devem ser codificadas.

A codificação é realizada basicamente por meio de "[...] recorte, agregação e enumeração, que permitem atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão" (Bardin, 2016, p. 103). Neste ponto, a codificação do conteúdo é realizada com base no critério semântico (referente ao tema/assunto das respostas), a partir do são identificados os assuntos mais frequentes, as unidades de registro (palavras-chave), as unidades de contexto (frases selecionadas a partir dos recortes realizados) e as unidades de frequência (conceitos mais frequentes na mensagem - quanto mais frequentes, mais relevantes) (Bardin, 2016).

A partir desta codificação, foram elaboradas 4 categorias de análise, por meio das quais se realizou a interpretação do conteúdo das entrevistas, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 12 – Categorias de análise.

CATEGORIA	
Categoria 1	Condições de oferta do Profir e Parfor: questões políticas, infraestruturais e pedagógicas.
Categoria 2	Desafios da UFAC para a qualificação dos professores/as do campo da regional do Juruá na ótica das coordenadoras e dos formadores/as.
Categoria 3	Desafios e conquistas da formação: o que dizem os egressos/as do Profir e do Parfor?
Categoria 4	A importância do Profir e do Parfor: avaliando os programas.

Fonte: Elaboração do autor.

Após categorizados, estes dados foram condensados e se iniciou a fase final da análise de conteúdo que foi o tratamento dos resultados. Aqui, o conteúdo das entrevistas foi submetido à análise interpretativa crítica. Segundo Bardin (2016) é nesta fase que o pesquisador infere sobre o conteúdo da mensagem a fim de extrair seu sentido completo: compreende a interpretação referencial do conteúdo classificado, codificado e categorizado, submetendo o *corpus* conceitual a uma análise aprofundada, com vistas a atingir resultados concretos.

No final da análise, o conteúdo das entrevistas foi estruturado em nível formal, possibilitando "extrair o conteúdo latente", ou seja, compreender, interpretar e (re) significar as informações à luz das indagações e objetivos delineados na pesquisa (Bardin, 2016).

Após definidas as categorias semânticas, foram destacados os pontos relevantes das entrevistas, seus significados, convergências e divergências de ideias, pontos de inclusão e exclusão. Neste processo, foi preciso combinar criatividade, intuição e análise crítica à luz do contexto histórico e sociocultural em que a mensagem foi enunciada (Bardin, 2016).

Portanto, esta técnica de análise possibilitou a compreensão e interpretação crítica das falas dos participantes, ajudando a identificar quais são os principais desafios relacionados à formação dos professores do campo através dos programas de formação docente Profir e Parfor, ofertados pela UFAC da região do Vale do Juruá no período abrangido pela pesquisa, bem como os desafios e conquistas da formação por parte dos estudantes egressos/as destes programas. Deste modo, o conteúdo das entrevistas forneceu as informações necessárias à identificação dos desafios, conquistas e as dificuldades e propor caminhos possíveis de superação.

Por fim, é importante ressaltar que os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, foram analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP, que aprovou a proposta de pesquisa, considerando-a apta, conforme Parecer nº 6.179.609 exarado

pelo CEP/UFAC. Assim sendo, está de acordo os princípios éticos exigidos na Resoluções CNS nº 466/2012, notadamente o que dispõe o inciso III, que estabelece que:

> As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. III.1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (Brasil, 2012, inc. III).

De fato, toda pesquisa científica deve pautar-se pelos princípios da legalidade e da moralidade, estabelecidos na Constituição de 1988. Isso significa que o objeto de estudo, sua metodologia e os procedimentos devem resguardar o interesse público e da sociedade em sentido amplo, conforme dispõe o art. 218, § 1º Constituição de 1988. "[...] A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação" (Brasil, 1988, art. 218). Ademais, deve respeitar à vida e a dignidade dos participantes de pesquisas com seres humanos (Brasil, 2012).

Neste sentido, insta salientar que os métodos e técnicas de coleta e interpretação dos dados empregados nesta pesquisa e as formas de abordagem dos participantes, se pautaram pelas normas éticas que orientam a pesquisa científica, priorizando o respeito aos direitos e garantidas fundamentais dos participantes, a fim de evitar qualquer dano a vida, a honra, a imagem e a intimidade. Destarte, estes procedimentos foram anuídos pelos entrevistados.

Portanto, os procedimentos metodológicos foram regulares e adequados aos objetivos da pesquisa, possibilitando o levantamento de dados suficientes para responder às questões de estudo. Através destes dados, foi possível aprofundar, discutir e contextualizar mais o problema suscitado e, em diálogo com a realidade local, construir novos conhecimentos e reflexões sobre o protagonismo da UFAC na formação de docentes do campo no Vale do Juruá.

CAPÍTULO III - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ

3.1 UM LUGAR NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL: O VALE DO JURUÁ

As terras que hoje formam o espaço geográfico acreano estão localizadas à sudoeste da região Norte, na porção Sul-Ocidental da Amazônia brasileira, onde repousa sobre um planalto de altitude média de 200 metros, na área de transição entre a planície amazônica e a Cordilheira dos Andes. Limita-se ao Norte com os Estados do Amazonas e Rondônia, à Sudeste com a República da Bolívia e na direção Sudoeste, com a República do Peru. Sua extensão territorial é de 64.173.431 de Km², onde habitam 830 mil pessoas, domiciliadas em 22 municípios, sendo os mais populosos a capital Rio Branco, com 365.756 mil habitantes e Cruzeiro do Sul, com 92 mil. Sua população é formada majoritariamente, por descendentes de migrantes nordestinos e sulistas que vieram em massa para a região nos períodos de 1870 a 1910 e na década de 1970.

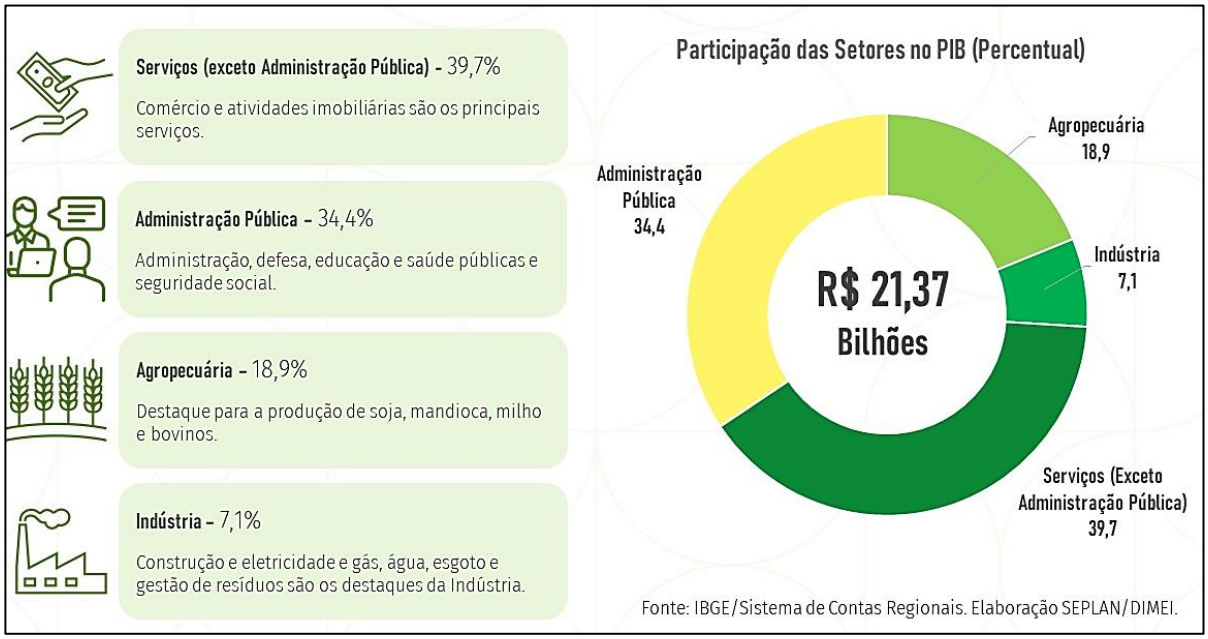
Segundo o IBGE, 73% da população acreana concentra-se nas áreas urbanas. É relativamente jovem, com 81% na faixa etária até 49 anos de idade. Em relação ao sexo, 50,04% são homens e 49,96% mulheres. No aspecto raça, a maior parte se autodeclara parda (66,3%), seguido de brancos (21,4%), pretos (8,3), indígenas (3,8) e amarelos (0,25) (Brasil, 2022).

O Estado ainda conta com uma população indígena de 31.694 pessoas, distribuídas em 15 etnias pertencentes aos troncos linguísticos pano e aruaque, a saber: “Kaxinawá, Katukina, Yanawá, Araras, Jaminawa, Ashaninka, Kulina, Nukini, Poyanawas, Apurinã, Machinery e Kaxarari, estes últimos, aliás, ficam mais concentrados no interior do estado’’ (Pereira-Filha, 2022, p. 117). Estes povos estão distribuídos em 209 aldeais e ocupam 34 terras indígenas que juntas somam 9.497,7 km², que equivale a 14,8% do território acreano, situadas nos municípios de Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó, Tarauacá, Santa Rosa do Purus, Jordão, Mâncio Lima, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul (Acre, 2016).

Em geral o estado apresenta densidade demográfica relativamente baixa, em torno de 5,06 habitantes por km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é 0,7. A participação no Produto Interno Bruto - PIB ficou na cifra de 21,37 bilhões de reais em 2021, sendo que as maiores contribuições para estes valores vieram de Rio Branco (51,26%) e Cruzeiro do Sul

(9,63%). Estas riquezas estão concentradas nas áreas de comércio, serviços, administração pública, agropecuária e indústria, conforme apresentado no gráfico a seguir (Acre, 2023).

Imagem 18 – Composição do PIB do Estado do Acre em 2021.



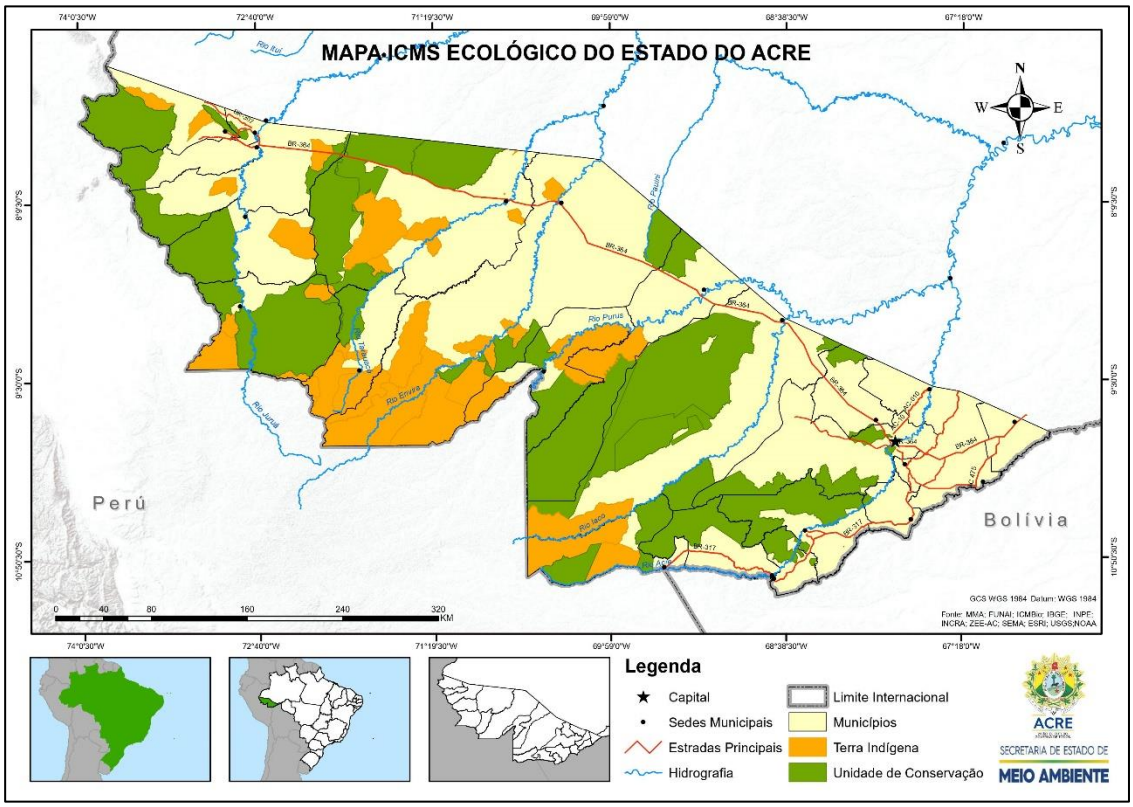
Fonte: SEPLAN/DIMEI (Acre, 2023).

O gráfico demonstra que as principais atividades econômicas do estado são as seguintes: o comércio - com destaque para o varejista e o setor imobiliário, serviços públicos, agropecuária - que fica na 3ª posição e corresponde aos principais produtos de exportação (soja - com quase metade das exportações, seguidos de carnes de suíno e bovino, farinha de mandioca e outros produtos agrícolas), e o extrativismo – onde se sobressaem a coleta de castanha e a madeira (só em 2022 as exportações de madeira atingiram a cifra de 16 bilhões de dólares).

Estes produtos são comercializados com diversos países da Ásia, Europa, América do Sul e do Norte e Oriente Médio, destacando-se Peru, Turquia, Japão e China (Acre, 2023).

Do ponto de vista ecológico, o Acre destaca-se por manter cerca de 87% de suas florestas nativas preservadas, com mais de 10 milhões de hectares (ha) de áreas protegidas, nas categorias Unidades de Conservação Federais e Estaduais, Terras Indígenas, Florestas Públicas Estaduais e Federais, e Assentamentos Rurais Federais. Neste aspecto, merece destaque o Parque Nacional da Serra do Divisor, com extensão de 837.555,19 Km², e constitui uma das mais importantes áreas de preservação ambiental do país e abrange todos os municípios da regional do Juruá (Acre, 2021). O mapa a seguir mostra as áreas de proteção ambiental do Estado.

Mapa 4 – Áreas de proteção ambiental do Estado do Acre.

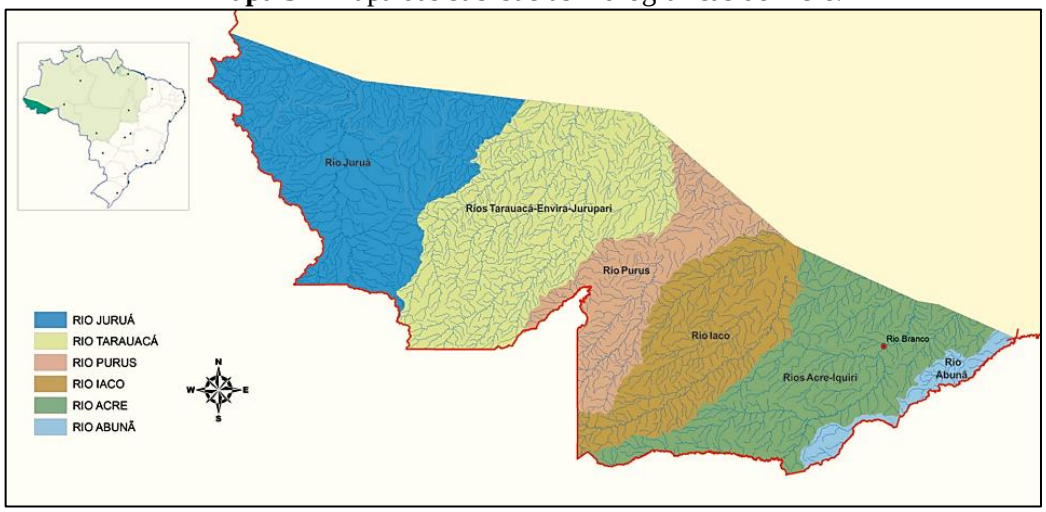


Fonte: SEMAPI (Acre, 2021, p. 41).

A Secretaria de Meio Ambiente e das Políticas Indígenas do Acre – SEMAPI, considera unidades de proteção permanente todas as áreas de conservação ambiental destacadas em verde, as quais incluem reservas extrativistas, o Parque Nacional da Serra do Divisor, florestas estaduais e assentamentos rurais. Em geral, são proibidas as ocupações antrópicas nestas áreas sem a devida autorização dos órgãos ambientais competentes, desde que por populações tradicionais de ribeirinhos, seringueiros, extrativistas e agricultores familiares para a prática de atividades de subsistência. Entretanto, no parque nacional a ocupação é terminantemente proibida, salvo nos casos de moradores que residiam na área antes da criação da reserva (Acre, 2021).

Além da cobertura vegetal, o território acreano é caracterizado por possuir uma rica bacia hidrográfica com a presença de muitos rios, lagos e igarapés. Ao todo, são reconhecidas seis sub-bacias hidrográficas, a saber: Juruá, Tarauacá, Purus, Iaco, Acre e Abunã, representando os maiores rios do estado. Este conjunto forma a bacia hidrográfica do Acre, que por sua vez se integra à grande bacia amazônica. Estes elementos naturais (rios e florestas) são fundamentais para a manutenção do regime de chuvas na Amazônia Sul-Ocidental, consequentemente, do clima do lugar, classificado como equatorial quente e úmido, que é mantido assim, graças a evaporação das águas desses mananciais e a evapotranspiração das florestas (Embrapa Acre, 2012). No mapa a seguir, tem-se a representação destas sub-bacias hidrográficas.

Mapa 5 – Mapa das sub-bacias hidrográficas do Acre.



Fonte: Barbosa (2013, online, sp.).

Desde o início da ocupação do território acreano, os rios foram as principais vias de acesso aos lugares mais distantes, seja por seus habitantes primitivos - os povos indígenas, que habitavam suas margens, sejam pelas grandes massas de migrantes nordestinos que por aqui chegaram a partir da segunda metade do século XIX, motivados pela economia da borracha, e através dos rios, avançaram cada vez mais no interior da selva amazônica (Kamp, 2002).

Quase todos os povoados, vilas e cidades do Acre, foram erigidas às margens de rios, notadamente, do Juruá, Acre e Purus, devido a sua importância para o escoamento da produção de borracha, que alavancou o desenvolvimento econômico e social da região até a década de 1980. Estes rios banhavam os maiores seringais. É neste sentido que Tocantis (1973), ao discorrer sobre a dinâmica socioespacial do Acre, diz que “os rios comandam a vida”, fazendo alusão ao fato de que era pelos rios que a economia da borracha se consolidava nestes extremos.

Imagens 19 – Batelão, embarcação típica dos rios da Amazônia – Acre, 2019.

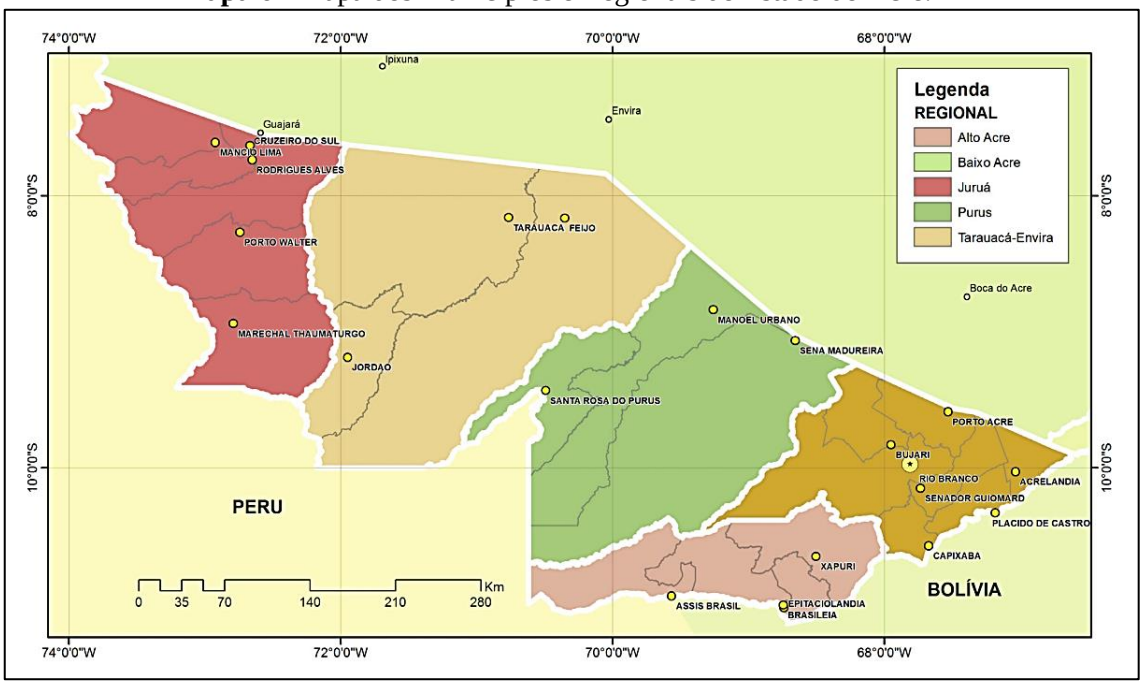
Na imagem se ver um batelão – barco típico da região, navegando no rio Juruá. Ao fundo, uma habitação ribeirinha, com um plantio de bananeiras às margens do rio (Fonte: Acre, 2019).

Os rios fazem parte da vida, cultura e identidade acreana. Eles movimentam o povo, num vai e vem infinito. É do rio que o ribeirinho retira seu sustento com o pescado e, na estiagem, com a agricultura familiar praticada às suas margens. Este retrato é comum em todas as cidades do Juruá, onde é constante o movimento de embarcações de pequeno e médio porte, levando e trazendo pessoas e mercadorias para abastecer os municípios do interior, em muitos dos quais, os rios são as únicas "estradas" de acesso. Segundo afirma Silva (2020, p. 21):

> A região do Juruá, historicamente tinha sua dinâmica de fluxos em que os rios eram as "estradas" principais, desde o período da exploração da borracha, situação bastante significante, principalmente pelo fato de que o rio Juruá se apresenta como a grande via protagonista de toda a dinâmica social e econômica desses municípios. O processo histórico de povoamento se deu às margens dos rios, e até hoje se apresenta como um grande elemento geográfico de importância nas relações sociais e econômicas.

Inclusive, desde que era Território Federal, a organização administrativa do Estado se protagonizou em torno dos grandes rios. Foi seguindo esta lógica que em 1989, o IBGE dividiu o território em duas mesorregiões político-administrativa: o Vale do Juruá e o Vale do Acre. No ano 2000, o governo estadual aprimorou esta organização, criando cinco microrregiões administrativas, ou Reginais de Desenvolvimento, a saber: Alto Acre, Baixo Acre, Juruá, Purus e Tarauacá – Envira, conforme representado no mapa abaixo.

Mapa 6 - Mapa dos Municipios e Regionais do Estado do Acre.



Fonte: Embrapa Acre (Acre, 2014, p. 15).

A mesorregião do Vale do Juruá envolve as regionais do Juruá e Tarauacá-Envira; e a mesorregião do Vale do Acre, as demais: Alto Acre, Baixo Acre e Purus. Além dos rios, cada

regional foi organizada em torno de uma cidade polo, limitando-se às fronteiras geográficas dos municípios abrangidos. A mais extensa é a regional Tarauacá-Envira, com 53.503, 59 km² e 3 municípios, com polo em Tarauacá; em seguida vem a regional do Purus com 3 municípios e 40.545,97 km², cujo polo é Sena Madureira; e a regional do Juruá que cobre uma faixa de 31.948,77 km² e reúne 5 municípios, tendo Cruzeiro do Sul como sua cidade polo. As regionais menores são Baixo Acre, com 6 municípios e 20.558.78 km², polo em Rio Branco é a regional do Alto Acre, com 17.616, 33 km² e 5 municípios, cujo polo é Brasiléia (Acre, 2014).

Segundo Silva (2019 *apud*, Silva, 2020, p. 20), embora os rios resguardem sua importância para o desenvolvimento regional, os critérios adotados para esta nova regionalização, levaram em conta outros aspectos, especialmente, a maior diversificação e distribuição das atividades econômicas do Estado - comércio, indústria, agricultura e pecuária. Assim "[...] não são mais as microrregiões homogêneas, baseadas na hidrografia, que se dividem internamente no estado, pois a complexidade do espaço produzido dá outra configuração regional"

Neste contexto, situa-se a regional do Juruá, onde se inscreve esta pesquisa, que está localizada em um dos pontos mais extremos do Brasil[32], no sudoeste amazônico, na faixa de fronteira com o Peru. Seu nome empresta o maior rio que drena a região, o Juruá que na língua tupi, significa "rio de boca larga". Seu principal afluente é o rio Môa, que banha o município de Mâncio Lima, onde se localiza a Serra do Môa - Parque Nacional da Serra do Divisor, que é considerado um dos lugares com maior biodiversidade do planeta (Chaves; Silva, 2023).

Imagens 20 e 21 – Rio Juruá e Serra do Môa – Vale do Juruá - AC

Na imagem 20 se tem uma vista panorâmica do Rio Juruá e ao fundo se ver a cidade de Cruzeiro do Sul. Na figura 21, vista panorâmica do Parque Nacional da Serra do Divisor, perpassado pelo Rio Môa. Fonte: Embrapa (Embrapa - Acre, 2018) – foto de Eufran Amaral.

[32] De acordo com o IBGE, os pontos extremos do Brasil são: ao Norte a nascente do rio Ailã, no monte Caburaí - Estado de Roraima (ponto mais setentrional); ao Sul, no Arroio Chuí - Estado do Rio Grande do Sul (ponto mais meridional); a Leste na Ponta do Seixas - Estado da Paraíba (ponto mais oriental) e a Oeste, na Serra do Divisor - Estado do Acre, município de Mâncio Lima (ponto mais ocidental) (Brasil, 2022, on-line).

O Juruá é considerado o 10º maior rio do país e o mais sinuoso do mundo. Suas águas serpenteiam na planície amazônica, desde a nascente nos andes peruanos, adentrando o território brasileiro pelo município de Marechal Thaumaturgo, em um percurso de 3 mil km, que se estende até o Amazonas, onde suas águas barrentas se unem ao Solimões (Abel, 2019).

Acerca da importância deste rio para a região do Juruá, Abel (2019) destaca que o regime de cheias e vazantes, fizeram surgir milhares de lagos próximos ao leito, formados pelo represamento de voltas que se romperam. Isso ocorre porque o Juruá é um rio jovem e ainda está em processo de formação de seu curso, o que não acontece com rios mais antigos cujos leitos estão consolidados. Este fenômeno favorece a pesca de subsistência, pois, geralmente estes lagos são ricos em pescado. Além disso, essa dinâmica é fundamental para manter a agricultura familiar, consequentemente, o povoamento das margens do rio, devido a fertilização das áreas de várzea nos períodos de vazante, resultando em solos altamente produtivos, que rendem anualmente, mais de 30 mil toneladas de grãos como milho, arroz, feijão e outras culturas.

Abel (2019) acrescenta ainda que 95% das terras da bacia do Juruá estão cobertas por florestas, 2,4% se encontra ocupado por atividades humanas e 2,1% encoberto por águas. A área reúne diversos ecossistemas florestais, que representam uma das maiores taxas de biodiversidade do mundo, contendo espécies que só existem na região. Estes e outros atributos, fizeram com que a comunidade científica internacional conferisse à região o título de "Sítio Ramsar[33]", reconhecendo-a como uma das áreas ecológicas mais importantes do planeta.

3.1.1 A regional do Juruá: aspectos socioculturais, econômicos e educacionais

De acordo com Abel (2019) e Silva (2020), a Regional do Juruá é formada por cinco municípios – Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Cruzeiro do Sul, este último considerado a "capital do Juruá", é o segundo centro econômico do Acre e o principal de todo o extremo sudoeste amazônico, polarizando todo o Vale do Juruá, pois, concentra a maior parte da população e das atividades econômicas, culturais, bens e serviços desta mesorregião. Além disso, também atende os municípios amazonenses de Guajará, Ipixuna e Eirunepé, que devido à distância com a sua capital, Manaus, recorrem à infraestrutura do Acre, principalmente nos setores de comércio, educação superior e saúde pública. No quadro a seguir apresenta-se um breve histórico sobre os municípios que formam a regional do Juruá.

[33] "A lista de zonas úmidas de importância internacional ou Sítio Ramsar é o instrumento adotado pela Convenção Ramsar – tratado intergovernamental com objetivo de promover a cooperação entre países na conservação e no uso racional das zonas úmidas no mundo" (Abel, 2019, p. 4).

Quadro 13 – Aspectos históricos dos municípios da Regional do Juruá – Acre.

<table>
<tr><th colspan="2">Cruzeiro do Sul</th></tr>
<tr><td>
Imagem 22 – vista panorâmica parcial da cidade de Cruzeiro do Sul, com destaque paro o rio Juruá. Fonte: Prefeitura de Cruzeiro do Sul, 2023.

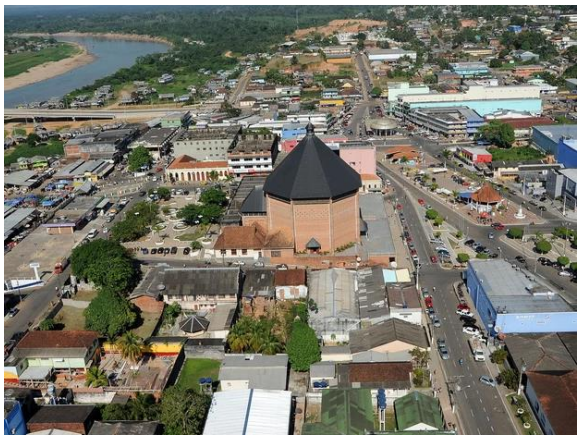
 
Imagem 23– vista panorâmica da Catedral de Nossa Senhora da Glória, principal cartão postal da cidade. Fonte: Prefeitura de Cruzeiro do Sul, 2023.</td><td>Com nome inspirado na constelação do Cruzeiro do Sul, a cidade conhecida como Terras dos Náuas e Capital do Vale do Juruá, foi fundada em 28 de setembro de 1904 pelo engenheiro do Exército brasileiro, Marechal Thaumaturgo de Azevedo, que foi o primeiro Prefeito do Departamento do Alto Juruá, nomeado pelo Presidente da República. Centenas de nordestinos começaram a chegar à região por volta de 1879, a fim de trabalhar na produção de borracha, fugindo da seca que assolava o Nordeste naquele período. Antes deles, a região era habitada exclusivamente por várias tribos indígenas dos troncos linguísticos Pano e Aruak, destacando-se entre eles o povo Náua, que ocupava grandes faixas de terras às margens do rio Juruá. Este povo foi quase todo dizimado pelos seringueiros, nas investidas para expulsa-los. Os nordestinos, em grande quantidade, se estabeleceram na região nos idos de 1890, em uma localidade denominada Seringal Centro Brasileiro, de propriedade de um pernambucano, Antônio Marques de Menezes, que abrangia uma grande área desde a confluência entre os rios Môa e Juruá, cuja posição era estratégica para o escoamento de borracha em direção a Manaus. Em 1904, foi transformado na Vila Cruzeiro do Sul, que passou a ser a sede do Departamento do Alto Juruá. Em 1906 a vila foi elevada à categoria de município, instalado em uma área de planície e baixos planaltos, onde hoje se situa a cidade, que é famosa por suas muitas e íngremes ladeiras. Cruzeiro do Sul ostenta posição de liderança na regional, sendo uma das poucas cidades planejadas do estado.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Mâncio Lima</th></tr>
<tr><td>
Imagem 24 – vista aérea da praça central de Mâncio Lima, com destaque para a Igrela se São Francisco, cartão postal da cidade. Fonte: Governo do Acre, 2024.</td><td>Banhado pelo Rio Môa, é o município mais ocidental do Brasil e foi fundado em 1º de março de 1963. Antes disso, a região era habitada por povos indígenas, destacando-se os Náuas, Puyanawa e Nukini. No princípio, o município era um pequeno povoado denominado Japiim, que pertencia ao Seringal Barão, de propriedade do Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima, que chegou à região do Juruá em 1866, trazendo um grande grupo de nordestinos, para o trabalho na exploração do látex. O povoado cresceu ao longo dos anos e em 1913 foi transformado em vila de mesmo nome, com sede em Cruzeiro do Sul. Em 1963 foi elevada à categoria de município, porém sua autonomia política só foi reconhecida em 14 de maio de 1976. O nome da cidade homenageia o Cel. Mâncio Lima, que foi uma das “principais lideranças políticas não-indígenas do Juruá e um dos líderes da revolta autonomista que ocorreu em Cruzeiro do Sul, em 1910”, embora seja acusado de perseguir,</td></tr>
</table>

Imagem 25 - vista aérea parcial da Cidade de Mâncio Lima. Fonte: Governo do Acre, 2024.

escravizar e exterminar milhares de indígenas que habitavam à região.

Rodrigues Alves

Imagem 26 - vista aérea parcial da Cidade de Rodrigues Alves, com destaque para o Rio Juruá. Fonte: Governo do Acre, 2024.

Imagem 27– Travessia do rio Juruá de Rodrigues Alves para Cruzeiro do Sul. Fonte: Acre Noticias, 2022.

Erguida às margens do rio Juruá, as terras que hoje pertencem ao município de Rodrigues Alves eram habitadas pelos índios Náuas. Esta porção foi ocupada por nordestinos por volta de 1914, quando da instalação do Seringal Florianópolis, de propriedade do seringalista Francisco Carioca. Em 1920, foi vendido para o Cel. Mâncio Lima, que doou uma parte das terras para a implantação da Colônia de Rodrigues Alves, nome este que foi dado em homenagem ao ex-presidente da república Francisco de Paula Rodrigues Alves, que falecera em 1918, durante seu segundo mandato. Em 1960, devido ao aumento da população local, a colônia foi transformada em Vila de mesmo nome, ligada ao município de Cruzeiro do Sul. Finalmente, em 28 de abril de 1992, a vila foi elevada à categoria de município pela Lei Estadual n.º 1.032, de 28-04-1992, cujo território foi desmembrado dos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima. Atualmente umas das maiores dificuldades do município é a falta de uma ponte sobre o Rio Juruá que facilite ao acesso da população a Cruzeiro do Sul e à BR 364. Atualmente a travessia é dificultosa, principalmente no inverno, pois o acesso ao município se torna escorregadio, ocasionando muitos acidentes com veículos que caem no rio. A travessia é feita em pequenas balsas de madeira e em uma grande balsa de ferro, mantida pelo Governo do Estado.

Marechal Thaumaturgo

Imagem 28 – Vista panorâmica da entrada da cidade de Marechal Thaumaturgo. Fonte: Prefeitura Muncipal de M. Thaumaturgo.

Localizado na fronteira do Brasil com o Peru, às margens dos rios Juruá e Amônia, Marechal Thaumaturgo foi criado em 04 de abril de 1992, pela Lei Estadual n.º 1.032, de 28 de abril de 1992. Estas terras eram habitadas por tribos indígenas dos troncos linguísticos Pano e Aruak, especialmente da etnia Ashaninka que ainda vivem na região. Antes se tornar município, era a sede do seringal Minas Gerais. Em 1905 devido ao grande fluxo de seringueiros brasileiros e caucheiros peruanos na localidade, o seringal foi transformado no Distrito de Thaumaturgo, por vez subordinado ao município de Cruzeiro do Sul, ficando nesta condição até 1992.

Porto Walter	
Imagem 29 – vista panorâmica da Cidade de Porto Walter com destaque para o rio Juruá e a Igreja da Imaculada Conceição, um dos cartões postais da cidade. Fonte: Prefeitura de Porto Walter, 2019.	A cidade de Porto Walter também tem suas origens nos seringais. A localidade foi desbrava pelo seringalista Absolon Moreira, que chegou por aquelas bandas por volta de 1910, onde ergueu a sede dos seringais Humaitá e Cruzeiro do Vale. Antes de sua chegada, já habitavam ali os índios das nações Nauas, Arara, Kulinas, Amoacas, Kampas e Catianos, que até hoje vivem na região, embora em menor número. Seu nome empresta um dos moradores mais antigos da localidade, o seringueiro Walter de Carvalho, que ajudou a desbravar a região, o qual chegou à localidade por volta de 1920, juntamente com um grupo de nordestinos, atraídos pelas promessas de riqueza que existiam em relação à borracha amazônica, outrora conhecida como "ouro negro". Em 1992 a Vila Humaitá foi emancipada, criando-se o município de Porto Walter, pela Lei Estadual nº 1.033 de 28 abril de 1992.

Fonte: Elaboração própria com base em IBGE (Brasil, 2022b); Silva (2020); Chaves e Silva (2023).

Os munícipios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, ainda mantém a condição de isolados, por não possuírem vias terrestres que os conectem aos demais. Ambos são totalmente dependentes de transporte aéreo e fluvial, onde operam empresas que disponibilizam aviões bimotores para o transporte comercial de passageiros. Os municípios contam com pequenos aeródromos. Entretanto, devido aos preços elevados das passagens, o transporte aéreo é inacessível à maioria da população local, que depende fortemente dos rios para se locomover.

Já o município de Cruzeiro do Sul conta com aeroporto internacional capaz de receber grandes aeronaves, porém atualmente, só uma empresa oferece voos comerciais para fora do Estado, que acontecem durante a noite, em dias intercalados. Este aeroporto também atende os municípios de Mâncio Lima e Rodrigues Alves, que não possuem pistas de pouso.

De acordo com o IBGE, a regional tem 158.948 habitantes que ocupam uma faixa territorial de 31.948,767 km². No quadro a seguir, apresenta-se alguns dados da população.

Quadro 14 - Extensão territorial e aspectos populacionais da Regional do Juruá – Acre, 2022.

Aspectos populacionais das Regional do Juruá por município										
Cidade	**Extensão Territorial (Km²)**	**População**								
		Localização					**Sexo**			
		Urbana	**%**	**Rural**	**%**	**Total**	**Masc.**	**%**	**Femin.**	**%**
Cruzeiro do Sul	8.783,470	64.321	70	27.567	30	91.888	45.848	49,9	46.040	50,1
Mâncio Lima	5.451,617	11.190	58	8.104	42	19.294	9.874	51,2	9.420	48,8
Rodrigues Alves	3.076,342	4.481	30	10.457	70	14.938	7.787	52,1	7.151	47,9
M.Thaumaturgo	8.190,953	4.786	28	12.307	72	17.093	8.963	52,4	8.130	47,6
Porto Walter	6.446,385	4.430	36	7.877	64	10.735	5.632	52,5	5.103	47,5
Total	**31.948,767**	**89.208**	**57,9**	**64.740**	**42,1**	**153.948**	**79.104**	**51,4**	**75.844**	**48,6**

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados do Censo Demográfico - IBGE (Brasil, 2022).

A partir destes dados, observa-se que a maior parte da população do Juruá é formada por homens, sendo que apenas Cruzeiro do Sul tem mais mulheres do que homens. Mâncio Lima, apresenta um certo equilíbrio neste aspecto, com apenas 2,4% de homens a mais, situação diferente em Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que apresentam um desequilíbrio razoável, com 833 e 529 homens a mais, respectivamente, o que representa cerca de 5% da população destes municípios, portanto, bem acima da média estadual que é de apenas 0,08%.

Em relação aos **aspectos geográficos**, Silva (2020) e Abel (2019) registram que o clima é o equatorial quente e úmido, com predominância de altas temperaturas no verão amazônico e chuvas frequente no inverno. O relevo é planície Amazônica, predominando baixos planaltos, terras firmes e regiões de várzea. Possui baixa densidade demográfica e uma população basicamente urbana (58%). Neste aspecto, os índices se devem ao fato de que o município de Cruzeiro do Sul detém quase 60% dos habitantes da regional, com 70% residindo na cidade. Em Mâncio Lima, a população urbana ultrapassa a rural em 16%. Nos outros 3 municípios, a situação se inverte, concentrando em torno de 70% da população nas áreas rurais. O IDH dos municípios é classificado como médio, salvo em Marechal Thaumaturgo que é considerado baixo.

Silva (2020) diz que em geral, a regional apresenta **infraestrutura urbana** que varia de boa à razoável nos quesitos, saúde, educação, saneamento básico, coleta de lixo, água potável, transporte público, estradas e rodovias. Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves, possuem ligação intermunicipal por meio das rodovias estaduais AC-405 e AC-407, que oferecem boas condições de trafegabilidade. Também se ligam ao resto do país pela BR 364, que desde sua abertura em 2011, oferece condições de trafegabilidade o ano inteiro, ainda que apresente alguns trechos em situação precária. Antes disso, a estrada, fundamental para o desenvolvimento regional, era intrafegável e só aberta durante o verão amazônico.

Porto Walter e Marechal Thaumaturgo não possuem ligação rodoviária, sendo considerados municípios de difícil acesso, que ocorre pelo rio Juruá ou por transporte aéreo, de pequeno porte. As dificuldades se agravam durante a estiagem, devido a diminuição drástica do volume de águas do rio, que favorece o aparecimento de bancos de areia, troncos, árvores caídas e galhos semienterrados em seu leito, prejudicando a navegação de pequenos barcos e inviabilizando totalmente o tráfego de médias e grandes embarcações. Este fato, muitas vezes causa desabastecimento no comércio local, pois, o rio é a única via por onde são levados os produtos industrializados, combustível, medicamentos e outras mercadorias (Silva, 2019).

Segundo Caldas (2018, *apud* Silva, 2022, p. 35), diferente das regiões Sul e Sudeste do país, cujas estações do ano são bem definidas, o que se tem na Amazônia são “[...] dois períodos bem distintos durante o ano, um chuvoso iniciando em dezembro e outro seco com início em

junho, tal fato leva à uma caracterização destes, os quais passam a ser chamados de inverno e verão amazônicos". Com efeito, o período de estiagem é anunciado por massas de ar polar frias (frentes frias), que chegam à região, causando um fenômeno denominado friagem.

O "verão amazônico", provoca modificações profundas na paisagem geográfica regional, notadamente nas condições climáticas, solo, vegetação e dinâmica dos rios, ao mesmo tempo em que altera significativamente a rotina das populações locais, dos campos e das cidades. Por exemplo, é no "verão" que as famílias começam a cultivar à terra, e os ribeirinhos plantam às margens dos rios; que as piracemas permitem uma pesca mais satisfatória; que a BR 364 possibilita trafegar melhor até a capital; que as cidades são mais movimentadas pela construção civil; que o poder público fortalece os trabalhos de manutenção e infraestrutura rodoviária urbana; que tem falta água potável em muitas localidades, devido à seca de poços, cacimbas, lagos e a vazante dos rios, cujos leitos, a depender da intensidade da estiagem, são severamente afetados, por serem sustentados pelo volume de águas das chuvas que caem abundantes na região; dentre outras situações características do verão amazônico (Abel, 2019).

Segundo Silva (2020), era apenas durante a estiagem que a BR 364, mesmo em condições precárias, permitia trafegar do Juruá à Rio Branco. Era fechada durante o inverno, e as pessoas que se aventuravam a enfrentá-la, ficavam "ao Deus-dará", na maioria das vezes, barrados por atoleiros intransponíveis. As imagens a seguir retratam como era alguns trechos.

Imagens 30 e 31 – Condições típicas de tráfego na BR 364, no trecho Cruzeiro do Sul – Rio Branco, nas décadas de 1970 a 1990.

Fonte: Governo do Estado do Acre (Acre, 2016, p. 57).

As dificuldades eram grandes durante o inverno, pois, muitos trechos eram encobertos pelas águas das chuvas e dos rios que margeiam e cortam a estrada, formando grandes atoleiros e trazendo perigo aos viajantes. Além disso, as pontes disponíveis eram feitas de madeira bruta e demasiadamente, frágeis. Os rios maiores como Purus, Tarauacá e Juruá, eram transpostos, por meio de balsas que ofereciam rampas de terra batida, que no período chuvoso ficavam

inviáveis. Sem condições de tráfego terrestre, o isolamento territorial era a condição dos moradores das margens da BR, a maioria seringueiros e colonos. Esta realidade deixava os Vales do Juruá e Tarauacá sem comunicação com a capital, encarecendo o custo de vida e atrasando o desenvolvimento socioeconômico dos municípios do interior do estado (Ferreira, 2023).

Lima (2022) acentua que a construção da estrada iniciou em 1961, no governo Juscelino Kubitscheck, que planejava desbravar a região amazônica, com a finalidade de abrir uma nova fronteira agrícola para o país. A intenção era, portanto, abrir a via interligando inicialmente Cuiabá a Porto Velho e, em seguida, ao Acre. A rodovia tem 4.230 km, com início na cidade de Cordeirópolis – SP e término em Mâncio Lima – AC (internamente, a estrada liga Mâncio Lima à Capital, Rio Branco em um percurso de 670,5 km). A abertura da rodovia foi confiada ao Exército Brasileiro, através dos Batalhões de Engenharia de Construção – BEC.

Silva (2020) ressalta que na parte que liga Rio Branco aos municípios do Vale do Juruá, as obras da BR 364 foram iniciadas em 1969 pelo 7º BEC, instalado em Cruzeiro do Sul, cuja missão era desmatar a rodovia até o igarapé Jurupari, município de Tarauacá, onde se encontraria com os trabalhos do 5º BEC, que vinha desde Rio Branco. Este trecho representou um grande desafio para os construtores, pois, na região predominam solos argilosos, com baixa capacidade de suporte e alta expansão e retração. Ademais, a quantidade de chuvas, aliadas ao grande número de rios e igarapés ao longo da estrada, dificultaram ainda mais os trabalhos.

A ligação do Vale do Juruá com Rio Branco foi oficialmente concluída em 1973. Porém, a estrada permaneceu sem pavimentação até a década de 1990. Foi durante o governo de Orleir Cameli (1995-1998) que se iniciaram as obras de pavimentação e construção de pontes no Vale do Juruá. Naquele momento foi concluído um dos trechos mais críticos da estrada, ligando Rodrigues Alves ao rio Liberdade, na divisa entre Cruzeiro do Sul e Tarauacá (Silva, 2020).

As obras se intensificaram nos governos de Jorge Viana (1999-2006) e Binho Marques (2007-2010), com várias frentes de trabalho, sendo as principais, no trecho Rio Branco - Sena Madureira, avançando em direção a Feijó; e de Cruzeiro do Sul a Tarauacá. Os trabalhos foram concluídos no governo de Tião Viana (2011-2018), passando a oferecer condições de trafegabilidade, pondo fim a décadas de isolamento territorial entre o Juruá e o restante do país.

Por muito tempo, o isolamento territorial refletiu-se negativamente no desenvolvimento local e na qualidade de vida das populações do Juruá. Tal situação levava os municípios, notadamente, Cruzeiro do Sul, a manter forte dependência econômica com Manaus – AM, inviabilizando as relações comerciais com Rio Branco e outras regiões do país. Até o início dos anos 2000, a maior parte dos produtos que abasteciam a regional, vinham de Manaus, através do rio Juruá. Neste sentido, Silva (2020, p. 49) ao contextualizar estas dificuldades, afirma que:

> Durante todo o século XX e até o início da década de 2010, a capital amazonense, Manaus, exerceu sobre toda a Mesorregião do Vale do Juruá o papel de principal centro econômico influenciador por meio da via fluvial, que foi o principal meio de abastecimento de insumos alimentícios e combustível de toda a região. Atualmente, Manaus ainda exerce seu poder de influência regional e ainda é o centro de origem de muitas mercadorias comercializadas na mesorregião. Entretanto seu papel de importância como único e exclusivo centro econômico vem perdendo força desde a conclusão da BR-364, que promoveu uma integração interna entre os municípios acreanos e um direcionamento econômico para Rio Branco.

Assim, desde os períodos áureos da borracha até os tempos mais recentes, a influência da capital amazonense para o desenvolvimento regional foi tão significativa que quase todos os bens e produtos industrializados e gêneros alimentícios que abasteciam a região, vinham de lá, fazendo com que muitos empresários locais mantivessem escritórios efetivos naquela metrópole, com o objetivo de intermediar a compra e venda de mercadorias (Silva, 2020).

Além dos produtos importados, também havia (e ainda há) a exportação de produtos regionais, em tempos mais antigos (até o início da década de 1980), como a borracha do Acre, cujo destino era as casas exportadoras de Manaus e Belém – PA. Nos tempos mais recentes, destaca-se a farinha de mandioca, que segundo dados do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Sebrae, só em 2022 a comercialização do produto ultrapassou a cifra de 71,5 milhões de reais, sendo Manaus seu maior consumidor (Abel, 2019; Silva, 2020).

Entretanto, a logística de outrora, empregada para o abastecimento local, com transporte feito por balsas de ferro impulsionadas por rebocadores, representava altos custos para o empresariado, que repassavam seu prejuízo à população, encarecendo as mercadorias e fazendo com que a regional tivesse um dos maiores custos de vida do país (Ferreira, 2023).

Abel (2019) destaca que a conclusão da estrada, melhorou as condições econômicas e sociais do Juruá, pois, muitos produtos, como materiais de construção, alimentos, roupas, combustível, eletros domésticos, etc., passaram a chegar na região por transporte terrestre, a custos bem menores. Deste modo, embora ainda influencie o comércio local, as relações com Manaus diminuíram bastante, dando lugar a outras relações com a capital e o Centro-Sul do país.

Segundo dados da Embrapa (Acre, 2018), as principais **atividades econômicas** que sustentam a Regional do Juruá são as seguintes: agricultura e pesca de subsistência, pecuária, comércio e serviços. A atividade industrial ainda é insipiente, predominando as cerâmicas, restritas a produção de tijolos, fábricas de bebidas – refrigerantes, envasamento de água mineral (em Cruzeiro do Sul) e pequenas cooperativas agrícolas de produção de biscoitos de goma e derivados da mandioca com fins de exportação, dentre outras médias e microempresas.

Na agricultura, se sobressai a agricultura familiar de raízes e grãos como arroz, feijão, milho, batata doce, inhame, mandioca e outras culturas. Além disso, também há a produção de

legumes, frutas e verduras para fins comerciais, que, com exceção da farinha de mandioca, não suprem as necessidades do comércio local, razão pela qual a maior parte dos grãos e verduras como tomate, que são consumidos na região, provém de fora do estado (Embrapa, 2018).

Na pesca, se destaca a artesanal, cuja produção se presta a abastecer o comércio local. Esta atividade é sustentada por pequenos pescadores organizados em cooperativas e colônias de pescadores nos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima. Além da agricultura, o extrativismo também é uma atividade recorrente na região, sobressaindo-se o corte seletivo da madeira, a coleta de castanha do Pará e de palmeiras, como buriti e açaí (Embrapa, 2018).

A **cultura local**, cujas raízes podem ser identificadas na linguagem popular, culinária, crenças religiosas, mitos e ritos, está muito ligada às tradições trazidas do Nordeste do país e aos modos de vida produzidos nos seringais acreanos, notadamente nas relações do ser humano com o meio ambiente, com as águas e as florestas. Kamp (2002) destaca que as cidades da regional, guardam muito da cultura ribeirinha, das crenças no poder da natureza, das rezas, das plantas medicinais, remédios caseiros, etc., que curam dor de dente, espinhela caída, quebrante, cobreiro, mal-de-reza, vento caído, etc. No Acre tem reza e remédio caseiro para tudo.

O folclore popular resguarda características locais, ligadas à cultura dos seringais amazônicos. Geralmente é fundado em "causos", que são contos da cultura oral, recontados de geração em geração. Ao discorrer sobre este assunto, Araújo (2010) diz que os contos orais são "uma construção do imaginário simbólico e social, em que a linguagem é, ao mesmo tempo, parte da cultura e produtora de estruturas simbólicas no Vale do Juruá" (p. 13). O autor ressalta que os causos representam o universo simbólico que emerge da memória coletiva dos povos da floresta, constituindo formas peculiares de sociabilidades no mundo da vida, cujo conteúdo oferece ensinamentos éticos, morais, religiosos, educativos, etc., que expressam as formas como os amazônidas são ou devem ser em suas relações com o meio ambiente que vivem.

Neste universo, existem relatos de causos de boto que virava homem e aparecia nos seringais durante as festas noturnas, para dançar com as damas, e as vezes "encantá-las" (seduzi-las) para levá-las embora para o fundo dos rios. Nesta mesma linha de encanto, há muitos relatos de cobras-grandes que "encantam" (atraem) os seringueiros e caçadores que andam sozinhos na mata, para os engolir, e que para se livrar desta atração, eles devem andar com a roupa "do lado do avesso". A Mãe D'água, por sua vez, encanta (atrai) jovens e crianças que andam sozinhas nas beiras dos rios, para os levar para as profundezas e transformá-las em botos.

A Mãe da Mata ajuda os caçadores e seringueiros que se perdem, a voltarem para suas casas. Tem também, o Mapinguari que é um monstro que vive na mata e devora os seringueiros e caçadores que "caçam sem precisão", ou seja, que praticam a caça apenas por esporte. Há

ainda o Batedor que é um bicho encantado que ninguém ver, mas, o ouve constantemente "batendo" em lugares distantes no meio da mata (som de uma forte pancada que é ouvida a distância). Dizem que se a pessoa disser a frase - "batedor, bate mais perto!", ele bate cada vez mais perto do lugar onde a pessoa está, até atingi-la com uma forte pancada, caso continue a pedir. Por isso, os antigos aconselham que "não se deve brincar (desdenhar) com o batedor".

Há a crença nos agouros, que são mal presságios. Dizem, por exemplo, que se um nambu galinha canta perto da casa, é sinal de que alguém irá falecer e se uma mulher menstruada falar perto de alguém que está mordido de cobra, a pessoa piora e morre; se um pássaro pousar na cumieira da casa do seringueiro é sinal de que más notícias estão chegando. Ainda tem as famosas visagens, cujos causos são ouvidos em toda a regional. As visagens são fenômeno sobrenaturais que geralmente envolvem animais silvestres, com os quais os seringueiros e caçadores se deparam no meio da mata. Estes animais passam a assumir características humanas, como falar, dançar e rir, ou ainda, crescem de forma instantânea diante dos olhos.

Estas narrativas, quase sempre, estão ligadas a lições éticas e morais, como desobediência em relação às crenças religiosas (por exemplo, não caçar em dia santo), teimosia com os pais e desrespeito as coisas sagradas. Além das visagens, outro fato sobrenatural bastante relatado são as assombrações, que envolvem visões de pessoas falecidas, que podem trazer recados do mundo dos mortos ou dos vivos, ou apenas para amedrontar os vivos (Araújo, 2010).

Para Araújo (2010, p. 49) estas e outras manifestações, fazem parte do imaginário popular e formam "um conjunto de representações sobre a natureza, o homem e o mundo, razão pela qual os narradores do Juruá foram ao longo dos anos incorporando-se ao universo de sua cultura". São formas de pensar que não se distinguem das representações indígenas, refletindo o pensamento de que os animais projetam suas características sobre os grupos humanos e vice-versa, produzindo valores e crenças sobre o mundo, sobre o humano e o não-humano.

Nas festas populares, destacam-se as noturnas de brega, forró e "arrasta-pé", geralmente animadas por cantores regionais como Chaguinha Moreno, Populares do Guarani, Bruno Barros e Banda, Banda Swing da Mata, e outros artistas. Ainda tem os carnavais de rua (sendo o carnaval de Mâncio Lima o mais apreciado); os caipiras, que trazem as tradições nordestinas de queimar fogueira em devoção a santos católicos; passa-fogueira que cela compromissos de compadres. Para Ferreira (2010), estas e outras manifestações da cultura local, hoje enfraquecidas pela "correria" da vida urbana, constituem momentos raros de divertimento para muitos seringueiros, ribeirinhos e colonos que residem em localidade distantes na Amazônia.

Os festivais que ocorrem anualmente, atraem milhares de pessoas, inclusive de fora do estado. Em Cruzeiro do Sul acontece o Festival da Farinha (setembro); em novembro, Mâncio

Lima realiza o Festival do Coco; o Festival do Milho, acontece em Porto Walter (setembro); o Festival do Feijão, em Marechal Thaumaturgo (de 28 de junho a 1º de julho); o Festival da Banana, em Rodrigues Alves (julho). Estes eventos contam com muitas atrações artísticas locais e nacionais, desfiles, concursos de beleza e tradições, etc. As vezes coincidem com as festas cívicas dos municípios, favorecendo o comércio e o turismo regional (Chaves; Silva, 2023).

Além destes, os festivais tradicionais dos povos indígenas do Juruá também são bastante esperados pelo público em geral. Em 2024 essas festividades passaram a fazer parte do calendário oficial do estado. No Juruá, acontecem os seguintes: Festival Kãda Shawã Kaya, do Povo Arara que é realizado na Terra Indígena (TI) do Igarapé Humaitá - município de Porto Walter (27 a 29 de janeiro); o Festival do Povo Ashaninka, comunidade Apiwtxa - TI Kampa do Rio Amônia - município de Marechal Thaumaturgo (de 21 a 25 de junho); Festival Atsa Puyanawa do Povo Puyanawa - Mâncio Lima (de 18 a 22 de julho); Festival Matxo Noke Noi do Povo Noke Koi - TI Campinas/Katukina - Cruzeiro do Sul (de 27 a 30 de julho); Festival Inu Vake do Povo Nukini - Mâncio Lima (de 10 a 12 de agosto); Festival do Povo Apolima Arara - TI Arara do Rio Amônia - Marechal Thaumaturgo (de 5 a 7 de dezembro); e por último, fechando o calendário anual, acontece o Festival do Povo Kuntanawa da Reserva Extrativista do Alto Juruá, em Marechal Thaumaturgo, de 20 a 22 de dezembro (Acre, 2024).

Imagem 32 – Festival Atsa Puyanawa - Povo Puyanawa.

Imagem do Festival Atsa Puyanawa, realizado em 2022. Em destaque à frente da primeira fileira esquerda, está o líder da Aldeia, Cacique Joel Puyanawa, figura bastante respeitada na regional que neste ano de 2024 já cumpria o 5º mandato como vereador do município. Fonte: Prefeitura de Mâncio Lima (2022). Imagem: Evandro Ibernon.

Outras atividades culturais como teatro, músicas, danças, bandas de fanfarras, museus e artesanatos são modalidades que ainda precisam ser estimuladas e fortalecidas. Existem alguns grupos de teatro em Cruzeiro do Sul que se apresentam ao público esporadicamente. Também são poucos os grupos de dança consolidados e os museus, possuem pequenos acervos e pouca

visitação. As atividades organizadas na área de artesanato, concentram-se no município de Cruzeiro do Sul, com destaque para as artes indígenas e a marchetaria do Juruá, que é uma arte mundialmente conhecida. As bandas de fanfarra possuem atuação vinculada a atividades cívicas de desfiles, que em geral participam as escolas públicas. Por vezes se apresentam em festivais de fanfarra dentro ou fora do Estado (Chaves; Silva, 2023).

Na culinária regional, sobressaem-se pratos típicos feitos com produtos da mandioca - farinha, tapioca, beléu, bolo de macaxeira, biscoito de goma e farinha de tapioca; do milho, que produz canjica, pamonha, cuscuz, baixaria, etc.; da cana-de-açúcar com que se faz açúcar gramixó, mel-de-cana, garapa, rapadura e alfenim, dentre outros produtos. A farinha de mandioca é o carro-chefe da culinária regional, sendo consumida de forma ampla e diária pela maioria da população. Reconhecida por sua qualidade e rotulada como "farinha de Cruzeiro do Sul", na verdade, boa parte da produção destinada à exportação é produzida em Mâncio Lima. Embora seja apreciada em todo o estado, o produto é escasso no Vale do Acre (Acre, 2023).

Imagem 33 - Produção de Farinha de mandioca em Mâncio Lima – AC, 2023.

Fonte: Jornal G1 (Rede Globo, 2023) - Foto: Tácita Muniz.

São alguns pratos típicos da regional: a) *a farofa* que é feita de farinha de mandioca, óleo ou banha de porco; b) a *jacuba* que constitui uma mistura de água, sal e farinha, muito consumida na regional com peixes assados ou carnes salgadas; c) o *baião-de-dois*, feito de feijão, toucinho de porco, arroz, verduras e outros ingredientes; d) a *panelada*, que é feita do cozimento de tripas, bofe, bucho, mocotó e outros miúdos do gado (no Nordeste é chamado de buchada); e) a *galinha caipira* cozida, acompanhada de pirão escaldado - feito de farinha de mandioca, arroz e macarrão; d) o *mandim* (peixe da região) frito, cozido ou assado na brasa, acompanhado de farofa, feijão, arroz e verduras; e) o *pirarucu* salgado desfiado, acompanhado

de farofa, arroz, feijão e saladas de verduras; f) os *peixes salgados* e as *carnes de caça*[34], que geralmente são desidratadas ao sol, para serem consumidas por longo tempo, dentre outros.

No aspecto religioso, destaca-se o catolicismo como religião mais abrangente, muito embora, o número de denominações evangélicas venha crescendo consideravelmente nas últimas décadas. Segundo Kamp (2002), todos os municípios do Juruá celebram festas de padroeiros que são santos e santas católicas, com destaque para o novenário de Nossa Senhora da Glória, realizado em Cruzeiro do Sul desde 1912, entre os dias 5 a 15 de agosto. Organizado pela Diocese do município, é considerado um dos maiores eventos da região Norte, durante o qual há um grande arraial que conta com a presença de centenas de comerciantes locais e de fora do Estado que aproveitam o evento para oferecer seus produtos. O novenário termina com uma grande procissão que reúne cerca de 50 mil devotos de todas as regiões do país, que vem agradecer, prestar votos ou pagar promessas, ocasião em que a imagem da padroeira é conduzida por populares. Em seguida há uma missa e após um show católico que encerra o evento.

Imagem 34 - Procissão de Nossa Senhora da Glória em Cruzeiro do Sul – 2019.

Fonte: Jornal AC 24 horas (Assunção, 2024).

Além de Cruzeiro do Sul, há festas de padroeiros em Mâncio Lima que celebra São Francisco de Assis, entre os dias 25 de setembro a 04 de outubro; Rodrigues Alves, onde acontece o novenário de São José, de 10 a 19 de março. O Novenário de São Sebastião, ocorre em Marechal Thaumaturgo no período de 11 a 20 de janeiro. Em Porto Walter acontece o novenário de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, entre os dias 29 de novembro a 08 de dezembro. Em todas estas festividades religiosas ocorre arraiais e procissões de encerramento.

[34] Devido às restrições legais à caça predatória, o consumo de carnes de caça está restrito às populações que vivem nas áreas de rios e floresta, para os quais se autoriza apenas à prática de subsistência (Brasil, 2018).

Além da igreja católica, a regional conta com a presença de religiões espíritas, destacando-se a União do Vegetal que é uma religião local, bem como protestantes, batistas, adventistas, metodistas, pentecostais, além de várias manifestações religiosas indígenas.

Na **área de turismo**, destaca-se o etnoturismo, voltado às terras indígenas, e o turismo ecológico. No etnoturismo, os destinos mais procurados são festivais indígenas. No turismo ecológico os pontos mais visitados são 1º) a Serra do Divisor e Alameda das Águas, em Mâncio Lima; 2º) Vila Restauração em Marechal Thaumaturgo; 3º) em Cruzeiro do Sul tem o Igarapé Preto, a Ponte da União, a Praia do Rio Môa e o Rio Crôa; 4º) em Rodrigues Alves oferece turismos nas praias da Comunidade Pucalpa e Foz do Rio Paraná (Chaves; Silva, 2023).

Imagem 35 – Rio Crôa em Cruzeiro do Sul, um dos principais pontos turísticos do Juruá.

Fonte: Agência de Notícias do Acre (Acre, 2021).

Na área de **esporte** e **lazer**, a regional é bem assistida, principalmente nos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima que dispõe de complexos esportivos de médio porte, áreas de recreação, como parques urbanos, pistas de corrida, ciclovias, estádios de futebol, quadras poliesportivas, etc. Há times organizados de futebol, basquete, voleibol e outras categorias, que disputam campeonatos intermunicipais e interestaduais. Os jogos escolares e os campeonatos de futebol são as atividades esportivas formais mais comuns na regional (Acre, 2021).

Na área de **saúde**, todos os municípios contam com um número razoável de unidades básica de saúde da família e unidades hospitalares de pequeno e médio porte, mantidas pelo estado, sendo que as maiores, estão em Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul. As doenças de alta

complexidade são tratadas em Cruzeiro do Sul no Hospital Regional do Juruá, que também funciona como pronto socorro, e atende, além da regional, emergências vindas de munícipios próximos, do estado do Amazonas, como Guajará, Ipixuna e Eirunepé. As doenças gravíssimas são tratadas em Rio Branco ou fora do estado. O município também conta com um hospital dermatológico e de doenças tropicais e uma maternidade. Não há hospitais federais ou particulares na regional. Todos estes serviços são mantidos pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Nas áreas rurais, quando não há postos de saúde, o atendimento é feito de forma itinerante, em barcos equipados para este fim, mantidos pelos municípios. Anualmente, durante o inverno, recebem o reforço da Marinha do Brasil que faz atendimentos básicos no Navio – Hospitalar Dr. Montenegro, que lhe foi doado pelo Governo do Estado do Acre (Acre, 2016).

Entretanto, todos os municípios da regional sofrem a falta de profissionais médicos, em várias especialidades como pediatria, urologia, dermatologia, infectologia, geriatria, oncologia, dentre outras. Estas dificuldades atingem sobremaneira os municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que, por não possuírem ligação terrestre, as emergências médicas consideradas graves, que surgem nestas localidades são transferidas para atendimento em Cruzeiro do Sul, por meio de aviões comerciais, a custos muito altos para a população (Kamp, 2002).

A regional é bem servida na área de **Justiça** e **Segurança Pública**, porém, a maioria dos serviços estão concentrados em Cruzeiro do Sul, onde se encontram a sede do Fórum da Comarca de Cruzeiro do Sul, também chamada “Cidade da Justiça”; a sede Regional do Ministério Público Estadual; a sede da Defensoria Pública do Acre no Juruá; a Subseção Judiciária da Justiça Federal; uma representação do Ministério Público Federal; uma representação da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; uma Delegacia da Polícia Federal; a Delegacia Geral de Polícia do Juruá, os Batalhões descentralizados do Corpo de Bombeiros Militar e da Polícia Militar do Acre; a Penitenciária Estadual; o batalhão de fronteira do Exército Brasileiro, com um pelotão em Marechal Thaumaturgo; uma base da Marinha e outra da Aeronáutica.

Além destes órgãos e instituições, estão concentradas em Cruzeiro do Sul as gerências regionais do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Banco da Amazônia; a Gerência Regional da Energisa, que é a companhia que fornece energia elétrica para a região; além de outros órgãos ambientais, de previdência e assistência social, prestação de serviços, etc.

Na área de **educação escolar**, a regional conta com diversos estabelecimentos de ensino públicos de educação infantil, fundamental, médio e superior e estabelecimentos de ensino privado, principalmente em Cruzeiro do Sul. Em 2022 o INEP registrou 653 escolas em funcionamento nos 5 municípios, pertencentes às redes públicas de ensino estadual e municipal regular,

que acolhem 34.792 alunos na faixa etária de 3 a 17 anos de idade, e onde trabalham 4.122 professores/as, conforme demonstrado nos quadros que seguem (Brasil, 2022).

Quadro 15 – Número de escolas estaduais e municipais de Educação Básica regular da Regional do Juruá, por etapa de ensino, município, nº de matrículas e localização geográfica - 2022.[35]

Etapa	Munic.	Rede	Educação Básica Pública Regular – Regional do Juruá – Acre, Brasil, 2022										
			ESCOLAS					MATRÍCULAS					
			Urb.	%	Rur.	%	Tot.	Urb.	%	Rur.	%.	Tot.	Taxa Líq.
.047Creche (0 a 3 anos)	**CZS**	Munic.	21	75,0	7	25,0	**28**	1.503	86,3	242	13,7	1.745	20,5
	ML	Munic.	4	30,7	9	69,3	**13**	335	63,0	196	37,0	531	25,8
	RA	Munic.	2	7,7	24	92,3	**26**	208	62,3	126	37,7	334	24,9
	MT	Munic.	2	25,0	6	75,0	**8**	100	33,9	195	66,1	295	24,3
	PW	Munic.	1	4,3	22	95,7	**23**	364	35,4	665	64,6	1.029	16,1
Pré-escola (4 e 5 anos)	**CZS**	Munic.	21	28,0	54	72,0	**75**	2.016	67,0	990	33,0	3006	74,7
	ML	Munic.	4	19,0	17	81,0	**21**	351	54,0	299	46,0	650	76,2
	RA	Estado	-	-	1	3,8	**1**	-		-	-	-	79,3
		Munic.	2	7,7	24	88,5	**26**	196	36,4	343	63,6	539	
	MT	Munic.	2	7,1	26	92,9	**28**	219	40,3	325	59,7	544	58,3
	PW	Estado	-	-	5	17,2	**5**	-	-	-	-	-	60,1
		Munic.	1	3,5	23	79,3	**24**	185	48,6	196	51,4	381	
Ens. Fundamental (6 a 14 anos)	**CZS**	Estado	20	13,7	47	32,2	**67**	3.248	34,7	1.228	13,1	4.476	98,5
		Munic.	15	10,3	64	43,8	**79**	2.818	30,0	2.078	22,2	4.896	
	ML	Estado	13	27,7	9	19,2	**22**	-	0,0	225	10,3	225	98,9
		Munic.	4	8,4	21	44,7	**25**	1.227	56,4	725	33,3	1.952	
	RA	Estado	2	4,5	14	31,8	**16**	-	0,0	39	2,5	39	98,6
		Munic.	3	7,0	25	56,7	**28**	619	39	928	58,5	1.547	
	MT	Estado	-	-	4	8,5	**4**	-	0,0	64	3,0	64	95,3
		Munic.	3	6,4	40	85,1	**43**	744	34,0	1.267	61,0	2.011	
	PW	Estado	1	2,4	8	18,5	**9**	-	0,0	126	6,8	126	97,3
		Munic.	1	2,4	33	76,6	**34**	718	39,2	989	54,0	1.707	
Ens. Médio (15 a 17 anos)	**CZS**	Estado	5	22,7	17	77,3	**22**	3.372	69,5	1.485	30,5	4.857	79,8
	ML	Estado	3	30,0	7	70,0	**10**	549	52,4	498	47,6	1.047	80,8
	RA	Estado	1	0,9	10	90,1	**11**	348	36,3	611	63,7	959	80,9
	MT	Estado	1	33,3	2	66,7	**3**	557	50,2	552	49,8	1.109	78,3
	PW	Estado	1	50,0	1	50,0	**2**	402	55,6	321	44,4	723	69,4
Total Geral			**133**	**20,3**	**520**	**79,7**	**653**	**20.079**	**57,7**	**14.713**	**42,3**	**34.792**	**65,9**

Fonte: Todos Pela Educação (Brasil, 2022).

O quadro indica que em 2022 a regional contava com 98 creches, sendo 30 urbanas e 68 rurais, onde estudavam 3.934 crianças de até 3 anos de idade, sendo 2.510 nas áreas urbanas e 1.424 nas rurais. A taxa líquida de matrícula na regional era 22,32%, indicando um déficit significativo nesta etapa, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. Neste quesito, embora Cruzeiro do Sul tivesse o maior número de matrículas, a melhor abrangência era em Mâncio Lima, que possuía taxa líquida de 26%, seguido de Rodrigues Alves, com 25% de abrangência.

[35] Abreviações de palavras deste quadro: CZS (Cruzeiro do Sul), ML (Mâncio Lima), RA (Rodrigues Alves), MT (Marechal Thaumaturgo), PW (Porto Walter), Munic. (Rede Municipal), Estado (Rede Estadual), Ens. (Ensino), Esc. (Escola), Tot. (Total), Urb. (Urbana), Rur. (Rural), Taxa Líq. (Taxa Líquida de Matrícula).

Na pré-escola eram 180 escolas que ofereciam ensino pré-escolar, 30 delas urbanas e 150 rurais, com 5.120 crianças matriculadas, sendo 2.967 nas áreas urbanas e 2.153 nas rurais. A taxa líquida de matrícula nesta etapa era baixa, em torno de 70%. A menor taxa de cobertura ficou com Marechal Thaumaturgo que atendeu apenas 58,3% da demanda. As maiores taxas de atendimento ficaram em Rodrigues Alves, com 79,3% e Mâncio Lima com 76,2%.

No ensino fundamental, eram 327 escolas, a maior parte delas localizadas na zona rural (265). Em Rodrigues Alves e Marechal Thaumaturgo, 90% das escolas eram da Educação do Campo. A regional apresentava 17.043 matrículas nesta etapa, com 9.374 em escolas urbanas e 7.669 em escolas rurais, com taxa líquida em torno de 98%. A menor cobertura ficou em Marechal Thaumaturgo, com 95,3% e a maior em Mâncio Lima, com 99% de atendimento.

No ensino médio, o Juruá contava com 48 escolas, das quais apenas 11 estavam localizadas na zona urbana, todas pertencentes a rede estadual. A maior quantidade ficava em Cruzeiro do Sul, com 22 (5 urbanas e 17 rurais) e Rodrigues Alves, com 1 urbana e 10 rurais. Porto Walter tinha apenas 2 escolas de ensino médio e Marechal Thaumaturgo, 3. As matrículas nesta etapa eram relativamente baixas, com apenas 8.694 alunos nos 5 municípios (78%). Na zona urbana, eram 5.528 e na rural, apenas 3.467. A menor taxa líquida de matrícula ficou em Porto Walter, com 66% de cobertura. As maiores taxas ficaram em Mâncio Lima e Rodrigues Alves com pouco mais de 80%. Em todo caso, a média geral de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola era preocupante (21%), e mais grave em Porto Walter com déficit de 34%.

Deste modo, percebe-se que os municípios com maior concentração populacional nas áreas rurais, apresentavam os maiores déficits na universalização do ensino básico, notadamente, no que diz respeito à oferta de creches e pré-escolas e de acesso ao ensino médio.

No que tange à infraestrutura física e logística das escolas da regional, os dados copilados pelo Tribunal de Contas do Estado do Acre – TCE (Acre, 2020), com base nas informações fornecidas pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (Brasil, 2020), indicam que, em geral, possuem infraestrutura mediana.

A pesquisa avaliou alguns itens considerados fundamentais para o bom funcionamento das escolas, que englobam duas áreas distintas, a saber: 1º) infraestrutura, nos itens: espaço físico, acessibilidade, itens pedagógicos, equipamentos e tecnologia; 2º) programas suplementares, que engloba os itens: transporte escolar e condições de alimentação. Entretanto, quando comparadas às áreas urbanas e rurais, é perceptível as desigualdades existentes, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 16 – Infraestruturas das escolas rurais e urbanas da Regional do Juruá.[36]

Infraestrutura dos estabelecimentos de ensino público, por etapa da Educação Básica Regular - Regional do Juruá, Acre, Brasil – Ano 2020.								
Dependências e Serviços	**Localização**							
	Urbana				**Rural**			
	Etapa			Média (%)	Etapa			Média (%)
Itens	Ed. Inf. (%)	Ens. Fund. (%)	Ens. Médio (%)		Ed. Inf. (%)	Ens. Fund. (%)	Ens. Médio (%)	
Sala de Diretoria	50,0	76,5	100,0	75,5	20,0	33,5	40,0	32,0
Sala de Professor	45,0	87,0	100,0	77,5	13,0	26,0	30,0	23,0
Sala de AEE	26,0	85,0	92,0	68,0	4,0	15,0	60,0	26,0
Sala de Leitura	15,0	48,0	60,0	41,0	1,5	10,5	20,0	12,0
Cozinha	100,0	100	100,0	100,0	94,0	93,0	100,0	95,7
Laboratório de Informática	3,5	39,0	50,0	30,8	2,0	2,5	8,5	5,0
Biblioteca	15,0	5,8	10,0	10,3	3,4	5,0	8,5	6,7
Banheiro interno	100,0	100,0	100,0	100,00	70,0	62,0	80,0	74,0
Quadra de esportes	13,0	22,0	70,0	35,0	1,4	3,0	10,0	5,0
Acessibilidade para alunos com deficiência	66,5	85,0	85,0	78,9	20,0	20,0	42,0	27,5
Água Potável	100,0	100,0	100,0	100,0	64,0	75,0	81,0	75,0
Energia Elétrica	100,0	100,0	100,0	100,0	86,0	75,0	90,0	85,0
Sistema de Esgoto	100,0	100,0	100,0	100,0	40,0	80,0	70,0	65,0
Coleta de Lixo	100,0	100,0	100,0	100,0	80,0	88,0	78,0	75,5
Internet banda larga	90,0	90,0	95,0	92,0	85,0	61,0	50,0	65,3
Transporte Escolar	32,0	46,0	50,0	42,7	61,0	70,0	80,0	70,0
Alimentação	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Tribunal de Constas do Estado do Acre - TCE (Acre, 2020).

De forma geral, estes dados demonstram que as escolas públicas de educação básica da Regional do Juruá, apresentam infraestrutura que varia de elementar a adequada, em relação aos itens avaliados. O maior déficit está na falta de bibliotecas, salas de leitura e laboratórios de informática, cuja incidência é baixa em todas as escolas, sejam rurais ou urbanas.

O transporte escolar urbano atende em média 42,0% das escolas, que é uma boa cobertura, visto que nem todos os estudantes dependem deste benefício. Na área rural, a cobertura é muito boa, chegando a 70%. Inclusive este é o único item em que as escolas do campo superam as da cidade. Outro benefício importante é a internet banda larga que chega a 82% das escolas urbanas e a 65% das rurais, ao passo que a merenda escolar é disponibilizada em todas.

Nos demais itens, a distância entre campo e cidade é significativa. Por exemplo, enquanto todas as escolas urbanas dispõem de energia elétrica, água potável, coleta de lixo,

[36] Abreviações deste quadro: AEE (Atendimento Educacional Especializado), Ed. Inf. (Educação Infantil), Ens. Fund. (Ensino Fundamental), Ens. Médio (Ensino Médio).

banheiros internos e rede de esgoto, cerca de 130 escolas do campo (25%) não têm acesso a estes benefícios. Estas disparidades persistem nos itens sala de AEE, sala de professores e de diretor, sala de leitura, quadra de esportes e acessibilidade, dentre outros, cujas diferenças chegam a superar os 50 pontos percentuais. Caso grave é o item acessibilidade, pois, apenas 27% das escolas do campo possuem espaços físicos adequados para alunos com deficiência.

Neste sentido, infere-se que a relação urbano/rural é bastante desequilibrada na regional, pois, a maior parte das escolas do campo carecem de condições ideais de funcionamento, fator este que requer maior atenção do poder público no sentido de adequar as condições de funcionamento das escolas do campo. Inclusive, esta constatação é corroborada por Arroyo, Caldart e Molina (2011), que afirmam que as desigualdades educacionais que afetam as populações do campo, demonstra a inoperância do poder público em materializar políticas de Educação do Campo, garantidoras do direito a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A propósito, no quesito qualidade, que inclui principalmente os índices de desenvolvimento educacional de cada município e a formação docente, as escolas da regional apresentam rendimento escolar abaixo da média nacional, conforme se demonstra no quadro a seguir.

Quadro 17 – Índices de desenvolvimento da Educação Básica - Regional do Juruá Acre, Brasil, 2021.

Etapa		**Unidade Admin.**	**Indicadores de Referência**					
			Nota no Saeb			**Taxas de Aprovação (%)**	**Distorção idade – série (%)**	**Ideb**
			Mat.	**Port.**	**Méd.**			
Ens. Fundamental	Séries Iniciais	Brasil	210,5	252,9	5,6	97,4	7,7	5,5
		Acre	217,0	216,0	6,0	95,9	16,7	5,4
		Cruzeiro do Sul	202,8	199,7	5,5	95,1	13,4	5,4
		Mâncio Lima	183,9	177,8	4,7	95,6	12,8	4,5
		Rodrigues Alves	189,3	178,3	4,8	94,1	10,0	4,7
		Porto Walter	177,8	165,7	4,4	97,7	14,0	4,3
		M.Thaumaturgo	196,5	185,5	5,4	90,9	24,7	4,5
	Séries Finais	Brasil	252,4	254,9	5,1	94,3	21,0	4,9
		Acre	253,2	249,2	5,0	95,7	29,7	4,7
		Cruzeiro do Sul	248,5	252,9	5,0	97,3	26,3	4,8
		Mâncio Lima	233,4	235,6	4,6	97,7	28,0	4,1
		Rodrigues Alves	233,2	231,0	4,4	97,1	28,6	4,2
		Porto Walter	225,8	227,3	4,2	92,3	39,9	4,0
		M. Thaumaturgo	228,0	229,1	4,3	93,3	44,0	4,1
Ens. Médio		Brasil	262,7	269,8	4,4	92,3	24,3	3,9
		Acre	265,3	273,0	4,5	92,2	32,5	3,9
		Cruzeiro do Sul	264,2	269,9	4,4	89,8	27,0	3,8
		Mâncio Lima	251,9	252,4	4,0	96,5	33,2	3,6
		Rodrigues Alves	251,6	252,4	4,0	95,5	39,1	3,6
		Porto Walter	263,8	269,4	4,4	92,1	43,7	3,8
		M. Thaumaturgo	250,5	251,0	4,0	97,7	44,7	3,3
Média Regional			**226,7**	**225,2**	**4,5**	**94,8**	**28,6**	**4,2**

Fonte: Todos Pela Educação (Brasil, 2021).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, é um indicador educacional que relaciona as informações de rendimento escolar – índices de aprovação; e desempenho acadêmico – proficiência, obtidos pelos alunos da educação básica, em avaliações internas nacionais, padronizadas, tais como Prova Brasil e o ENEM (Gusmão; Ribeiro, 2016). Este instrumento monitora o desempenho das redes de ensino nas três etapas da educação básica, a partir das notas obtidas pelos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, aferidas a cada dois anos através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-Saeb.

O cálculo do Ideb é feito por escola e rede de ensino, e envolve o ensino fundamental 1 e 2, e o ensino médio. As notas obtidas no Saeb são somadas e divididas por 2, e os resultados são multiplicados pelas taxas de aprovação, obtendo-se uma média simples que varia de 0 a 10 pontos. O indicador "taxa de aprovação" representa o fluxo escolar, que é calculado a partir dos microdados do Censo Nacional da Educação Básica (Gusmão; Ribeiro, 2016).

Para cada ano, o INEP estabelece metas intermediárias, distintas que devem ser perseguidas gradativamente pelos entes federados, até que se possa atingir o padrão de excelência, com Ideb igual ou superior a 9 pontos. Para 2021, as metas projetadas para o país foram as seguintes: anos iniciais do ensino fundamental – 6,0 pontos; anos finais do ensino fundamental - 5,5 pontos; ensino médio – 5,2 pontos. Para o Acre, as metas foram: 5,6 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,4 pontos para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio – 4,8 pontos (Todos pela Educação, 2021).

No Saeb, as notas são agrupadas em 9 níveis de aprendizado, que vão do insuficiente ao avançado, a saber: notas de 0-149 pts. (Nível 1 – Insuficiente); 150-174 pts. (Nível 2 – Básico); 175-199 pts. (Nível 3 – Básico); 200-224 pts. (Nível 4- Proficiente); 225-249 pts. (Nível 5 – Proficiente); 250-274 pts. (Nível 6 – avançado); 275-299 pts. (Nível 7 – avançado); 300-324 pts. (Nível 8 – avançado); ≥ 350 pts. (Nível 9 – avançado) (Todos pela Educação, 2021).

Dito isso, é possível observar que para os anos iniciais do ensino fundamental, apenas Cruzeiro do Sul atingiu Ideb adequado, com o padrão mínimo de qualidade ≥ 5 pts. Isto fez com que o município se aproximasse das metas estadual e nacional. Porém, em relação aos anos finais do ensino fundamental, nenhum dos municípios atingiu o padrão mínimo de qualidade, estatística esta que se repetiu nos cenários estadual e nacional. Conforme se atesta, os melhores índices ficaram com Cruzeiro do Sul (4,8) e Rodrigues Alves (4,2). No ensino médio, a situação é preocupante em todos os cenários, posto que tanto no âmbito local quanto nacional, os índices de aprendizado são críticos, das metas estipuladas. Apenas Cruzeiro do Sul e Porto Walter atingiram índices próximos às médias estadual e nacional, com 3,8 pontos.

A média do Ideb na regional não é boa, atingindo pouco mais de 4 pontos, em todas as etapas avaliadas. Entretanto, ao se considerar apenas as notas do Saeb, no melhor cenário, todos os municípios apresentam aprendizado proficiente em Português e Matemática, situando-se nos níveis 4 e 5. Os municípios com melhor desempenho foram: Cruzeiro do Sul e Marechal Thaumaturgo (ens. fundamental 1); e Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima (ens. fundamental 2). No ensino médio todos apresentaram bons resultados, atingindo o Nível 6 – Avançado, ainda que abaixo das medias estadual e nacional, com exceção de Cruzeiro do Sul e Marechal Thaumaturgo que obtiveram notas acima da média nacional (Todos pela Educação, 2021).

Concernente às taxas de aprovação, ficam em torno de 95% na regional, situando-se dentro das médias estadual e nacional. Porém, no ens. fundamental 1, Marechal Thaumaturgo inspira cuidados, pois tem quase 10% de reprovação. Igualmente Cruzeiro do Sul que no ensino médio, apresenta taxa de reprovação de quase 11%, considerada muito alta. Destarte, apesar das taxas de reprovação nesta etapa serem razoavelmente altas, em tono de 8%, Marechal Thaumaturgo, Mâncio Lima e Rodrigues Alves merecem destaque, pois, apresentaram taxas de aprovação maiores que as médias estadual e nacional, situando-se na faixa de 95% a 98%.

Ainda de acordo com o Todos pela Educação (2021), a distorção idade-série na regional fica em torno de 28,6% de crianças e adolescentes que apresentam atraso em seu percurso escolar. Nos anos iniciais do ens. fundamental, o município que apresenta maior adequação na relação idade-série é Rodrigues Alves (90%), seguida de Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul, ambos com 87%. A maior taxa de distorção, foi identificada em Marechal Taumaturgo, que atingiu 24,7%, situando-se 8 pontos acima das médias estadual e nacional.

Nos anos finais do ensino fundamental, Marechal Taumaturgo e Porto Walter apresentaram taxas muito altas, na faixa de 40%, bem maior que as médias estadual (29,7%) e nacional (21%). Nesta etapa, a melhor adequação ficou com Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, com 26% e 28%, respectivamente. No ensino médio, todos os municípios têm altas taxas de distorção, destacando-se, mais uma vez, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter com 44,7% e 43,7%. Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima tiveram as menores taxas, com 27% e 33%.

Em relação ao Ensino Superior, a regional dispõe de um Campus da UFAC e outro do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre – IFAC, que oferecem várias opções em curso de graduação em tecnologia, bacharelado e licenciatura. Além de outras faculdades privadas, que oferecem cursos de graduação, a maioria na modalidade EAD. A maior parte destas IES, inclusive as privadas, estão concentradas em Cruzeiro do Sul, muito embora a UFAC mantenha polos nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter.

A propósito, a UFAC está presente no Vale do Juruá desde a década de 1980, oferecendo formação de alto nível à população local e contribuindo significativamente para o desenvolvimento regional, principalmente no campo da educação, eis que, deste então, vem protagonizando muitos avanços na área de formação docente, conforme se verá a seguir.

3.2 DA CAPITAL PARA O INTERIOR: A POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA UFAC COM ÊNFASE EM PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Em 2024 a UFAC celebrou 60 anos de existência. Durante este percurso, a instituição tem sido pioneira na formação de quadros de alto nível, especialmente no que diz respeito à qualificação de professores/as, levando Ensino Superior público e gratuito aos municípios mais distantes do Estado. Bezerra (2009), registra que a semente da qual brotou esta IES, foi plantada no dia 25 de março de 1964, pelo Decreto Estadual nº 187/1964 que criou o primeiro curso superior do Acre, a Faculdade de Direito[37], regulamentada pela Lei Estadual nº 15/1964.

A partir desta iniciativa, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas em 1968, e em 1970 os cursos de licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais, voltados à formação docente. Neste mesmo ano, por meio da Lei Estadual nº 318-A/1970, foi instituída a Fundação Centro Universitário do Acre, que agregou todos estes cursos (Cabral, 2010).

De acordo com Carvalho (2022), a nova instituição, organizada e estruturada sob o regime de fundação, reuniu a Faculdade de Educação e os Institutos de Ciências Exatas e Ciências Humanas e Letras. No ano seguinte, este centro deu lugar à Universidade Estadual do Acre, criada pela Lei Estadual nº 421/1971. Neste mesmo ano foi instalada a Faculdade de Educação, cuja finalidade era formar profissionais para o magistério. Essa faculdade absorveu o curso de Pedagogia, ficando responsável pela formação pedagógica das demais licenciaturas.

Assim, estava lançada a pedra fundamental para a criação da primeira instituição federal de Ensino Superior do Acre, que veio a se concretizar em abril de 1974, por meio da lei nº 6.025/1974 que transformou a então, Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre – UFAC, passando a fazer parte da estrutura da União (Bezerra, 2009).

Desde então, a UFAC tem contribuído para promover o desenvolvimento socioeducacional e econômico do Estado, propiciando a formação profissional e acadêmica da sociedade, especialmente de professores/as para atender à Educação Básica. Sua criação se deu num

[37] Este Decreto foi regulamentado pela Lei Estadual nº 15/1964. Mais tarde, em 1970, a Faculdade de Direito do Acre, com sede na capital Rio Branco, foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 67.534/1970.

momento histórico crucial para a sociedade acreana, que foi a conquista de sua autonomia política e administrativa por meio da Lei 4.070/1962 que elevou o Território do Acre à categoria de Estado. É neste contexto que a UFAC emerge como uma instituição pública forte e essencial para a realização do sonho de uma vida melhor para todos os acreanos (Cabral, 2010)[38].

Contextualizando este momento histórico, Silva (2019) acentua que o recém criado estado do Acre, carecia de mão-de-obra técnica especializada para levar a cabo sua organização político-administrativa, uma vez que em todas as áreas, praticamente inexistiam profissionais com formação acadêmica mínima necessária para o desempenho das funções, especialmente nos setores de administração, saúde, educação, justiça, segurança pública, planejamento e economia. Estes profissionais vinham de outros estados do país, implicando em altos custos para a máquina pública em estruturação, que precisava oferecer atração financeira compensadora.

Ainda de acordo com o autor, além de não ter condições financeiras para oferecer remuneração atrativa a estes profissionais, o Estado também não tinha estrutura para trazer, de fora, todo o pessoal suficiente para atender as necessidades da administração. É neste contexto que a UFAC surge como instituição estratégica para promover o desenvolvimento local, ao abraçar parte da tarefa de formar pessoal qualificado para atender estas exigências.

Bezerra (2009), registra que nos idos de 1972 eram cerca de 850 acadêmicos matriculados em seis cursos de graduação, porém, concentrados na capital. No ano seguinte, decidindo não ficar só no centro, a administração superior iniciou o processo de expansão da universidade para os municípios periféricos, por meio de uma política interna denominada "Interiorização da Graduação", concentrado seus esforços na formação docente em vários municípios.

Para carvalho (2022), esta política descentralizou as ações da Universidade, da capital para o interior, favorecendo a democratização do acesso ao Ensino Superior no estado, especialmente por parte de muitos professores/as leigos/as residentes nos municípios mais afastados, que atuavam no ensino público sem formação acadêmica. Bezerra (2009) reforça este entendimento ao referir que esta política tinha como principal objetivo, criar oportunidades de ingresso na graduação, por meio de ações emergenciais de qualificação docente, através de cursos de

[38] Antes de ser Estado, o Acre era Território Federal, sem autonomia política e administrativa. As terras que hoje lhe pertencem foram anexadas ao Brasil pelo Tratado de Petrópolis, assinado com a Bolívia em 1903 na cidade de Petrópolis – RJ, após um longo período de litígio entre os dois países. Este tratado foi executado pelo Decreto nº 5.161/1904 que fixou, dentre outras coisas, os limites territoriais entre os dois países, pondo fim a uma série de conflitos armados que vinham acontecendo desde o início do século XX, devido a ocupação deste território por brasileiros, a maior parte, migrantes vindos principalmente da região Nordeste para o Norte, a fim de trabalharem na extração do látex para a produção de borracha, muitos dos quais se instalaram na parte sul-ocidental da Amazônia, em terras que a Bolívia alegava serem suas (Souza, 2002).

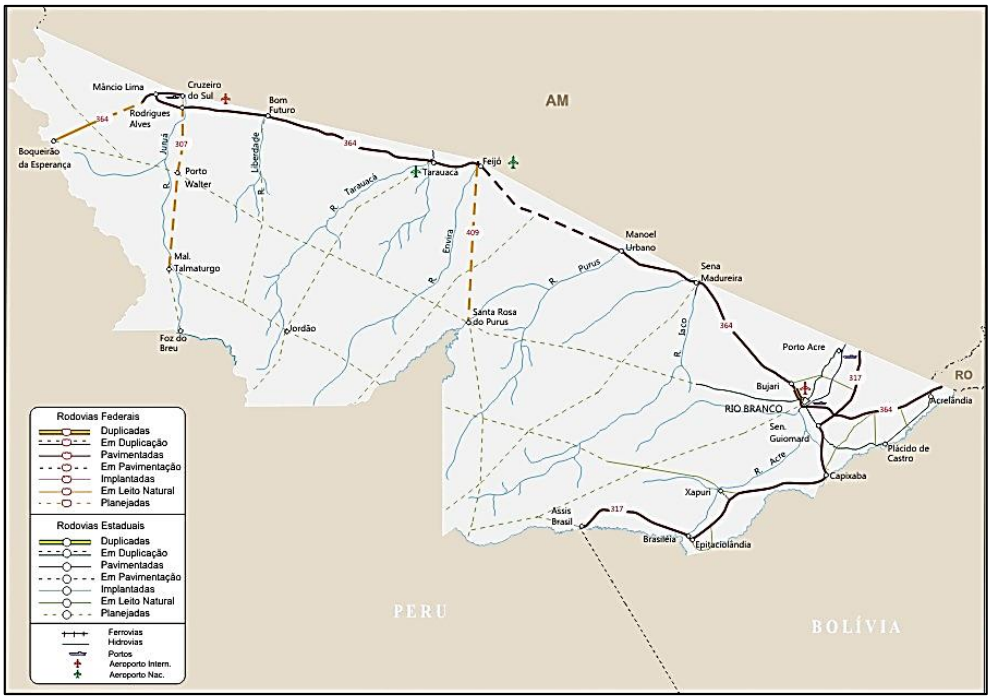
“curta duração” e de “graduação plena”, cuja proposta era mitigar as heterogeneidades até então existentes entre a capital e o interior no que tange ao acesso à universidade pública.

Este esforço representou um grande desafio, principalmente diante do isolamento geográfico dos municípios do interior, cujas distâncias e infraestrutura precária, redobravam as despesas logísticas, notadamente, instalações e deslocamento de pessoal. Ademais, naquele momento histórico, o estado era basicamente agrário e não dispunha de vias terrestres que interligassem a maior parte dos municípios do interior, cujo acesso mais fácil era realizado por transporte fluvial ou aéreo e a maioria dos/as docentes eram de escolas rurais (Bezerra, 2009).

Em relação aos municípios interioranos mais próximos da capital, é provável que estas distâncias pudessem ser vencidas sem grandes percalços. Porém, para o Vale do Juruá, a situação era bem complicada, haja vista que a estrada que corta o estado na direção deste vale, até o município de Mâncio Lima - último extremo do país, era praticamente intrafegável.

Além disso, naqueles tempos, dentre os municípios do interior, apenas Cruzeiro do Sul contava com aeroporto capaz de receber aviões comerciais. Nos demais municípios e vilas do Juruá, com exceção de Mâncio Lima, todo o tráfego entre eles era realizado pelas vias naturais: os rios e igarapés, que não tem comunicação com as demais bacias hidrográficas do Estado. Ou seja, embora conte com uma rica hidrografia, os principais rios que formam as sub-bacias hidrográficas acreanas e seus afluentes não se comunicam entre si, e desaguam nos rios Negros ou Solimões no estado do Amazonas, conforme se verifica na imagem abaixo (Silva, 2020).

Mapa 7 - Mapa hidrográfico e rodoviário do Estado do Acre – Brasil, 2012.



Fonte: Secretaria de Meio Ambiente do Acre – SEMA (Acre, 2012).

O mapa demonstra que, de Rio Branco para Mâncio Lima, a BR 364 é atravessada por 5 grandes rios: Iaco, em Sena Madureira, Purus em Manuel Urbano, Tarauacá em Tarauacá e Juruá em Rodrigues Alves. Assim sendo, desde o Vale do Acre até o Juruá as ligações fluviais são paralelas e equidistantes, isolando as regiões entre si e impedindo sua interligação hidroviária. De toda sorte, percorrê-los na direção do Amazonas para depois retornar ao Acre, além de inviável e oneroso, pode-se demorar dias e até meses de viagem (Ferreira, 2023).

Diante destes entraves, a política de interiorização, especialmente nos municípios dos Vales do Juruá e Tarauacá, demandava grandes custos com logística, notadamente, com deslocamento de pessoal, equipamentos e material didático, que chegavam nestes lugares por transporte aéreo. Porém estes custos não podiam ser suportados apenas pela Universidade, requerendo, pois, a contrapartida dos entes interessados, estado e municípios (Bezerra, 2009).

Cabral (2010) salienta que diante destas dificuldades, bem como da crescente demanda por qualificação docente, a instituição optou por oferecer cursos de "licenciaturas curtas", em regime parcelado[39], como alternativa legal e emergencial para atender o contingente significativo de professores/as leigos/as em franca atuação nas redes públicas de ensino.

A propósito, segundo dados do INEP, em 1973 o Acre tinha cerca de 367 escolas públicas de 1º Grau, sendo 244 da rede estadual e 123 das redes municipais. Deste quantitativo, 82% estavam localizadas nas áreas rurais, das quais, 188 eram estaduais e 113 municipais. Estes estabelecimentos reuniam 1.397 docentes, sendo 1.240 da rede estadual (441 de escolas rurais) e 157 das redes municipais (131 de escolas rurais), dentre os quais, só 180 tinham formação no Ensino Superior - em cursos de licenciatura plena ou de curta duração, e aproximadamente 616 tinham o 2º Grau (143 na área rural) e 444 eram formados no 1º Grau (353 na área rural). No 2º Grau, o Estado contava com apenas 6 estabelecimentos de ensino público, todos urbanos, onde atuavam 239 docentes, sendo aproximadamente 70 licenciados, 114 bacharéis (75 deles com complementação pedagógica); 53 com 2º Grau e 2 com 1º Grau (Brasil, 1975).

Verifica-se que naquele ano, cerca de 44% dos professores/as do 1º Grau e 38% dos do 2º Grau, estavam aptos e ingressarem no Ensino Superior, somando 708 docentes. O restante ou estava devidamente graduado (13% do 1º e Grau 60% do 2º Grau) ou contava apenas com o 1º Grau (30%), destes, quase todos atuavam em escolas rurais de municípios do interior.

---

[39] Trata-se de um modelo hibrido de formação, que habilitava especialistas em educação e professores/as para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério do 2º Grau (Cabral, 2010). As licenciaturas curtas em Estudos Sociais e Letras tinham duração de 2, com 4 semestres letivos; a licenciatura curta em Ciências, durava 2,5 anos e era organizada em 5 semestres letivos. De regra, a licenciatura em Pedagogia era plena, com 3 anos de duração e seis semestre letivos (Brasil, 1974).

Neste cenário, a universidade não tinha condições de atingir toda a demanda e concentrou esforços para formar docentes da rede estadual, o que foi feito mediante convênio assinado com a Secretaria de Educação e Cultura do Acre – SEC, representando o primeiro esforço conjunto para viabilizar sua política. A experiência piloto, possibilitou a oferta dos cursos de licenciatura curta em Pedagogia, Letras, Ciências e Estudos Sociais, que atenderam docentes dos municípios de Xapuri, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul.

Bezerra (2009) pontua que no início, as aulas aconteceram na capital, para onde os cursistas se deslocavam duas vezes por ano, durante o recesso escolar, a fim de receberem a formação. Os cursos eram parcelados em até duas etapas durante o ano, cujas aulas eram ministradas em tempo integral, em blocos de quatro a oito disciplinas por período. A partir de 1976, o programa foi intensificado, com ações concentradas em municípios estratégicos.

Segundo afirma Carvalho (2022), apesar das dificuldades enfrentadas para chegar nos municípios periféricos, houve um esforço institucional para que a experiência da interiorização fosse realizada de forma presencial, aspecto que não pode ser desconsiderado, diante dos desafios geográficos, notadamente as distâncias e as precárias condições de tráfego entre eles.

O autor acrescenta que, no âmbito desta política, além de implantar cursos superiores permanentes em vários municípios, houve a implementação de programas emergenciais de formação docente, para acolher demandas específicas de qualificação do magistério público em diferentes áreas, quais sejam: Licenciaturas de 1º Grau, nas especialidades Letras (Língua Portuguesa), Pedagogia, História, Geografia, Ciências e Estudos Sociais; e Cursos de Graduação de Professores de Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, outrora denominado Esquema I e II[40], que se prestavam a oferecer complementação pedagógica para docentes bacharéis que atuavam no ensino técnico de 2º Grau. A partir da década de 1980, este esquema foi extinto, sendo substituído por cursos de licenciaturas plena e de curta duração.

De acordo com Cabral (2010), esta experiência comporta ao menos 4 fases, que caracterizam o processo de expansão da instituição, por meio dos programas especiais de formação docente em serviço, em cursos de licenciatura de curta duração e de licenciatura plena, organizados em regime parcelado ou modular, conforme exposto no quadro a seguir:

---

[40] Estes cursos atendiam, com prioridade, docentes bacharéis que atuavam no ensino técnico agrícola, comercial e industrial, sendo que o Esquema I oferecia complementação pedagógica e o Esquema II, além das disciplinas pedagógicas, incluía formação técnica específica na área de atuação do profissional (Machado, 2015). Em 1977, por meio da Resolução CFE nº 3/1977, os cursos de Esquema I e II foram transformados em curso de licenciatura para a parte de formação especial do 2º Grau, fixando conteúdos mínimos e o prazo de três anos para que as instituições formadoras se adequassem às exigências da norma (Brasil, 1977).

Quadro 18 - Cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Programa de Interiorização dos Cursos de Graduação da UFAC – 1973 a 2000.

FASES	CURSOS OFERTADOS	MODALIDADE	MUNICÍPIOS CONTEMPLADOS	NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS
1ª Fase (1973-1978)	Ciências, Letras, Estudos Sociais e Pedagogia	Licenciatura Curta - parcelado (2 a 2,5 anos)	Xapuri, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul	134
2ª Fase (1981-1983)	Ciências, Pedagogia, Letras e Estudos Sociais	Licenciatura de Curta - parcelado (2 e 2,5 anos)	Xapuri, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul	164
3ª Fase (1986-1993)	Pedagogia, Geografia e Letras	Licenciatura Curta – parcelado (2 anos) e Licenciatura Plena - Parcelado (3 anos)	Xapuri, Brasiléia, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá	876
	Pedagogia, Letras, Geografia, História	Licenciatura plena – regular (3 anos)	Cruzeiro do Sul	
	História, Geografia e Letras	Licenciatura plena – modular (3 anos)	Xapuri, Brasiléia e Tarauacá	
4ª Fase (2000 ...)	Pedagogia, Letras Português, Geografia, História, Matemática, Biologia, Educação Física e Química	Licenciatura plena – modular (3 anos)	Todos	8.672
TOTAL				**9.846**

Fonte: Elaboração Própria com base em Bezerra (2009) e Cabral (2010).

O quadro demonstra os municípios que receberam os cursos e a quantidade de professores/formados em cada fase, que, por sinal, foram quase 10 mil docentes alcançados em todo o estado, por meio dessa política. Frise-se, ademais, que muitos municípios polo, acolheram docentes de municípios adjacentes, tanto por meio de programas emergenciais, quanto por meio de cursos permanentes, implantados em cidades-polo como Xapuri, Brasileia, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul, além da Capital – Rio Branco. Somam-se a estas ações, a qualificação de 350 docentes dos municípios de Guajará Mirim – RO (1976) e de Boca do Acre – AM (1996) com habilitações em História, Ciências, Letras, Estudos Sociais e Pedagogia.

Percebe-se ainda que esta política foi fortalecida a partir do ano 2000 (4ª fase) devido às exigências normativas que, naquele contexto, emanavam da nova LDB, dentre as quais, a de que até o ano 2007, somente seria permitido exercer o magistério na Educação Básica, profissionais com habilitação em curso de licenciatura plena ou formados em serviço, conforme discutido no Capítulo I deste trabalho. Estas exigências movimentaram o cenário educacional do

início do século XXI, impactando consideravelmente na formação dos professores/as em exercício nas redes públicas de ensino do Acre, por meio de sucessivas edições de programas especiais de qualificação docente em serviço, nas diversas áreas do currículo escolar.

Neste aspecto, Santos (2015) frisa que no período após a nova LDB, desencadeou-se um amplo debate sobre a necessidade de qualificação docente no país, em decorrência do qual intensificaram-se as iniciativas de formulação de políticas públicas para atender as demandas de qualificação dos professores da educação básica, especialmente por meio de programas emergenciais de formação em serviço, visando habilitar estes trabalhadores em curso de graduação em licenciatura plena. O Acre foi um dos estados que intensificou essa política.

Conforme se verá mais adiante, desde o ano 2000 até a atualidade, os programas de formação implementados pela UFAC, especialmente o Pefpeb, o Profir e o Parfor, ajudaram a formar milhares de professores/as acreanos em todo o estado, chegando a alcançar 100% do pessoal docente de cargo efetivo, em exercício nas redes públicas de ensino básico. Cabral (2010) registra que além do magistério público, também foram beneficiados, muitos professores/as de redes particulares de educação, que tinham duplo vínculo – público e privado.

Vê-se, pois, que desde de sua fundação, a UFAC assumiu o compromisso estratégico, com a qualificação dos/as profissionais do magistério, tarefa esta que tem realizado com maestria, alcançando todos os municípios, graças a sua política de interiorização, alimentada, em boa parte, por programas especiais e emergenciais de formação docente, cuja execução visa priorizar a habilitação por áreas de conhecimento, observando contudo, às demandas das redes de Educação Básica, visto que esta política, desde sua gênese, conta com a parceria fundamental dos entes interessados, estado e municípios, e vem se intensificando ao longo dos anos.

Neste percurso, a UFAC cresceu, firmando-se como uma das IES mais importantes da Região Norte e a única universidade pública do Acre. Atualmente atende 9.581 estudantes, distribuídos em 50 cursos regulares de graduação - sendo 19 licenciaturas e 38 de pós-graduação (14 Especializações, 19 Mestrados e 5 Doutorados) que disponibilizam 3.254 vagas anuais, sendo 2.650 na graduação e 604 na pós-graduação. A IES está presente no estado através de três campus, a saber: Campus Sede em Rio Branco, o Campus Floresta em Cruzeiro do Sul e o Campus Fronteira em Brasileira; e em quatro Núcleos localizados em Xapuri, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá. A partir de 2018, na administração de Guida Aquino, a "política de interiorização" foi fortalecida ainda mais, com a instalação de vários cursos de graduação em diversos municípios interioranos, por meio de polos presenciais e EAD. De sorte que em 2023, a instituição contava com cerca 15.000 estudantes matriculados em todo estado (UFAC, 2023).

3.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL NO VALE DO JURUÁ E OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS CIDADES E DO CAMPO

Conforme visto até aqui, desde a década de 1970, a UFAC vem realizando ações voltadas à formação docente em diversos municípios afastados da capital, graças a sua política de interiorização. Contudo, foi em 1989, por meio da Resolução nº 03/1989 do Conselho Universitário - CONSU, que a instituição ampliou seus esforços para alcançar, em definitivo, o Vale do Juruá, com a criação do núcleo de Cruzeiro do Sul, que passou a ofertar dois cursos regulares de licenciatura plena: Letras Vernáculo e Letras Inglês, com ingresso anual por vestibular.

Três anos depois, o mesmo Conselho, ampliou a oferta de formação docente na regional, através do curso regular de Licenciatura Plena em Pedagogia, criado pela Resolução CONSU nº 5 de 1992. Com duração de 3 anos, o curso estava voltado para atender as demandas de formação de profissionais do magistério de 1º grau e disciplinas pedagógicas do 2º grau, bem como para as áreas específicas de administração e supervisão escolar (Salgado, 2009).

Segundo Salgado (2009), em 1992 o núcleo de Cruzeiro do Sul foi ampliado para campus universitário, sendo o primeiro fora da capital. Em 2007, a IES aderiu ao Programa de Expansão das Universidades Federais – REUNI, que foi criado pelo Governo Federal, com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior público, criando condições de expansão física, acadêmica e pedagógica das IES, a fim de redimensionar a oferta de cursos de graduação no país. No âmbito desta política, o Campus de Cruzeiro do Sul foi reestruturado e ampliado, ocasião em que deu lugar ao Campus Floresta, inaugurado em 10 de outubro de 2007, transferindo-se de sua antiga sede na área urbana do município, para um prédio novo e mais amplo, na zona rural, onde permanece até hoje. Na imagem a seguir, se ver o Campus Floresta.

Imagem 36 - Vista panorâmica do Campus Floresta em Cruzeiro do Sul.

Fonte: UFAC (Portal da UFAC, 2023).

A institucionalização do Campus Floresta representou um novo começo para o Ensino Superior na regional e a concretização de um sonho, coletivo da comunidade local, dos campos e das florestas, em relação à democratização do acesso ao Ensino Superior público, de modo que ampliou as oportunidades e possibilidades de formação para a população deste vale, corroborando com a construção de um novo espírito acadêmico (Rocha, 2020; Salgado, 2009).

Moura (2015) relata que o novo campus, se organizou em um único centro acadêmico, denominado Centro Multidisciplinar - CMULTI, que agregou os cursos existentes – Letras e Pedagogia e ganhou quatro bacharelados regulares - Enfermagem, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal e Engenharia Agronômica, ampliando as oportunidades de formação superior, até então oferecidas – de três, para sete cursos, e multiplicando a quantidade de vagas ofertadas anualmente, de 105 para 300. Em 2008, foram implantadas mais três graduações em licenciatura plena no campus, a saber: Licenciatura Indígena, que passou a atender demandas específicas de formação de docentes da Educação Escolar Indígena da regional[41] e as licenciaturas em Letras Espanhol e em Ciências Biológicas, que juntas disponibilizaram mais 150 vagas.

Ainda neste espírito, em 2010, o CONSU criou o curso de Bacharelado em Direito do Campus Floresta, que ofereceu 40 vagas em processo seletivo especial, com ingresso em 2011. Entretanto, o referido curso só foi autorizado em 2013, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (SERES/MEC), através da Portaria nº 24/2013. Diante de resultados insatisfatórios apresentados pelos Cursos de Direito em todo o país, evidenciados na Nota Técnica nº 785/2013-SERES/MEC, o MEC suspendeu a criação de novos cursos de Direito, razão pela qual a turma que funcionava em Cruzeiro do Sul, ficou vinculada institucionalmente ao Centro de Ciências Jurídicas do Campus Sede. Finalmente em 2016, o curso foi implantado no Campus Floresta, que a partir de 2017 passou a oferecer 40 vagas, com entrada anual. Em 2023, foi reconhecido pela Portaria MEC/SERES nº 60/2023 (Moura, 2018).

Diante destes avanços, em 2011 o CMULTI foi desmembrado, ocasionando a criação de mais um Centro acadêmico, o de Educação e Letras – CEL, que reuniu os cursos de Licenciatura Indígena, Letras Espanhol, Letras Português, Letras Inglês e Pedagogia. Os demais cursos, permaneceram no CMULTI. Atualmente, o campus oferece 11 cursos regulares de graduação, que disponibilizam 500 vagas anuais, cada um com a oferta de 50 vagas, com exceção dos cursos de Enfermagem e Direito, que disponibiliza 30 e 40 vagas anuais (UFAC, 2022).

---

[41] Segundo Borges; Silva e koifman (2020), a regional do Juruá reúne 14 povos indígenas, a saber: Arara, Apolima-Arara, Jaminawa, Jaminawa-Arara, Huni Kuin, Katukina, Kaxarari, Kuntanawa, Nawas, Nukini, Poyanawas, Shanenawa e Yawanawá.

Além das graduações, em 2018 o campus conquistou mais um grande avanço para o Vale do Juruá, que foram seus primeiros programas de pós-Graduação *stricto sensu*, quais sejam: Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, vinculado ao centro de Educação e Letras; e o Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais - PPGCA, vinculado ao centro Multidisciplinar. Estes programas têm entrada anual e oferecem entre 20 e 28 vagas cada um. Até 2024, o PPEHL havia formado 75 mestres e o PPGCA outros 33.

Contudo, os avanços empreendidos pela UFAC na regional, especialmente por meio de sua política de interiorização da graduação, não se encerram nos cursos regulares. A IES tem sido protagonista na formação docente nesta região, notadamente por meio da oferta de diversos cursos de graduação na modalidade EAD, bem como da realização de sucessivas edições de programas especiais de formação docente em serviço, que são oferecidos para a comunidade docente, em parceria com as secretarias de educação do estado e dos municípios. Estes programas, intensificados a partir do ano 2000, foram fundamentais para qualificar o pessoal docente das redes públicas de educação básica da regional, conforme se verá na subseção seguinte.

3.3.1 O protagonismo da UFAC na qualificação de professores/as das cidades e do campo na Regional do Juruá: os programas especiais de formação em serviço

Como citado anteriormente, desde a década de 1970 a UFAC vem promovendo esforço para formar os professores/as do interior do Acre em nível superior. Entretanto, estas ações foram intensificadas a partir no ano 2000, devido a emergência de políticas educacionais de caráter emergencial, fomentadas e incentivadas pelo Governo Federal, em atenção às exigências de qualificação do magistério público, impostas pela Nova LDB, Fundef e PNE.

No bojo destas políticas, a IES protagonizou sucessivas edições de programas especiais de formação docente em serviço, destinados a professores/as em exercício na educação básica pública do estado, por meio de convênios firmados junto com o Governo Estadual, via Secretaria de Educação – SEE, em colaboração com os municípios contemplados. Assim,

> Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com a obrigatoriedade de a formação de professores para a educação básica acontecer em nível superior, expresso em seu artigo 62, não apenas por imperativo legal, mas também por uma articulação e vontade política, foram intensificadas as ações de graduação da UFAC no interior do Estado. A novidade nesse cenário implica exatamente na criação de programas especiais de formação de professores para a educação básica que em seu escopo traz a oferta de áreas de formação acadêmica voltadas para suprir necessidades prementes do currículo da escola básica acreana (Moura, 2018, p. 72).

Diante destas exigências, a UFAC empreendeu esforços significativos no que concerne a implementação de políticas governamentais voltadas para promover a formação acadêmica de professores/as das cidades e dos campos, em exercício nas redes estadual e municipais de ensino público, por meio da viabilização e execução de vários programas emergenciais de formação em nível superior, destacando-se, neste particular, o Pefpeb, o Profir e o Parfor.

Por referência a Cabral (2010), o caráter emergencial destes programas reside no fato de que o art. 62 da Nova LDB, estabelecia que até 2007, todo o pessoal docente da educação básica deveria ser licenciado ou formado em serviço. Esta norma justificou a corrida dos entes federados para promover a qualificação dos seus respectivos quadros docentes.

Por outro lado, o caráter especial destes programas, tem a ver com sua forma de execução e proposta pedagógica, que devem atender as peculiaridades da formação docente em serviço. Em geral, os cursos são estruturados em módulos parcelados, presenciais ou à distância, cujas aulas acontecem em tempo integral, nos períodos de férias escolares. Além disso, a forma de ingresso é simplificada, com processos seletivos bem acessíveis que podem conter provas no estilo vestibular ou simples indicação, mediante manifestação de interesse (Cabral, 2010).

Outra característica é que os programas são destinados, com prioridade, a docentes em efetivo exercício na educação básica pública, ou seja, os que estão em sala de aula, sejam de contrato efetivo ou provisório. Este critério deve ser observado pelas IES formadoras, ainda que os editais de seleção ofereçam vagas para a comunidade ou que, eventualmente, incluam professores/as em exercício que estão afastados da sala de aula (Moura, 2018; Rocha, 2020).

Segundo Damasceno (2010), diante destas exigências, antes de oferecer formação acadêmica, era preciso possibilitar aos professores/as leigos, a formação mínima exigida na LDB para o exercício do magistério, qual seja: o ensino médio. Esta tarefa foi assumida pelo MEC, que em 1999, em comum esforço com estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, implementou o Proformação, objetivando formar 70 mil professores leigos no país. Porém, desde que foi lançado, até a última edição em 2007, o programa cumpriu menos da metade desta meta, formando apenas 34.207 professores/as em 15 estados da federação.

Santos (2015) pontua que este programa foi a primeira grande política de formação docente em serviço executada no Acre e promoveu a qualificação de professores/as leigos das áreas urbanas e rurais, conferindo-lhes a certificação de ensino médio. A autora registra que no estado, o programa foi executado, através de duas agências formadoras que funcionaram simultaneamente, uma em Rio Branco e outra em Cruzeiro do Sul, o qual foi ofertado na modalidade EAD, com uma proposta pedagógica flexível, com atividades presenciais e à distância.

Acrescenta, ainda que "[...] os conteúdos foram desenvolvidos em aulas presenciais e atividades de estudo individuais, atividades coletivas presenciais, orientadas por tutores a cada 15 dias" (Santos, 2015, p. 121). Damasceno (2010, p. 85) reforça que o formato EAD possibilitou conciliar o trabalho e a formação/qualificação profissional exigida, uma vez que:

> O curso era proposto em módulos com o currículo organizado em eixos articuladores. Esse programa funcionava na modalidade de educação à distância, utilizando-se de materiais autoinstrucionais (impressos e vídeos), especialmente produzidos para o curso, com atividades individuais e coletivas. Utilizava-se de um serviço de apoio à aprendizagem que era realizado por uma equipe de professores formadores das agências formadoras (AGFs) e pelos tutores.

No caso da formação de professores/as em serviço, o sistema EAD representou uma alternativa viável, principalmente para os profissionais que residiam nas áreas rurais e em municípios de difícil acesso, tendo em vista que as agências formadoras se concentravam em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, sendo muitas vezes necessário aos cursistas, se deslocarem por grandes distâncias até a sede dos municípios-polo, para realizarem atividades presenciais.

De acordo com Santos (2015), ao longo dos dois anos de funcionamento no estado (2000-2001), o programa habilitou 1.634[42] docentes leigos/as das redes de educação básica pública, que receberam certificação em nível de ensino médio, na modalidade magistério. Na Regional do Juruá foram formados 450 professores/as, boa parte oriundos de escolas localizadas em áreas rurais. Acerca destes dados Martins (2015, p. 80), elucida que:

> Do total de professores matriculados, 80% atuavam na área rural. Dos 1.628 professores em exercício nas escolas rurais, 1.057 participaram do curso de formação inicial, de ensino médio, no intuito de assegurar a formação mínima exigida pela Lei n. 9.294/96 (...) a maior parcela dos cursistas se concentrou na regional do Vale do Juruá – Alto Juruá, incluindo os municípios de Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Mâncio Lima, que juntos formaram 450 profissionais docentes da área rural.

Estas estatísticas reforçam a tese de que o Proformação foi um programa vital para qualificar os professores/as leigos da Educação do Campo que atuavam na Regional do Juruá, principalmente porque no contexto em que o programa foi executado, todos os municípios da regional, incluindo Cruzeiro do Sul, eram considerados de difícil acesso e as políticas mais robustas voltadas à qualificação docente no estado, demoravam a chegar nestes lugares.

Através do quadro a seguir, é possível comparar os percentuais de variação da formação de professores/as leigos antes e após a oferta do Proformação no estado do Acre.

---

[42] O Proformação recebeu 1.844 matrículas. Deste número, 210 (11,4%) professores não concluíram o curso. Não se sabe, entretanto, quais os motivos que levaram a desídia destes professores (Damasceno, 2010).

Quadro 19 – Nível de escolaridade dos professores da Educação Básicas do Brasil e Acre – Zona Urbana e Rural - anos 1999, 2001 e 2002

Unidade Federada	Docentes por Grau de Formação e Localização								
	Total	Zona Urbana				Zona Rural			
		Fundamental		Médio	Superior	Fundamental		Médio	Superior
		Incomp.	Comp.			Incomp.	Comp.		
ANO 1999									
Brasil	2.173.827	46.515	71.172	942.019	1.114.125	37.789	43.369	207.589	45.843
Acre	5.082	69	25	709	1.856	203	1309	860	101
ANO 2000									
Brasil	2.273.330	34.272	69.685	974.822	1.194.581	26.534	44.071	228.251	49.169
Acre	8.046	27	263	3.240	2197	136	1172	1011	163
ANO 2001									
Brasil	2.339.845	21.613	57.121	1.000.257	1.260.854	4.978	36.985	252.848	56.000
Acre	8.411	36	233	3.297	2356	179	1155	1117	121
ANO 2002									
Brasil	2.406.281	11.831	35.012	1.012.934	1.345.904	6.529	18.761	271.388	66.238
Acre	8.579	1	53	2.946	2.073	35	152	3216	103

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (Brasil,1999 a 2002).

Estes dados demonstram os impactos do Proformação na qualificação de professores/as leigos das áreas rurais e urbanas do país. Antes do programa, estes trabalhadores representavam 5,4% das funções docentes em exercício na educação básica. Após a sua oferta, este percentual caiu para cerca de 2,0%. Isso significa que, de modo geral, o programa ajudou a corrigir aproximadamente 64% da demanda de qualificação existente em 1999 (Brasil, 2002).

Em relação as escolas urbanas, houve um decréscimo em torno de 60% de leigos, saindo de 117.687 em 1999 para 46.843 em 2002. Nas escolas do campo, o quadro docente sem o ensino médio, caiu 69% saindo de 81.158 em 1999, para 25.290 em 2002. Antes do programa, estes trabalhadores representavam 24,2% das funções docentes em exercício nas escolas do campo. Após o programa, o percentual caiu para 7%, aproximadamente (Brasil, 1999).

No Acre as médias de variação ficaram acima das médias nacionais, saindo de 1.556 (21,7%) para 241 (2,8%) docentes leigos nas escolas urbanas e de 1.512 (61%) para 187 (5,3%) nas rurais. Estes números representam uma queda de 87% e 91,3%, respectivamente.

Estes números comprovam a tese de Santos (2015) ao afirmar, que a maioria dos docentes acreanos que participaram do Proformação, eram educadores do campo. Em termos gerais, o estado saiu de 42,7% de docentes leigos em 1999 para 5% em 2002, conseguindo cobrir 88% da demanda que existia, ficando, portanto, bem acima da média nacional.

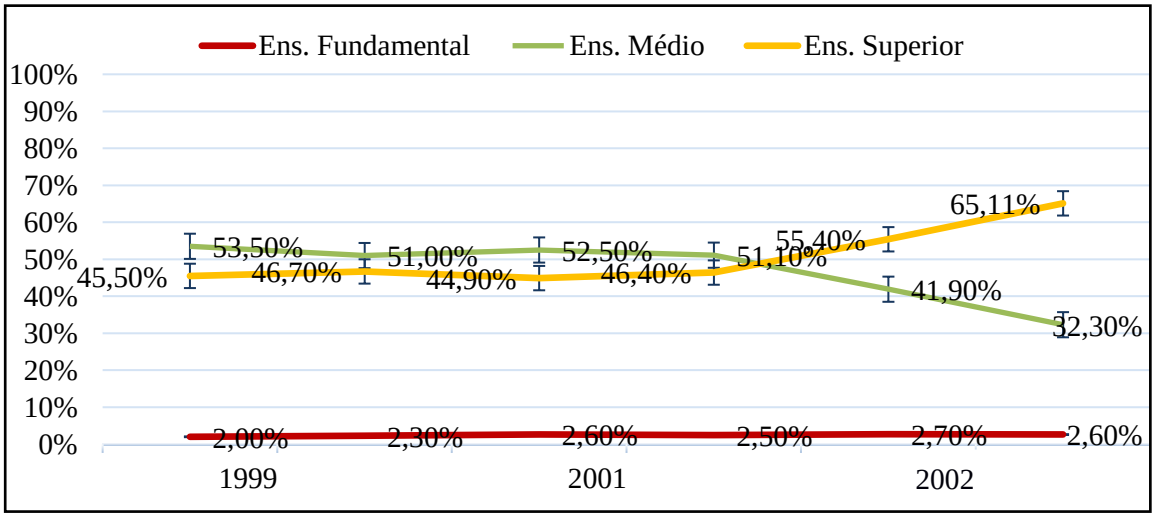
Além disso, a influência do Proformação nesta mudança, se verifica mediante o decréscimo do número de professores/as com ensino fundamental completo, concomitante ao acréscimo de professores/as com ensino médio. Em 1999, o estado tinha 1.334 docentes com ensino

fundamental completo (26,3%) e 1.569 com ensino médio (30,9%). A partir de 2002, o número de professores/as com ensino fundamental completo, diminuiu para 241 (2,8%), ao mesmo tempo em que os que tinham ensino médio, aumentaram para 6.162 (71,8%). Estes dados representaram um acréscimo de 392,7% no número de docentes com ensino médio no Acre.

Entretanto, mesmo com as contribuições deste programa, em 2003 o INEP identificou a existência de aproximadamente 333 professores/as leigos, trabalhando nas redes de ensino do Acre, sendo 23 na educação infantil, 298 nas séries iniciais do ens. fundamental, 12 nas séries finais (5ª a 8ª série) dos quais 158, pertenciam a escolas rurais. Havia, outros 56 trabalhando no ensino supletivo e na Educação de Jovens e Adultos – EJA (Brasil, 2003).

Através do gráfico a seguir é possível visualizar melhor as médias de variação da formação dos professores da educação básica pública do Acre, antes e após o Proformação.

Gráfico 3 - Escolaridade dos/as professores das redes públicas de educação básica do Acre – 1999 a 2004



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (Brasil, 1999 a 2004).

Ainda que outras circunstâncias possam ter influenciado na diminuição desta categoria profissional, tais como, óbito, exoneração, licença, aposentadoria, readaptação, certificação em nível médio fora do programa, dentre outras possibilidades, percebe-se nitidamente que o Proformação teve papel decisivo para diminuir drasticamente a quantidade de leigos/as no Acre.

Entretanto, o gráfico evidencia que o Proformação não resolveu definitivamente o problema da formação destes trabalhadores, de modo que às demandas educacionais até então existentes, principalmente nos municípios de difícil acesso[43], levavam as redes de ensino a

[43] Por referência aos municípios do interior do estado que, mesmo urbanizados, restam isolados devido a inexistências de malhas rodoviárias regulares e/ou estradas asfaltadas, cujo acesso ocorre exclusivamente por vias fluviais e/ou aéreas (Damasceno, 2010).

contratarem docentes sem qualificação, sobretudo, para as escolas rurais. Esta constatação foi realizada pelo INEP que em 2018, identificou a presença de 303 professores leigos atuando em escolas rurais do estado, principalmente na Educação Escolar Indígena (Brasil, 2018).

Porém, ao conferir a certificação de ensino médio a maior parte dos professores/as leigos, o programa abriu portas para que estes educadores/as tivessem acesso à universidade, através de outros programas de formação em nível superior, que vinham sendo articulados naquele mesmo período, graças a parcerias entre a UFAC, Governo do Estado e municípios.

No âmbito destas parcerias, de 2001 a 2006 a UFAC, viabilizou a execução de dois programas especiais que ofereceram vários cursos de graduação em licenciatura plena: o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Pefpeb e o Programa Especial de Formação de Professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – Pefpeb/Licenciatura Plena em Pedagogia (Bezerra, 2009; Damasceno, 2010).

Segundo a firma Bezerra (2009), o primeiro programa objetivou a oferta de cursos de licenciatura em áreas específicas do currículo escolar, para atender especialmente professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio que não tinham formação superior nas disciplinas que lecionavam. Quanto ao segundo programa, este teve a finalidade de oferecer o curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia, para professores/as das séries iniciais do ensino fundamental, incluindo-se neste rol, também os professores/a da educação infantil.

Tendo em vista que a IES formadora optou por distinguir estes programas, ainda que tenham em comum a finalidade de qualificar docentes da educação básica, e considerando que foram executados no mesmo período, aqui será usado o termo Pefpeb para referi-los de forma globalizada, sendo está a mesma opção realizada por Damasceno (2010) e Cabral (2010).

Feita esta consideração, importa frisar que o convênio que viabilizou o Pefpeb foi assinado no ano 2000 pela UFAC e demais colaboradores, porém suas atividades só iniciaram em 2001. No estado, o programa comportou duas fases, a primeira de 2001 a 2006, referida naquele momento como Pefpeb I, e a segunda de 2006 a 2011, como Pefpeb II (Bezerra, 2009).

De acordo com Bezerra (2009) o referido convênio foi assinado em 19 de abril de 2000, entre a UFAC, Governo do Estado e as prefeituras de todos os municípios acrianos. A autora assenta que este convênio ofereceu os cursos de licenciaturas plenas em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras Português e Matemática. Sua implantação, ocorreu em regime modular. Na primeira fase os cursos tiveram 5 anos de duração, com início em 2001 e término em 2006. Nesta etapa foram criados nove polos, que correspondem a municípios estratégicos que agregaram outros municípios próximos, conforme discriminado a seguir:

Quadro 20 – Municípios abrangidos e cursos oferecidos no Pefpeb – 2001 a 2006.

PROGRAMA	MUNICÍPIO POLO	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS	CURSOS OFERTADOS
PEFPEB I	Rio Branco	Rio Branco, Porto Acre, Bujari	Pedagogia
	Brasiléia	Brasileira, Epitaciolândia	História
	Xapuri	Xapuri	Matemática
	Senador Guiomard	Senador Guiomard, Capixaba	Biologia
	Plácido de Castro	Plácido de Castro, Acrelândia	Geografia
	Sena Madureira	Sena Madureira	Letras Português
	Tarauacá	Tarauacá	Letras Espanhol
	Feijó	Feijó	
	Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima	
TOTAL	**09**	**16**	**7**

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Cabral (2010, p. 128, 129 e 136) e Pereira-Filha (2022).

De acordo com o Bezerra (2009) e na primeira etapa do programa, foram formados 4.148 docentes - 1.367 em áreas específicas e 2.515 no curso de Pedagogia. Entretanto, estes números podem ser ainda maiores, tomando por referência os trabalhos de Cabral (2010) que registrou 4.206 (1.606 em áreas específicas e 2.600 em Pedagogia); e Santos (2015) que refere o quantitativo de 4.326 concluintes (1.526 em áreas específicas e 2.800 em Pedagogia).

Além destes números, Cabral (2010) contabilizou 58 professores que receberam formação em complementação pedagógica nas disciplinas de Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa e Biologia, no âmbito do Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de Diploma em Cursos de Bacharelado, que foi ofertado na Capital, Rio Branco, nos anos 2002 e 2003 para profissionais de todo o estado. Conforme registra a pesquisadora:

> Em cumprimento ao requerido pela legislação, 58 profissionais com formação nas áreas de Medicina Veterinária, Fisioterapia, Engenharias, Direito, Psicologia, Serviço Social, dentre outras, tiveram acesso à Formação Pedagógica. O referido programa teve como polo de oferecimento de disciplinas o município de Rio Branco, no entanto, profissionais de diferentes municípios do interior do Estado foram contemplados nesta formação, tendo suas despesas de deslocamento e permanência na capital custeadas por meio de bolsa de ajuda de custo (p. 130).

Ao considerar esta informação, pelos cálculos da pesquisadora, de 2001 a 2006 o Pefpeb foi responsável por qualificar 4.264 docentes da educação básica. Entretanto, ainda que haja divergência entre alguns autores no que tange a quantidade de professores/as atendidos na primeira fase, é possível constatar que os números do programa superaram 4 mil egressos.

Estes resultados demonstram a importância do Pefpeb para qualificar o pessoal docente do magistério público do Acre, pois, em 2005 o INEP registrou 5.773 funções docentes com formação em ensino médio, nas redes municipais e estadual, o que correspondia a 35,4% do quadro, aí incluídas as áreas urbanas e rurais (Brasil, 2005). Ao considerar que no ano seguinte a UFAC formou mais de 4 mil docentes que estavam em efetivo exercício no ensino público, significa uma cobertura de cerca de mais de 70% desta demanda de qualificação.

Cabral (2010) esclarece que o Pefpeb não se destinou prioritariamente para atender professores/as do campo, priorizando os docentes de escolas urbanas. Entretanto, devido a pressões vindas dos movimentos sindicais docentes que reivindicavam a inclusão dos professores/as que atuavam em áreas rurais próximas à sede dos municípios contemplados, a UFAC resolveu retificar o edital de seleção, para incluir os profissionais docentes da Educação do Campo que estavam aptos a frequentarem os cursos. Além disso, foram reservadas 20% das vagas para a comunidade, como medida de fortalecimento da política de interiorização da IES.

Em 2006, os municípios de Assis Brasil, Manuel Urbano, Santa Rosa do Purus, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que ficaram de fora da primeira etapa, foram contemplados na segunda edição (Pefpeb – fase 2), destinada aos municípios de difícil acesso. Naquele momento, foram ofertados os cursos de licenciatura plena em Letras Português, Matemática e Biologia, que matricularam 720 docentes de escolas urbanas. No entanto, deste quantitativo, somente 590 chegaram a concluir a formação (Gondim; Silva e Lima, 2015).

No Vale do Juruá, as contribuições do Pefpeb foram notórias, uma vez que o programa possibilitou qualificar mais de mil docentes dos municípios da regional, que puderam ter acesso ao Ensino Superior e conquistar seus diplomas de graduação. No quadro a seguir é possível verificar a quantidade de professores/as formados nas duas edições do programa na regional.

Quadro 21 – Quantidade de professores formados pelo PEFPEB na Regional do Juruá – 2001 a 2011.

PROGRAMA	MUNICÍPIO	CURSO	FORMADOS
PEFPEB (2001-2011)	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	478
		História	90
		Matemática	80
		Ciências Biológicas	89
		Geografia	46
		Educação Física	40
	Porto Walter	Letras Português	34
		Matemática	38
		Biologia	37
	Marechal Thaumaturgo	Letras Português	36
		Matemática	33
		Biologia	34
TOTAL			**1.035**

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados apresentados por Cabral (2010) e Santos (2015).

Vê-se, pois, que de 2001 a 2011, somente este programa qualificou aproximadamente 4.621 professores da educação básica em todo o estado, dos quais 1.035, no Vale do Juruá. Estes números indicam que esta política emergencial[44] iniciou com resultados bastante positivos, posto que antes da sua implementação, mais da metade dos professores acreanos tinha apenas o ensino médio. Neste sentido, Damasceno (2010, p. 88) destaca que:

> A política de formação de professores, desenvolvida no estado do Acre nessa última década, possibilitou um avanço significativo no número de professores da área urbana com formação em nível superior que, segundo dados da própria Secretaria de Educação, passou de 28% em 1999 para mais de 90% hoje. A projeção da Secretaria de Estado de Educação é ter 100% de seus professores rurais e urbanos com formação de nível superior em 2011.

Conforme destaca a autora, o programa qualificou a maior parte do professorado das redes de educação básica do estado, promovendo uma verdadeira revolução no que tange à formação docente predominante que era o ensino médio. Porém, importa esclarecer que este percentual de 90%, a que se refere a autora, não abrange todas as redes de ensino, tendo em vista que em 2010 (ano em que esta informação foi levantada), as redes públicas municipais contavam com 46,4% de professores graduados, chegando a 65% em 2012. Na rede estadual, este percentual variou de 60% em 2010, para 76% em 2012 (Brasil, 2010; Brasil, 2012).

Deste modo, à primeira vista, estas estatísticas não confirmam a tese da autora. Porém, é provável que sua afirmação se refira especificamente aos professores/as de contrato efetivo em exercício na rede estadual de ensino, que naquela oportunidade, precisavam de formação superior. Neste ponto, os dados do Censo Estadual da Educação Básica, demonstram que desde 2012, todos os professores/as efetivos da rede estadual, que atuam na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, possuem graduação em licenciatura plena (Acre, 2020).

Ademais, mesmo após a conclusão da segunda etapa do Pefpeb, em 2011 o percentual de professores/as formados em nível superior no Acre manteve-se na média de 60%. Em geral, os avanços promovidos pelo Pefpeb são significativos, pois, o estado saiu de 34% de professores/as formados em nível superior em 2001, para 44,5% em 2007 e 65,1% em 2012 (Brasil, 2001; Brasil, 2007; Brasil, 2012). Porém, estes dados demonstram que nem todos os docentes foram alcançados pelo programa, especialmente, 2.472 professores de escolas rurais que esperavam uma oportunidade para ingressarem na universidade (Brasil, 2007).

Com efeito, os impactos do Profir no magistério do campo foram pouco sentidos, visto que, neste período o estado saiu de 4,7% de professores da Educação do Campo formados em

---

[44] Por referência a urgência com que a legislação educacional passou a tratar a qualificação dos professores da educação básica, notadamente o que dispunha a LDB, o FUNDEF e do PNE.

ensino superior em 2001, para 7,5% em 2007, ou seja, a ampla maioria, em torno de 87%, permaneceu com formação em ensino médio, e precisavam ingressar na universidade.

Dentre os fatores que justificam a baixa adesão de professores/as do campo ao programa, está o fato de que as aulas aconteceram de forma contínua, com calendários letivos regulares, embora os cursos fossem desenvolvidos por módulos. Isto pode ter dificultado o acesso por parte destes docentes, tendo em vista que, em geral, boa parte deles vivem e trabalham no campo, muitas vezes em lugares de difícil acesso. Além disso, talvez, as distâncias e dificuldades que envolvem o deslocamento do campo para a cidade; as condições financeiras, a necessidade de permanecer no trabalho, etc., podem ter contribuído para esta baixa adesão.

Diante desta situação, muitos docentes que lecionavam nas áreas rurais do estado esperavam que lhes fosse dada uma oportunidade para também ingressarem no Ensino Superior. Neste contexto, Santos (2015) registra que os debates sobre a necessidade de qualificação dos professores/as do campo, tomou grande proporção no estado, a partir do segundo semestre de 2006, quando o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Acre – SINTEAC, buscou junto à SEE/AC, alternativas para formar estes/as docentes. Pontua a autora que:

> O governo, então, se comprometeu com os professores do campo e garantiu que o programa seria ofertado já no início de 2007. A SEE, por sua vez, propôs, mais uma vez, a parceria com a UFAC, conforme já vinha se dando nos demais programas, e pressionou para que a equipe responsável pelo planejamento junto à UFAC elaborasse as propostas dos cursos em um prazo limitado (p 135).

Assim, as pressões vindas do movimento sindical, foram importantes para que o Governo do Estado buscasse empreender políticas educacionais que atendessem a demanda de qualificação dos professores/as do campo. Santos (2015) destaca ainda que a UFAC foi protagonista desta política, e, através do Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, apresentou uma proposta pedagógica e curricular que viabilizou a oferta do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural – Profir, destinado especificamente aos professores da Educação do Campo que atuavam nas redes de educação básica do Estado.

Inaugura-se, assim, uma fase exitosa na qualificação do magistério do campo no Acre, principalmente nas localidades de difícil acesso, como o Vale do Juruá. Destarte, por se tratar de uma política específica, comprometida com a qualificação do magistério do campo, este programa será detalhado na subseção seguinte, juntamente com outro programa, igualmente relevante - o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

3.4 PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO VALE DO JURUÁ: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFIR E DO PARFOR

Diante da constante demanda de qualificação dos professores/as do campo do Acre, em 2006 a UFAC empreendeu esforços para implementar o Profir, em parceria com o Governo do Estado e prefeituras municipais, o programa buscou atender exclusivamente professores/as do campo e foi executado nos anos de 2007-2011, com a oferta das seguintes licenciaturas: Pedagogia, História, Geografia, Educação Física, Letras Português, Biologia e Matemática.

Acerca deste programa, com fundamento nos estudos de Santos (2015) e Pereira-Filha (2022) é possível afirmar que sua gênese foi as reformas educacionais que ocorreram no Estado no início dos anos 2000, motivadas pelas disposições contidas na nova LDB e na Lei do FUNDEF, em relação a exigência de nível superior para o magistério da educação básica conforme, exposto nas seções anteriores. Neste contexto, o programa foi idealizado pela UFAC em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Acre – SEE/AC e surgiu como estratégia para elevar a formação do magistério do campo das redes estadual e municipais de ensino, desempenhando papel fundamental para graduar professores/as leigos no estado, sobretudo em localidades mais distantes dos centros urbanos, onde a UFAC não estava presente fisicamente.

A elaboração das propostas curriculares dos cursos que foram ofertados no Profir, ficaram à cargo das coordenações dos cursos regulares da IES, que tiveram um tempo exíguo para elaborarem os documentos, já que o Governo do Estado alegava que o prazo de execução do convênio firmado entre UFAC, SEE/AC e municípios, estava se esgotando, com risco de perda dos recursos vinculados. Entretanto, Santos (2015) diz que esta "pressa" foi motivada por interesse político-eleitoral, pois, o governo estadual havia se comprometido publicamente em oferecer a aludida formação, que seria iniciada em 2007. Assim sendo, por ser 2006 ano eleitoral, o governo viu-se obrigado a cumprir esta promessa, sob pena de ter sua imagem afetada.

Diante destas circunstâncias, as equipes de elaboração das propostas acabaram por reproduzir as mesmas propostas curriculares dos cursos regulares da IES, com pouquíssimas ou nenhuma adaptação às particularidades da formação a professores/as para a Educação do Campo, conforme recomendado pelas normas pertinentes a esta matéria. Neste sentido,

> O projeto curricular ficou a cargo das coordenações dos cursos que, no fim de tudo, implementaram a mesma proposta que já vinha sendo executada pelos cursos regulares. Portanto, a proposta do Profir foi executada de forma determinada, deixando de envolver os sujeitos mais interessados pelo programa (Santos, 2015, p. 131).

Apesar desta falha, o programa foi fundamental para promover a formação do magistério do campo no estado, a fim de, pelo menos, atender às exigências legais de habilitação no Ensino Superior, tendo em vista que naquele momento, a demanda por formação era de aproximadamente 2.541 docentes, sendo 720 que atuavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental - 303 da rede estadual e 417 das redes municipais; e 1.821 funções docentes que atuavam com disciplinas específicas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio - 723 da rede estadual e 1.098 das redes municipais (Santos, 2015). No Vale do Juruá, a demanda era de aproximadamente 800 funções docentes com ensino médio (Brasil, 2007).

Santos (2015) ressalta, ainda, que em 2007 existiam 162 docentes das redes estaduais e municipais que contavam apenas com o ensino fundamental, que precisavam de formação no ensino médio, para os quais era necessário a construção de alternativas, a fim de viabilizar lhes a formação mínima prevista na lei e, consequente, possibilitar-lhes a formação superior. Entretanto, a situação destes docentes não foi considerada no momento da formulação da política.

Quanto a execução do Profir, Martins (2015) refere que os cursos ofertados no Profir tiveram duração de 5 anos, e eram organizados em 5 módulos presenciais, caracterizados com regime de créditos, trimestral, presencial e parcelado, que incluíam atividades semipresenciais. O programa funcionou nos meses janeiro a março de cada ano, coincidindo com o período de férias dos professores-cursistas. Cada módulo comportava blocos específicos de disciplinas com carga horária de 8 horas diárias, ministradas em tempo integral (manhã e tarde), com aulas realizadas de segunda a sábado. Devido as peculiaridades que envolvem a formação docente em serviço, o programa adotou um sistema híbrido, com aulas presenciais e semipresenciais.

Santos (2015) observa que esta é uma alternativa estratégica utilizada pelos entes envolvidos, a fim de economizar recursos financeiros, de modo que este tipo de formação, não implica afastamento dos cursistas de suas atividades docentes. “De janeiro a março, os professores participavam das atividades de formação e, após esse período, retornavam para as escolas para assumir as suas responsabilidades regulares em sala de aula” (Santos, 2015, p. 128).

Ainda de acordo com Santos (2015), para participarem do programa os candidatos deveriam ter habilitação no ensino médio, estarem em efetivo exercício no magistério da Educação do Campo, nas redes de ensino estadual ou municipal, e residirem nos municípios contemplados. Além disso, os candidatos/as foram submetidos a exames específicos de admissão, realizados pela UFAC, através da Comissão Permanente de Vestibular - COPEVE.

De acordo com Pereira-Filha (2022), a participação no programa exigia que muitos cursistas se deslocassem de suas comunidades para passarem esta temporada nos municípios onde os cursos foram oferecidos. Para muitos, essa logística demandava uma série de dificuldades

como deslocamento, estadia, transporte e alimentação. Para mitigar estas despesas, o Governo do Estado e os municípios se comprometeram em pagar bolsas de estudo para que pudessem cobrir parte destas despesas. Em relação a UFAC, além dos cursos, asseguraria as despesas com material didático (apostilas) e pessoal docente, que, de forma geral, pertenciam ao quadro de professores efetivos da instituição e eram remunerados na forma de bolsas específicas.

Os formadores/as eram designados pelos centros acadêmicos para ministrarem as disciplinas. Mas os cursos também contavam com um quadro de professores/as substitutos, visitantes e colaboradores para atendimento de demandas que excedesse a capacidade do quadro docente da UFAC em cobrir todas as demandas dos cursos oferecidos no programa.

As aulas aconteceram nas dependências da UFAC em Rio Branco e em Cruzeiro do Sul. Nos municípios onde a IES não dispunha de estrutura física, ocorriam em espaços cedidos pelos entes beneficiários. Sobre este aspecto, Santos (2015, p. 126) reforça que, "os locais para realização das aulas eram as dependências da UFAC, tanto nos Campis do interior, como na capital – sede ou nas dependências de escolas estaduais e municipais quando, na cidade em que fosse ministrada a disciplina/curso, a universidade não oferecesse estrutura física adequada".

O Profir durou 5 anos e matriculou 2.535 alunos, distribuídos em 60 turmas, dos quais 2.444 concluíram suas graduações. Os cursos foram ofertados em 10 cidades – polo, a saber: Rio Branco, Senador Guiomard, Brasiléia, Plácido de castro, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo (Cabral, 2010; Santos, 2015).

No Vale do Juruá o programa aconteceu em três cidades-polo, a saber: Porto Walter, Marechal Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul, onde foram reunidos também professores/as de Rodrigues Alves e Mâncio Lima. O quadro a seguir demonstra os cursos de licenciaturas ofertados e a quantidade de professores-alunos que concluíram a formação na regional.

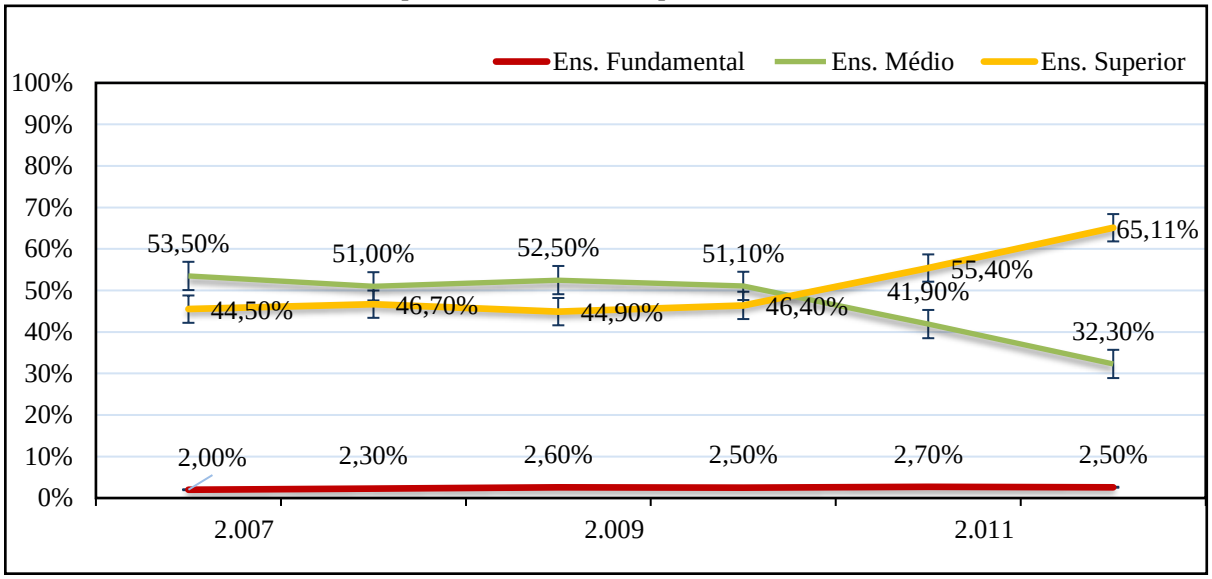
Quadro 22 - Professores/as do campo formados/as no Profir - Vale do Juruá – AC, Ano 2007 - 2011.

PROGRAMA	MUNICÍPIO	CURSO	FORMADOS
PROFIR (2007-2011)	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	136
		História	47
		Matemática	84
		Biologia	83
		Geografia	43
		Letras Português	128
	Porto Walter	Pedagogia	44
		Letras Português	38
	Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	110
		Letras Português	43
TOTAL	**05**	**06**	**756**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados de Santos (2015); Cabral (2010); Rocha (2020).

Percebe-se que o Profir formou um número expressivo de docentes da Educação do Campo da Regional do Juruá, ajudando a cobrir boa parte da demanda de qualificação. Isso porque em 2007, o Censo Nacional da Educação Básica, indicava que o percentual de professores/as acreanos com Ensino Superior, era de 44,5%. Em 2012, após a finalização do programa, este número subiu mais de 20%, atingindo 65,11%, significando que houve um aumento substancial, em torno de 50% de docentes graduados (Brasil, 2007; Brasil, 2012). O gráfico a seguir demonstra a evolução da formação do magistério no Acre, no período acima indicado.

Gráfico 4 - Escolaridade dos professores das redes públicas de ensino do Acre – 2007 a 2012.



Fonte: Elaboração própria com base no Censo Nacional da Educação Básica - INEP (Brasil, 2007 a 2012)

Estes dados indicam que a partir de 2012, após a diplomação dos alunos do Profir, a média geral de docentes com graduação chegou a 65%, ao passo que o número de docentes com ensino médio caiu para 32%. Isso significa que, no contexto geral, o programa ajudou a cobrir cerca de 40% da demanda de qualificação que existia em 2007 no ensino público acriano.

Em 2007, as escolas do campo contavam com 3.359 professores/as, sendo 1.680 da rede estadual e 1.741 nas redes municipais. Deste quantitativo, 71% tinha formação no ensino médio e 27% no Ensino Superior. Os demais, 2% eram formados no ensino fundamental. Já em 2012, após o encerramento do programa, foram graduados 2.444 docentes, elevando o quantitativo de professores/as do campo licenciados para 48%. Esta estatística representa um acréscimo de 78% no número de professores do campo com ensino superior. Os que tinham ensino fundamental se mantiveram em 2% e os com ensino médio caíram para a metade.

Na Regional do Juruá o Profir também gerou bons resultados, formando 756 professores/as. Em 2007, a regional contava com 1.037 professores/es do campo, sendo que 28,5% (295)

tinham ensino superior; 69,5% (725) ensino médio e cerca de 2%, ensino fundamental. Em 2012, o número de graduados atingiu a cifra de 40,5% e os formados no ensino médio diminuíram para 57,5%. Estes dados indicam um acréscimo de 42% de graduados, que, de forma geral, representa um impacto positivo de 12 pontos percentuais no número de docentes licenciados, ao mesmo tempo em que houve diminuição de 12 pontos entre os que tinham ensino médio.

Assim, perceber-se que apesar dos impactos positivos, o programa não atendeu toda a demanda represada em 2007, haja vista que no seu encerramento em 2012, no magistério do campo no estado, especialmente no Vale do Juruá, ainda predominavam docentes leigos.

Ademais, Santos (2015) e Martins (2015), referem que apesar dos esforços empreendidos neste programa, as vagas ofertadas não foram suficientes para suprir toda a demanda da Educação do Campo, e, por isso, tanto o estado quanto os municípios, ainda admitiam em seus quadros, professores/as de nível médio, quase todos contratados na modalidade de contratos temporários, cuja maioria, lecionava em escolas localizadas em áreas rurais. Aliás, as autoras acrescentam que a maioria dos cursistas do Profir, eram docentes de contratos temporários.

Para se ter uma ideia, dos 10.090 docentes que atuavam nas redes de educação básica do Acre em 2012, 6.432 (63,7%) eram provisórios, sendo 4.226 na rede estadual e 2.206 nas municipais. Em todos os municípios da regional, os provisórios eram o dobro dos efetivos.

Para Pereira-Filha (2022) esta situação afeta negativamente as políticas de qualificação docente, fazendo com que se mantenha constante a necessidade de formação, mesmo diante das sucessivas edições de programas especiais, promovidos pela UFAC desde 2001. Esta constatação, aliada a alta rotatividade do magistério do campo, acaba alimentando estas estatísticas, pois, muitos docentes que se formaram no Profir não permaneceram nas escolas em que trabalhavam, a maioria porque não tiveram seus contratos renovados, fazendo com que novos professores/as com ensino médio, fossem recrutados provisoriamente para assumir estas vagas.

Neste contexto, percebe-se que o Profir não deu conta de alcançar todos os professores/as do campo, tendo em vista que de modo geral, a demanda se manteve em torno de 50%, adiando a promessa de graduar todos estes/as docentes até 2011. Entretanto, não há dúvida de que o programa muito contribuiu para amenizar o problema da formação no Vale do Juruá.

Diante destas circunstâncias, outra parceria firmada em 2012 entre UFAC, Capes, estado e municípios, viabilizou a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que passou a ser executado pela UFAC, com a finalidade de ofertar cursos de primeira e segunda licenciatura a professores/as não licenciados/as ou que precisavam de qualificação em áreas específicas, aí incluídos, tanto o público docente das escolas urbanas, quanto das áreas rurais do estado, efetivos ou provisórios (Rocha, 2020).

Criado em caráter emergencial em 2009, para atender a Política Nacional de Formação Docente, este programa tem se tornado essencial à qualificação dos quadros de docentes leigos das redes públicas de ensino do Norte do país, especialmente nas localidades onde a universidade pública não está presente. Neste sentido, Santos (2015, p. 39), destaca que:

> A política de formação que vem sendo implementada pelo Parfor tem atingido um número representativo de professores sem a formação exigida pela LDB, oferecendo a esses profissionais a possiblidade de terem acesso à educação superior, por meio de instituições públicas. Essa possibilidade destaca-se, especialmente, na região Norte do país, onde o acesso aos bens sociais e culturais é mais restrito, devido ao isolamento geográfico e onde o número de universidades públicas é bem inferior às demais regiões do país.

Neste viés, ressalta-se que o programa tem como principais diretrizes: 1º) ofertar cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação docente em serviço; 2º) oferecer oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em licenciatura, nas áreas que atuam; 3º) estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (Brasil, 2021, art. 4º, inc. I, II e III). Estas diretrizes contribuem para que a formação aconteça sem a necessidades dos docentes se afastarem da sala de aula.

Desta perspectiva, o programa tem se tornado essencial para formar o magistério da Educação do Campo no Acre, uma vez que as ações por ele desencadeadas, tem alcançado todos os municípios do estado, fundamentalmente aqueles considerados de difícil acesso, onde a maior parte de suas redes de ensino estendem-se às áreas rurais, a exemplo do que acontece nos municípios de Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves, que concentram mais de 70% das escolas na zona rural, consequentemente, de seu pessoal docente.

Pereira-Filha (2022) ressalta que esta política chegou ao Acre mediante Termo de Adesão firmado entre a UFAC e a Capes, em colaboração com as secretarias de educação do estado e de todos os municípios. Semelhantemente ao Profir, cada um destes signatários assumiu responsabilidades específicas, que viabilizaram a execução do programa.

Sob a ótica do regime de colaboração, a Portaria Normativa Capes nº 220/2021 (Brasil, 2021, Art. 7º, incisos. I ao XIII), dispõe que as atribuições da Capes são as seguintes:

> I - elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do Programa, bem como publicá-los e divulgá-los; II - promover o processo de articulação entre as secretarias de educação e as IES no levantamento da demanda e na organização da oferta dos cursos; III - realizar chamamento público para seleção de projetos no âmbito do Programa; IV - conceder o fomento aos cursos de licenciatura de acordo com sua disponibilidade orçamentária e financeira; V - efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor; VI - homologar o pagamento das bolsas dos Coordenadores Institucionais e dos Coordenadores Adjuntos que estiverem exercendo regularmente as suas funções;

> VII - monitorar a adequação da execução financeira e da concessão de bolsas, em relação aos objetivos pedagógicos e acadêmicos dos cursos do Parfor; VIII - propor soluções para a correção de eventuais desvios na implementação do Parfor; IX - decidir sobre a manutenção, ampliação ou encerramento do projeto nas IES; X - realizar reuniões, encontros e outras atividades que promovam a troca de experiências entre os diversos participantes do Parfor e que permitam a discussão conjunta de medidas de aperfeiçoamento constante do Programa; XI - prestar informações e orientações às IES acerca dos procedimentos e normas do Parfor; XII - elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do Programa; e XIII - analisar a prestação de contas e o cumprimento do objeto pactuado nos instrumentos formalizados.

A referida agência é quem estabelece as normas gerais para o funcionamento do programa, garantindo os recursos financeiros necessários à execução das atividades de ensino, além de exercer função supletiva, consultiva e fiscalizadora em âmbito nacional.

Em síntese, cabe à IES formadora, gerir os recursos vinculados, responsabilizando-se pela parte técnica e pedagógica do programa, que incluem: oferta dos cursos de graduação, mediante ingresso via processo seletivo específico; planejar, avaliar, fiscalizar e acompanhar as atividades no âmbito local; elaborar o calendário acadêmico, em conjunto com os entes interessados, com alternativas que garantam o acesso e permanência dos cursistas, sem prejuízo do vínculo empregatício; contratar o pessoal docente, remunerados com bolsas de docência da Capes; disponibilizar espaço físico e material didático, inclusive para os alunos; gerenciar as despesas com deslocamento e estadia do pessoal técnico e docente; promover a colação de grau e a diplomação dos cursistas concluintes dos respectivos cursos (Brasil, 2021, art. 9º).

Os estados e municípios, através de suas secretarias de educação, devem: disponibilizar e validar a lista de professores/as de sua rede de ensino, interessados no programa, garantindo que sua inscrição aconteça de acordo com as áreas que atuam e que estejam em efetivo exercício em sala de aula; acompanhar o desempenho acadêmico e contribuir com a construção do calendário escolar, adequado às exigências da formação em serviço; e facilitar a frequência dos cursistas às atividades de ensino, sem prejuízo da remuneração (Brasil, 2021, art. 8º).

Além destas atribuições, estes atores responsabilizaram-se em disponibilizar espaços físicos e os recursos didáticos disponíveis, para auxiliar a IES na realização das aulas presenciais, nas localidades em que esta não dispunha de estrutura física. Ademais, assumiram o compromisso de viabilizar propostas legislativas para incluir o pagamento de auxílio financeiro aos cursistas, para ajudar nas despesas com alimentação, estadia e transporte escolar. Na Regional do Juruá, por exemplo, a Prefeitura de Mâncio Lima disponibilizou um ônibus para transportar os alunos até Cruzeiro do Sul, onde eram realizadas as aulas. Os outros municípios, optaram em incluir esta despesa em uma" bolsa" de estudo mensal (UFAC, 2022).

Estes auxílios são importantes para que os ingressantes permaneçam nos cursos até a conclusão, tendo em vista que a maior parte do público atendido pelo Parfor são educadores/as

que atuam na Educação do Campo e residem em localidades de difícil acesso, muitos dos quais, precisam realizar altos gastos para se manterem nos municípios durante o período de aula.

Cabe pontuar, entretanto, que nem todos os cursistas foram efetivamente beneficiados com as bolsas, seja porque alguns municípios não cumpriram com esta promessa, seja porque muitos estudantes perderam o vínculo empregatício durante a realização da formação, tendo que arcar, sozinhos, com as despesas para se manterem no programa. Neste aspecto, Carvalho (2022, p. 163), observa que é "[...] absolutamente legítimo reconhecer os investimentos que os próprios professores fazem para manterem-se presentes no curso, buscando criar condições que lhes permitam assegurar o cumprimento de um objetivo e a realização de um desejo".

Além dos atores institucionais, importa destacar as contribuições feitas por vários parlamentares do Acre - Deputados e Deputadas Federais e Senadores, que disponibilizaram recursos de emendas parlamentares, que são fundamentais para garantir o custeio de algumas despesas do programa, como diárias e deslocamento de pessoal docente (Carvalho, 2022).

Em relação à execução do programa, Santos (2015); Rocha (2020) e Pereira-Filha (2023) registram que os cursos de graduação oferecidos no Parfor, são licenciaturas plenas em várias áreas do currículo escolar, destinadas, prioritariamente, ao pessoal docente das redes públicas de educação, em efetivo exercício em sala de aula. E eventualmente, a depender da oferta de vagas, pode-se incluir o pessoal técnico administrativo em exercício nas escolas. Diferentemente do Profir e do Pefpeb, o Parfor não disponibiliza vagas para a comunidade.

Cada turma deve ter, obrigatoriamente, no mínimo 20 alunos, e serem formadas por no mínimo 50% de docentes pertencentes às redes de ensino vinculadas ou intérpretes de libras. "Atendidos todos os docentes e intérpretes de libras, as vagas remanescentes poderão ser destinadas a profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Monitor de Atividade Complementar" (Brasil, 2014, p. 6).

Embora o programa comporte cursos presenciais e à distância, no Acre todos os cursos foram oferecidos de forma presencial, com uma proposta curricular que contempla atividades presenciais e extraescolares. As licenciaturas têm carga horária de 2.800 horas e duração de 4 anos, organizados em módulos, que coincidem com as férias escolares das redes públicas de ensino. As aulas são realizadas de forma concentrada, durante os meses de janeiro a abril de cada ano e nos meses de julho e agosto, sendo que as aulas ocorrem em tempo integral (manhã e tarde) com 10 h/a[45] diárias e encontros de segunda a sábado. Essa organização resulta em

[45] 10 horas aulas.

períodos intensivos, impondo-se a necessidade de adequação do calendário e do ano letivo desses/as docentes nas unidades escolares que atuam (Rocha, 2020; Pereira-Filha, 2022).

Em geral, as aulas acontecem nas dependências da própria IES. Na Regional do Juruá, as aulas são realizadas no Campus Floresta e na Unidade Marechal Cândido Rondon, que reúnem os cursistas de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, onde a instituição não dispõe de estrutura física própria, as aulas ocorrem em espaços cedidos pelo Governo do Estado ou pelas prefeituras municipais.

Segundo Carvalho (2022), entre 2009 e 2022 o programa atendeu mais de 100 mil professores/as do ensino público em todo o país, com cursos de 1ª e 2ª licenciatura e complementação pedagógica para aos bacharéis que exercem o magistério na escola básica.

No caso do Acre, em uma década de funcionamento, o programa qualificou cerca de 1.558 professores/as em todo o estado, em cursos de graduação em diferentes áreas de conhecimento. No quadro a seguir é possível visualizar os cursos ofertados, os municípios contemplados e a quantidade de cursistas que concluíram a graduação até o ano de 2022.

Quadro 23 – Municípios comtemplados e cursos ofertados pelo Parfor no Acre – 2013 a 2022.

PROGRAMA	MUNICÍPIOS	CURSOS	TURMAS	FORMADOS	FORMANDOS
Parfor (2013-2022)	Rio Branco	Pedagogia	1	14	0
	Brasiléia	Pedagogia	1	34	0
	Plácido de Castro, Capixaba, Senador Guimard	Pedagogia	2	31	0
	Sena Madureira e Manuel Urbano	Pedagogia	3	85	0
		Ciências Biológicas	1	22	0
	Tarauacá	Pedagogia	6	229	0
		Letras Português	1	50	0
	Jordão	Pedagogia	2	99	0
	Santa Rosa do Purus	Pedagogia	3	60	40
	Feijó	Pedagogia	10	321	35
	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	10	264	0
		Ciências Biológicas	1	19	0
		Geografia	1	35	0
		Letras Português	1	18	0
		História	1	34	0
	Porto Walter	Pedagogia	03	93	29
	Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	05	150	45
TOTAL	**17**	**5**	**52**	**1.558**	**149**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Coordenação Institucional do Parfor (UFAC, 2022).

Os dados da Coordenação do Parfor indicam que de 2013 a 2022, foram oferecidas mais de 2 mil vagas no estado, distribuídas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras Português, História, Geografia e Ciências Biológicas. Segundo Rocha (2020) na primeira oferta do

programa, em 2013, todos os municípios vinculados foram atendidos de acordo com as demandas cadastradas junto à Capes, somando 1.114 ingressantes. Porém, apenas 790 concluíram a formação. Em 2014, mais 8 turmas foram abertas no curso de Pedagogia, distribuídas nos municípios de Feijó (3 turmas) e Tarauacá (5 turmas), com 411 matrículas, porém, só 344 se formaram. Em 2016, uma nova seleção foi realizada, que contemplou 99 alunos para duas turmas, uma de História em Cruzeiro do Sul – que atendeu docentes indígenas, e outra de Letras Português em Tarauacá, que resultaram em 80 graduados.

Em 2018, mais 423 docentes foram selecionados para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que teve 11 turmas formadas nos municípios de Feijó, Jordão, Tarauacá, Santa Rosa do Purus, Cruzeiro do Sul (que atendeu Mâncio Lima e Rodrigues Alves), Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, dos quais 344 professores/as cursistas se formaram (UFAC, 2022).

Na última seleção em 2023, a CAPES autorizou mais 4 turmas de Pedagogia, para os municípios de Feijó, Santa Rosa do Purus, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo. Neste edital, foram selecionados 169 alunos, com conclusão prevista para 2027 (UFAC, 2023).

Carvalho (2022), observa que a maior demanda do Parfor está relacionada ao curso de Pedagogia, em razão da grande procura por formação nesta área, tendo em vista que a maior parte do público atendido no programa é de docentes das redes municipais de ensino, sob as quais recai a responsabilidade legal pela oferta de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, quase todos os docentes atendidos nos municípios do interior são oriundos da Educação do Campo e trabalham em turmas multisseriadas. O autor ressalta que:

> Uma questão que se computa como um diferencial na oferta do Parfor pela Ufac no estado do Acre está no fato de se ter o que se poderia chamar de "Parfor interiorizado", pois as turmas implantadas nas distintas ofertas realizadas estiveram concentradas nos municípios mais afastados, mais carentes e que têm dificuldades maiores em acessar o ensino superior. Nesses locais, a oferta e o acesso à educação superior oportunizados pelo Parfor têm se configurado como a única possibilidade de ingresso na educação superior, o que bem permitiria reconhecê-lo como um programa de inclusão social, levando-se em conta, por exemplo, que os discentes atendidos pelo Parfor no Acre são os primeiros membros de suas famílias a virem a obter o diploma de curso superior (p. 166).

Deste modo, o Parfor tem sido um instrumento para a democratização do Ensino Superior público no Acre, bem como para a materialização da Política Nacional de Formação Docente. Outro traço importante é que o programa acolhe os docentes da cidade e do campo, efetivos e provisórios, sendo que a maior parte dos cursistas são de escolas rurais.

De acordo com Moura (2018), esta política é essencial para a melhoria da qualidade da educação, pois tem buscado atender as demandas de qualificação docente, apresentadas pelas redes de ensino estaduais e municipais. Ou seja, são as secretarias de educação que indicam a

quantidade de servidores aptos a fazerem a seleção, os quais serão validados mediante previa inscrições em plataforma on-line indicada pelo programa. Esta validação deve considerar dois critérios básicos: a) se houve a pré-inscrição para o curso correspondente a sua área de atuação; e b) comprovação de efetivo exercício em sala de aula e liberação do órgão que está vinculado, para matricular-se no programa e para frequentarem as aulas no período indicado.

Assim sendo, são as secretarias de educação que indicam as áreas de interesse e a quantidade de docentes que precisam de qualificação. De posse destas informações, apresentadas à coordenação institucional do programa a IES formadora submete a proposta à Capes, contendo a justificativa dos cursos e a quantidade de vagas demandadas.

A partir destas informações, agência avalia a viabilidade da proposta submetida pela IES formadora e autoriza ou não a seleção dos alunos. Uma vez autorizada a seleção, a IES elabora uma chamada pública específica, com as informações sobre os cursos, a quantidade de vagas e os municípios contemplados. Quando a oferta é maior que a demanda, utiliza-se como critério de desempate: 1º) o docente que não possuir formação superior; b) o que comprovar maior tempo de atuação no magistério; ou c) o que tiver maior idade (Moura, 2018).

Neste caso, como os recursos do programa são exclusivos do Governo Federal, embora eventualmente complementados por emendas parlamentares, não se exige processo seletivo vestibular para admissão dos alunos, tal como ocorreu nas edições do Pefpeb e do Profir, cujos recursos provinham da própria UFAC e do Governo do Estado (Pereira-Filha, 2022).

Assim, para serem selecionados, é suficiente que os pretensos participantes do programa, manifestem seu interesse junto à Capes, e que sua pré-inscrição seja chancelada pelas secretarias de educação dos entes estão vinculados e apresentem, nos prazos fixados pela IES, a documentação comprobatória exigida para a matrícula (Rocha, 2020).

Após a matrícula são formadas turmas especiais nos municípios contemplados, com cursistas das redes de ensino. As turmas são caracterizadas por possuírem calendário acadêmico, local de funcionamento e propostas pedagógicas adaptadas à modalidade de formação em serviço, garantindo-lhes a qualificação sem prejuízo das atividades laborais.

No Vale do Juruá, o programa está presente desde sua primeira edição em 2013, e contribuiu para qualificar 613 professores/as nos cinco municípios da regional, a maioria deles, provisórios, atuantes em escolas do campo, conferindo-lhes a certificação de graduados/as em licenciatura plena. No quadro a seguir, é possível visualizar o alcance do programa nesta regional, no que tange a quantidade de professores/as formados no Ensino Superior.

Quadro 24 – Docentes formados/as nas turmas do Parfor na Regional do Juruá – Ano 2013 a 2022.

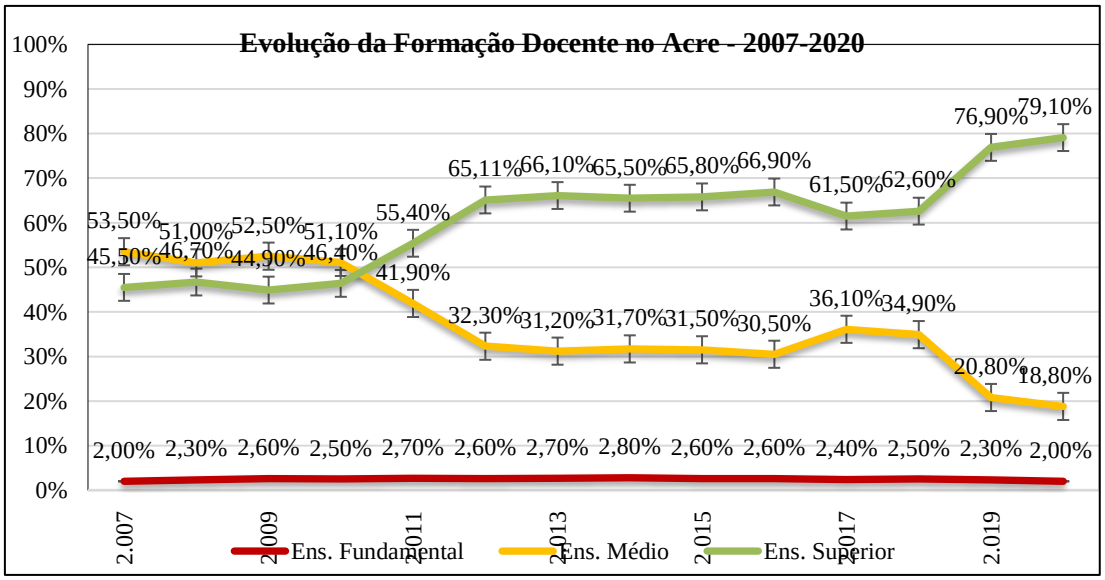
PROGRAMA	MUNICÍPIO	CURSO	FORMADOS	CURSANDO
PARFOR (2013 a 2022)	Cruzeiro do Sul Mâncio Lima Rodrigues Alves	Pedagogia	264	-
		Biologia	19	-
		Geografia	35	-
		História	34	-
		Letras Português	18	-
	Porto Walter	Pedagogia	93	29
	Marechal Thaumaturgo	Pedagogia	150	45
TOTAL	**5**	**5**	**613**	**74**

Fonte: Coordenação Regional do Parfor/UFAC (2022).

Na primeira edição, em 2013, foram ofertadas as licenciaturas em Pedagogia, Letras Português, Geografia e Ciências Biológicas, nas quais foram formados 480 professores/as. Em 2016, foi aberta uma turma de licenciatura em História em Cruzeiro do Sul, que teve 49 matrículas e conseguiu formar 34 professores/as. Em 2018, mais 6 turmas foram abertas para o curso de Licenciatura em Pedagogia - 1 em Porto Walter, 2 em Marechal Thaumaturgo e 3 em Cruzeiro do Sul, atendendo Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Juntas estas turmas demandaram 205 matrículas, das quais 171 concluíram a formação. Na última chamada, feita em 2023, foram ofertadas 74 vagas para os municípios de Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, cujos alunos estão em processo de formação, com previsão de conclusão em 2027 (UFAC, 2023).

No gráfico a seguir é possível observar os impactos do Parfor na qualificação dos/as professores/as da cidade e do campo no Acre, no período de 2007 a 2020.

Gráfico 5 - Escolaridade dos docentes das redes públicas de educação básica do Acre – 2007 a 2020.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (Brasil, 2007 a 2020).

O gráfico demonstra que ao longo das últimas duas décadas, a quantidade de professores/as formados em nível superior no Acre, saiu de 44,5% em 2007 para quase 80% em

2020. Estes avanços coincidem com o período em que a UFAC fortaleceu a política de qualificação docente no estado. Percebe-se que os maiores avanços aconteceram a partir de 2012, quando as primeiras turmas do Profir e do Parfor concluíram a formação. As linhas de tendência indicam que na mesma proporção, em que foi aumentando a quantidade de docentes com nível superior, também decaiu a quantidade com nível médio. De 2007 a 2012, foram registrados avanços consideráveis, diante da formação das turmas do Profir, prosseguindo nesta direção até 2017, quando houve uma leve queda na proporção de docentes com graduação, voltando este número a subir de 2018 para 2020, quando saltou de 62% para 80% de docentes graduados, ao mesmo tempo em que os com ensino médio caíram ao patamar de 19%.

De modo geral, observa-se que de 2013 a 2020 houve um acréscimo de 13 pontos percentuais no número de docentes graduados no estado, saindo de 66,10% para 79,1%, indicando que o Parfor conseguiu cobrir cerca de 20% da demanda outrora existente. Destarte, dos 20,9% de docentes registrados sem formação superior, 85% lecionavam em áreas rurais (Brasil, 2020). Ou seja, embora este programa tenha impactado na formação dos professores/as acreanos, na Educação do Campo ainda persiste um déficit razoável para ser superado.

Não obstante, os programas Profir e Parfor contribuíram para mudar significativamente o perfil formativo profissional do magistério do campo do Acre, posto que dos 4.806 docentes da educação básica pública do campo registrados nas redes de ensino do estado em 2020, cerca de 60% eram graduados em cursos de licenciatura (Brasil, 2020). Em 2007, este percentual era de 27%. Estas estatísticas indicam que nas duas últimas décadas, a qualificação do magistério do campo no Acre, avançou em torno de 140% neste período, graças a estes programas.

Na Regional do Juruá, os esforços empreendidos pela UFAC através destes programas, foram responsáveis por formar 1.369 docentes, sendo 756 pelo Profir e 613 pelo Parfor. Considerando as estimativas de Carvalho (2022) e Pereira-Filha (2022) de que 80% dos egressos do Parfor são da Educação do Campo, pode-se dizer que em 15 anos (2007 a 2022), foram formados 1.246 professores/as do campo na regional, possibilitando-lhes obter suas certificações em cursos de graduação em licenciatura plena, em diversas áreas do currículo.

Estas ações, somadas a outras que vinham sendo executadas pela UFAC desde o ano 2000, colocam-na na posição de protagonista das políticas de formação docente no estado, especialmente na Regional do Juruá, contribuindo para que muitos professores/os de escolas rurais fossem habilitados/as no ensino superior. Segundo dados da SEE/AC, todos os docentes efetivos em condição de cursar o ensino superior, foram alcançados por estes programas.

O Profir ajudou a elevar a formação superior de 28,5% em 2007 para 40,5% em 2012, ocasionando um impacto positivo de 12 pontos percentuais, que representa um acréscimo de

42% de docentes graduados, relativamente a 2007. Já o Parfor, manteve estes índices, pois, saiu de 40,5% de docentes graduados em 2012, para 40,2% em 2023, significando que nos 16 anos de vigência do programa no Juruá, não houve alterações em relação às estatísticas de 2012. Contudo, os esforços empreendidos ajudaram a cobrir 16% do déficit que existia em 2007.

Nesta perspectiva, estes programas representam as principais contribuições da UFAC para promover a formação do magistério do campo na regional. Embora vários docentes tenham se formado em cursos regulares, isso não havia acontecido em números tão expressivos.

Entretanto, no que pese os esforços empreendidos nestes programas, as estatísticas atuais evidenciam que o perfil formativo docente da Educação do Campo na regional, ainda é formado majoritariamente por professores/as leigos, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 25 – Formação inicial dos docentes da Educação do Campo - Regional do Juruá – 2023.

Formação Inicial de Professores/as do Campo – Regional do Juruá – Acre 2023.								
Etapa	**Município**	**Nº de Funções docentes**	**Ens. Médio**		**Ens. Superior**			
				%	**Licenc.**	**%**	**N. Licenc.**	**%**
Ens. Infantil (Creche e Pré-escola)	**Acre**	**719**	**404**	**56,2**	**300**	**41,8**	**15**	**2,0**
	Cruzeiro do Sul	143	102	71,1	41	28,9	0,0	0,0
	Mâncio Lima	42	23	53,8	16	38,5	3	5,2
	Rodrigues Alves	69	56	80,4	13	19,6	0,0	0,0
	Porto Walter	38	34	88,9	3	8,3	1	2,8
	M.Thaumaturgo	33	25	76,3	8	23,7	0,0	0,0
Ens. Fundamental (1º ao 9º ano)	**Acre**	**3.219**	**1.371**	**42,6**	**1.796**	**55,8**	**52**	**1,6**
	Cruzeiro do Sul	408	232	56,8	171	42,0	5	1,2
	Mâncio Lima	137	61	44,6	73	53,4	3	2,0
	Rodrigues Alves	168	107	63,7	59	35,3	2	1,0
	Porto Walter	208	118	57,5	62	29,7	26	12,8
	M.Thaumaturgo	206	162	78,7	43	20,8	1	0,5
Ens. Médio	**Acre**	**868**	**163**	**18,8**	**692**	**79,8**	**13**	**1,4**
	Cruzeiro do Sul	96	4	4,1	86	89,6	6	6,3
	Mâncio Lima	65	20	30,5	41	62,5	4	7,0
	Rodrigues Alves	79	33	41,8	46	58,2	0,0	0,0
	Porto Walter	20	7	33,7	13	66,3	0,0	0,0
	M. Thaumaturgo	36	11	30,5	25	69,5	0,0	0,0
Médias Regional		**1.748**	**995**	**57,0**	**702**	**40,2**	**51**	**2,8**
Médias Estadual		**4.806**	**1.938**	**40,3**	**2.788**	**58,1**	**80**	**1,6**

Fonte: Todos Pela Educação (Brasil, 2023).

Os dados do quadro indicam que em 2023 somente a Regional do Juruá apresentava uma demanda de 60% de professores/as do campo sem qualificação adequada, atuando nas redes públicas de ensino básico dos municípios da regional, dos quais 995 (57,7%), eram formados no ensino médio e 51 (2,8%) tinham título de bacharéis, tecnólogos ou ensino fundamental. Ou seja, são 1.046 professores/as do campo que precisam ter acesso à universidade, cujas demandas represadas nos municípios são de aproximadamente: 349 (20%)

em Cruzeiro do Sul, 199 (11,4%) em Marechal Thaumaturgo, 198 em Rodrigues Alves (11,3%), 186 em Porto Walter (10,6%) e Mâncio Lima com 114 (6,5%). No Estado a demanda total é de 2.018 funções, que equivale a 42% do quadro de pessoal docente do magistério do campo.

Além disso, os dados do INEP apontam que entre os docentes licenciados/as, 968 (35,5%) atuam fora de suas áreas de formação, realidade esta que predomina nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. A quantidade de professores do campo nesta situação, equivale a 24% (424) dos docentes da regional. No âmbito dos municípios, tem-se os seguintes dados: nas séries finais do Ensino Fundamental, Cruzeiro do Sul apresenta 81 (20%) docentes que ministram disciplinas diferentes de sua área de formação, em seguida vem Mâncio Lima com 46 (33,7%), Porto Walter com 46 (22,2%), Rodrigues Alves com 43 (26%) e Marechal Thaumaturgo com 30 (14,5%). No ensino médio, o maior percentual fica com Cruzeiro do Sul (58) e Marechal Thaumaturgo (22) que possuem 60% de docentes que atuam fora de suas áreas de formação. Porto Walter tem 11 (58%), sendo que neste município, dos 20 docentes lotados no ensino médio, apenas 2 estão atuando de forma adequada. Em Rodrigues Alves, há 34 (43%) docentes, e por último, Mâncio Lima tem 28 (42,5%) (Brasil, 2022).

Vê-se, pois, que apesar das contribuições da UFAC para mitigar o déficit de professores/as do campo sem formação acadêmica na regional, muito ainda há que ser feito para resolver esta problemática de forma definitiva. Destarte, este é um problema complexo que possui muitas facetas, cuja solução não é simplória. Conforme visto até aqui, as sucessivas edições dos programas especiais de formação docente, oportunizados pela IES, não foram suficientes para qualificar todo o magistério do campo, embora todas as edições tenham recebido demandas específicas indicadas pelas redes de ensino beneficiárias desta política.

Certamente muitos fatores contribuem para que este quadro de pessoal permaneça quase que inalterado, mesmo diante das frequentes investidas da UFAC para mudar esta realidade. Dentre estes fatores, Carvalho (2022) e Pereira-Filha (2022) apontam que a principal causa é a contratação de docentes temporários, sem que se priorize concursos para a contratação de docentes efetivos com nível superior. Os autores observam que no Acre há um grande número de docentes provisórios formados no ensino médio, que são recrutados todos os anos pelas redes de ensino, muitas vezes, por simples indicação, sem a observância dos critérios priorizados na LDB. Inclusive, boa parte destes sujeitos são jovens recém-formados, contratados a título precário, para lecionarem em escolas rurais, especialmente em localidades de difícil acesso.

Neste aspecto, Carvalho (2022) salienta que desde o início, o programa apresenta-se como uma alternativa legal às necessidades formativas do corpo docente, apresentadas pelas redes públicas de ensino, especialmente os que atuam em áreas rurais dos municípios do

interior, onde há uma elevada rotatividade de professores/as, devido a predominância de profissionais docentes contratados temporariamente. Este fato, aliado a outras circunstâncias profissionais ou pessoais, tais como, vacância, licença, aposentadoria, desistência do cargo, falta de estímulo salarial, condições de trabalho inadequadas, distância, etc., impõe às redes de ensino, movimentarem-se com número expressivo de docentes sem a formação superior. Esse fato acaba por manter elevado o déficit de qualificação profissional em todo o estado.

Neste contexto, é possível afirmar que a solução do problema não reside apenas na oferta de Ensino Superior a estes/as profissionais. Isso já vem sendo feito desde a década de 1970, e o déficit ainda permanece alto, embora venha diminuído bastante desde o ano 2000. Entretanto, como visto nos dados ora apresentados, cerca de 60% dos docentes da Regional do Juruá carecem de formação acadêmica. Quando o Parfor foi lançado em 2013, a demanda por qualificação na regional era em torno de 57,5%, ou seja, 0,5% menor do que hoje. Neste aspecto, cabe questionar: onde estão os docentes formados/as no Profir? Será que todos/as se aposentaram? Então, onde estão os 490 docentes do campo formados/as no Parfor até 2022?

Ora, se atualmente a Regional do Juruá tem pouco mais de 1.700 professores/as do campo e os números do Parfor até 2022, somados às turmas que estão em andamento, superam os 1.200 docentes atendidos, as ações dos programas na regional seriam suficientes para cobrir toda a demanda represada. No entanto, ao que parece, não foi isso que aconteceu, pois, ainda há quase mil docentes da Educação do Campo com formação no ensino médio, além dos que precisam de complementação pedagógica e outros 2% que tem apenas o ensino fundamental.

A questão está posta: o que fazer diante deste cenário? O que os atores institucionais podem fazer para resolver o problema e evitar que a demanda aumente ano após ano? O que fazer para que os docentes permaneçam nas escolas de onde foram chamados à formação? Estes questionamentos, não possuem respostas fáceis diante da complexidade do problema.

Porém, estas questões devem servir par a reflexão sobre a necessidade de se desenvolver políticas que possibilitem que os professores formados permaneçam no campo. Conforme nos lembra Arroyo, Caldart e Molina (2011), a pouca qualificação dos professores/as do campo é uma realidade da maioria das escolas rurais localizadas em lugares de difícil acesso, notadamente, na Amazônia - territórios de campos, águas e florestas, muitas vezes marcados por grandes distâncias, isolamento e abandono do poder público. Lugares onde sobrevivem educadores sem formação adequada, mal remunerados, sem auxílio pedagógico, que labutam em escolas com infraestrutura decadente. Pouco valorizados, muitas vezes, ingressam na profissão de forma precária, por indicação política, por favores eleitoreiros, como se a docência no campo fosse a outra, sem importância, passível de ser transformada em “moeda de troca”.

É contra estas formas de ver e pensar a escola do campo, que Arroyo, Molina e Caldart (2011) defendem que a formação assumida como uma política estatal, deve ser capaz de garantir condições de vida digna para os professores/as do campo, incentivando-os/as e capacitando-os/as para que exerçam a profissão de forma mais prazerosa e que sejam mais felizes no desempenho da tarefa de educar e formar os cidadãos e cidadãs camponeses.

Desta perspectiva, é preciso que as políticas de formação sejam capazes de articular as instituições formadoras e os projetos formativos, a fim de que os/as docentes, reconhecidos como profissionais que são, sejam devidamente valorizados e que seu fazer educativo incorpore ideias, atitudes, valores e projetos de campo que conceba a escola como instrumento potente, capaz de transformar a realidade no sentido de garantir a realização plena da cidadania.

É sobre este contexto que a formação docente do/para o campo pode ser pensada e refletida, desde os espaços de formação, até as instâncias políticas, enquanto espaços de debates, amadurecimento institucional e tomada de decisão. Deste modo, é necessário que as políticas de formação sejam pensadas para além da academia e que envolvam outras políticas preocupadas com a valorização destes profissionais, garantindo-lhes planos de cargos, carreira e remuneração digna, adequadas condições de trabalho, apoio pedagógico, dentre outras alternativas que incentivem os/as professores/as que vivem e trabalham no campo a permanecerem na profissão, ajudando a melhorar a vida dos sujeitos que aí vivem.

Portanto, não se pode duvidar de que as ações empreendidas no Profir e no Parfor, muito colaboraram para modificar o perfil formativo dos professores/as do campo da Regional do Juruá, que vem melhorando significativamente nos últimos anos. Entretanto, diante do longo caminho que ainda há para percorrer no sentido de extingui o déficit na formação destes trabalhadores/as, estes programas ainda são fundamentais e necessários para a materialização do direito dos professores/as à formação superior. Por esta razão, esta política precisa ser fortalecida e redimensionada, a fim de que todos os educadores/as que ensinam nas escolas do campo, das águas e das florestas, ingressem na universidade e obtenham sua qualificação.

CAPÍTULO IV - DESAFIOS E CONQUISTAS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DO CAMPO NA REGIONAL DO JURUÁ: SOB A LENTE DOS PARTICIPANTES

O debate sobre as políticas de formação docente do campo não pode ser realizado apenas sob o prisma das instituições formadoras e dos entes públicos responsáveis por sua formulação. Conforme Arroyo (2007) e Molina (2015), no processo de elaboração e execução das políticas de Educação do Campo, é preciso dar voz aos sujeitos que são destinatários da política, a fim de que suas perspectivas sejam ouvidas e devidamente consideradas neste processo, contribuindo para fortalece-las, aperfeiçoa-las ou reorientá-las para que atendam sua finalidade precípua que é garantir que todos os brasileiros tenham acesso uma escola pública de qualidade.

Nas palavras de Santos (2015, p. 197), "[...] as políticas educacionais não podem ser avaliadas sem que se ouçam as vozes dos atores principais desse processo. Portanto, precisamos ouvir os professores que atuam nesse contexto, pois são o alvo prioritário de tais políticas". Desta perspectiva, buscou-se ouvir alguns atores diretamente envolvidos no processo de execução dos programas Profir e Parfor na Regional do Juruá, para colher informações sobre as condições de oferta dos programas - físicas, materiais e logísticas, além de relatos de experiências vivenciadas no percurso formativo, que ajudam a identificar os principais desafios enfrentados por estes sujeitos e as conquistas profissionais possibilitadas pela formação adquirida.

Tal como explicitado no Capítulo II, nesta fase o levantamento dos dados foi realizado através de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, cujo roteiro encontra-se no anexo deste trabalho. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos, no primeiro ouviram-se as/os professores-formadores e coordenadoras dos programas investigados, e no segundo momento, alunos/as egressos. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, de forma individualizadas, e gravadas em áudio. Os locais foram previamente combinados, e aconteceram em dias e horários escolhidos pelos participantes, em suas residências.

A amostra reuniu 20 participantes, a saber: uma coordenadora do Parfor e uma Coordenadora do Profir na Regional do Juruá; 06 professores/as-formadores/as que atuaram nos programas no período de 2007-2022; e doze alunos/as egressos, sendo seis do Profir e seis do Parfor, entre homens e mulheres. O critério de escolha se deu por amostra não probabilística do tipo intencional, onde os participantes foram identificados e convidados a participarem da investigação, para o que, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, através do qual puderam conhecer os objetivos da investigação e tomar ciência dos riscos e finalidades da pesquisa. Estes sujeitos contribuíram externando suas percepções pessoais sobre

o processo de execução do Profir e do Parfor na regional, procurando evidenciar os principais desafios que se apresentaram ao longo da experiência de formação a eles oportunizada.

As coordenadoras e os/as professores-formadores foram entrevistados em Cruzeiro do Sul, selecionados dentre os docentes do quadro de pessoal efetivo da UFAC. Os egressos foram entrevistados nos cinco municípios da regional, sendo 4 em Cruzeiro do Sul e dois em cada um dos demais municípios. Para fins didáticos e obedecendo as orientações do CEP/UFAC, os participantes não foram identificados por seus nomes próprios, utilizando-se codinomes a saber: as coordenadoras estão identificadas pelos termos Coordenadora 1 e Coordenadora 2.

Os/as professores-formadores são denominados, simplesmente, Formador/a1; Formador/a2, e sucessivamente até o 6º participante deste grupo. Por fim, as/os alunos egressos/as foram nomeados com nomes comuns de animais presentes na fauna silvestres da Regional do Juruá, atribuindo-lhes termos femininos para as mulheres e masculinos para os homens, quais seja: Ariranha, Arara-azul, Doninha, Cotia, Azulona, Onça-pintada, Ararajuba, Gavião, Quati, Tamanduá, Maracajá e Peixe-boi. Importa salientar que estes participantes concordaram com a ideia de serem nomeados com estes substantivos. As demais nuances sobre a caracterização dos participantes, como formação, idade e localidade, encontram-se no capítulo metodológico.

Cada um destes grupos (coordenadores, professores-formadores e egressos), responderam questões comuns e específicas relacionadas aos seus papeis institucionais desempenhados nos programas, evidenciando-se aspectos como idade, formação profissional, anos de experiência na docência, municípios e programas que participaram como alunos ou formadores.

As respostas foram degravadas e organizadas em quatro categorias de análise, seguindo às orientações de Bardin (2016). As categorias são as seguintes: 1ª) Condições de oferta do Profir e Parfor: questões políticas, infraestruturais e pedagógicas; 2ª) Desafios da UFAC para a qualificação dos professores/as do campo da regional do Juruá na ótica das coordenadoras e dos formadores/as; 3ª) Desafios e conquistas da formação: o que dizem os/as egressos/as do Profir e do Parfor?; 4ª) A importância do Profir e do Parfor: avaliando os programas.

Na primeira categoria, se buscou colher informações sobre a construção e implementação dos programas na Regional do Juruá, como: processo de discussão e elaboração da política tendo em vista a necessidade de formação de professores “do campo para o campo”; condições de infraestrutura física (espaços físicos onde aconteceram as aulas), material e pedagógica (recursos materiais e didáticos disponibilizados); contratação dos professores-formadores.

Na 2ª categoria, foram respondidos questionamentos sobre os desafios enfrentados pela UFAC na tarefa de levar formação superior a docentes do campo da Regional do Juruá, com ênfase nas falas das coordenadoras e professores-formadores, que externaram suas experiências

e vivências nos programas investigados, destacando pontos positivos e negativos referentes as condições pedagógicas e logísticas empregadas para a materialização desta política.

A terceira categoria traz as falas dos egressos, que expuseram suas percepções sobre as experiências vivenciadas no percurso formativo, a partir dos desafios e dificuldades que encontraram e as conquistas profissionais que alcançaram após a formação. Por fim, na 4ª categoria é feita a avaliação dos programas, buscando saber se atingiram os objetivos para os quais foram implementados na regional e se ainda é necessário a realização de novas edições.

Estas informações permitiram avaliar os programas em analise e dimensionar sua importância para a qualificação do magistério do campo no Vale do Juruá. Cabe pontuar, que na fase de análise dos dados, optou-se por avalia-los separadamente, tendo em vista que cada um possui objetivos e características próprias, que envolveram contextos e circunstâncias históricas específicas. De modo que a análise se iniciará pelo Profir e em seguida o Parfor.

4.1 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PROFIR NO JURUÁ: AVALIANDO O PROGRAMA

Como dito no capítulo anterior, o Profir foi um programa emergencial de formação docente, pensado e desenvolvido pela UFAC, em parceria com o Governo do Acre e as prefeituras de todos os municípios do estado. Sua execução ocorreu em caráter especial, pois, foi ofertado na modalidade de formação em serviço e as atividades acadêmicas ocorreram no período de férias escolares dos cursistas. Em todo o estado, o programa formou 2.344 professores/as, sendo 756 na Regional do Juruá. Estes profissionais foram habilitados nos cursos de Pedagogia, Letras Português, História, Geografia, Matemática e Biologia. Sua principal finalidade foi oportunizar a formação superior aos professores/a leigos em exercício na Educação do Campo. Sobre a oferta deste programa na Regional do Juruá, os participantes da pesquisa falaram o seguinte:

A primeira entrevistada foi a Coordenadora 1 que, coordenou o Profir na regional, que além de questões gerais, respondeu perguntas pontuais sobre o processo de construção e implementação do programa na Regional do Juruá; adequação da proposta pedagógica à realidade da Educação do Campo; condições infraestruturais e pedagógicas de funcionamento e resultados obtidos no programa. A profissional é professora efetiva da UFAC, com formação em Doutorado em Educação, com vasta experiência no Ensino Superior, onde atua há mais de 25 anos.

Em síntese, seus relatos dão conta de que o Profir foi um programa formulado em caráter emergencial para atender os professores do campo do Acre, que vinham pressionando o Governo do Estado pelo acesso à formação, já que, na época, havia sido oferecido o PEFPEB que

era um programa destinado a professores da zona urbana. A entrevistada informou que esta política foi de iniciativa do governo estadual, financiada com recursos próprios e contou com a contrapartida financeira dos municípios beneficiados. Porém, não houve discussão em âmbito regional sobre sua construção e implementação. As poucas discussões ocorridas se concentraram em Rio Branco, envolvendo o Governo do Estado, UFAC e o Sinteac[46], tendo aquele se comprometido em oferecer o programa para atender, com prioridade, toda a demanda de formação dos professores/as das redes de ensino básico estadual e municipal.

A entrevistada explicou que no início, a SEE/AC procurou a UFAC em Rio Branco para negociar a elaboração de uma proposta pedagógica que viabilizasse a oferta do programa. Entretanto, como o tempo era exíguo, as tratativas não foram à diante, e com a recusa do Campus Sede, o Campus de Cruzeiro do Sul foi consultado sobre a possibilidade de desenvolver a proposta, ocasião em que a direção do Centro Multidisciplinar mobilizou uma equipe de especialistas para elaborar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras Português, que foram construídas em caráter de urgência[47].

Por conta dessas circunstâncias, houve uma "adaptação" das propostas curriculares dos cursos regulares que funcionavam na instituição, não sendo possível elaborar uma "própria" que de fato, atendesse as especificidades da Educação do Campo. Desta forma, os cursos foram oferecidos para atender mais a urgência de formação deste público diante da exigência legal de habilitação em Ensino Superior, do que para capacitá-los de acordo com as especificidades desta modalidade de educação, muito embora os cursos contassem com disciplinas que tematizavam à Educação do Campo, porém, no mesmo embalo das propostas dos cursos regulares.

Estas afirmações corroboram as constatações de Santos (2015), de que o Profir atendeu a urgência de formação dos docentes do campo, nos moldes exigidos pela LDB, porém, não foi pensado para acolher as especificidades de formação a professores/as do campo, visto que sua proposta pedagógica padeceu de disciplinas voltadas à realidade campestre. Para a autora,

> Do ponto de vista do envolvimento dos professores, pode-se afirmar que a proposta veio pronta. O projeto curricular ficou a cargo das coordenações dos cursos que, no fim de tudo, implementaram a mesma proposta que já vinha sendo executada pelos cursos regulares. Portanto, a proposta do Profir foi executada de forma determinada, deixando de envolver os sujeitos mais interessados pelo programa (p. 131).

---

[46] Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre, com representação em nível estadual.

[47] Segundo informa Santos (2015, p. 132), mais tarde as propostas curriculares dos outros cursos – História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física, foram assumidas pelos departamentos respectivos, situados no Campus Sede da UFAC. Porém, também seguiram a lógica de reprodução das mesmas propostas dos cursos regulares, sem adequação à realidade da Educação do Campo.

As discussões da autora vão ao encontro das teorizações de Arroyo, Molina e Caldart (2011), que demonstram que as políticas de formação de professores pensadas e executadas da forma como foi o Profir no Acre, seguem uma tradição arraigada, que não priorizam a feitura de políticas públicas "do campo para o campo". Ou seja, deixam de privilegiar o diálogo com os destinatários das políticas, sendo geralmente elaboradas de cima para baixo, de modo que, na maioria das vezes, se tornam inadequadas às realidades dos territórios rurais.

A respeito desta problemática, Santos (2015) aduz que, apesar de ter qualificado milhares de docentes, alguns fatores limitaram a abrangência desta política no tocante a qualificação profissional, quais sejam: não participação dos destinatários na elaboração da política; propostas pedagógicas generalistas descontextualizadas com a realidade do campo, e quantitativo de vagas insuficientes para atender toda a demanda de formação destes sujeitos.

Há razão nestes argumentos, pois, a especificidade da formação é um dos pilares da identidade docente, e uma política de formação de professores do campo, deve ser pensada a partir das necessidades dos camponeses, e não extracampo (Linhares, 2003, *apud* Lima, 2012). No entanto, no processo de formulação do Profir, a política demonstrou-se isolada em relação às condições de trabalho docente, não tratando das peculiaridades do campo (Santos, 2015).

Estas constatações são confirmadas por Onça Pintada (2024) que afirmou: "[...] uma coisa que senti falta foi de uma formação contextualizada com a multissérie; algo que tivesse mais próximo da realidade da gente. O programa foi bom, mas, não tinha uma formação específica para a área rural". Neste rumo, Tamanduá-Bandeira (2024) afirmou que se formou em Pedagogia e que "o programa tinha poucas disciplinas referente ao ensino rural, se não me engano foram duas ou três. Era uma coisa muito longe da nossa realidade".

Deste modo, se sobressai o interesse em formar os/as professores/as em nível superior para atender as exigências da LDB, fato este evidenciado na fala do então diretor de Inovação e Tecnologia da SEE/AC, que durante a formatura dos cursistas de Santa Rosa do Purus, Sena Madureira e Manuel Urbano, afirmou que: "[...] o diploma que vocês estão recebendo hoje não faz distinção entre zona urbana e rural; o ensino que receberam é o mesmo" (Acre, 2011). Assim sendo, percebe-se que a própria política, foi pensada longe dos territórios rurais e à revelia dos sujeitos que a receberam, tornando-se, na essência, uma política educacional "para" a zona rural, e não uma política "do" e "para" o campo, padecendo, pois, de uma identidade própria.

Sobre às condições de funcionamento do programa na Regional do Juruá, a Coordenadora1, informou que o Profir foi coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, mas, contava com coordenações regionais que organizavam as atividades de ensino, lotação dos formadores, matrícula e apoio técnico e pedagógico. Em relação aos formadores/as, destacou que a maior parte

destes, eram docentes da UFAC, embora a IES tenha realizado um processo seletivo para contratar colaboradores para atuarem no programa. Havia, porém, um entendimento de que "[...] os docentes da casa não precisavam passar por processo seletivo, sendo suficiente que tivessem disponibilidade de tempo e fossem liberados pelos respectivos centros acadêmicos vinculados" (Coordenadora 1, 2023). Todos os docentes eram remunerados com bolsas de docência.

A entrevistada refere, que os formadores eram lotados por disciplinas de suas áreas de formação, e muitos deles vinham de Rio Branco. Mas, às vezes, pela necessidade, acontecia de alguém ser lotado em disciplinas estranhas à sua formação, como por exemplo, professores das Letras que davam aula de disciplinas pedagógicas. Isso causou certa perturbação no início, porque nem sempre havia docentes com formação específica para atender todas as disciplinas dos cursos, razão pela qual estas eram assumidas por profissionais de outras áreas.

Neste aspecto, o Formador 2 (2023) confirma que "[...] quando o programa começou já era professor da UFAC e foi convidado para trabalhar". O Formador 4 (2023), ratifica que na condição de professor efetivo, foi convidado para lecionar no programa, cujas atividades coincidiam com as férias acadêmicas, não importando prejuízo para os cursos regulares. A Formadora 3 (2023), também indicou que "[...] nos períodos em que as disciplinas da minha área eram ofertadas, estando eu em condições de poder me afastar das atividades regulares, aceitava de bom grado a lotação, que na maioria das vezes foram para municípios de difícil acesso".

Em relação as condições infraestruturais e pedagógicas, a Coordenadora 1 (2023) pontua que os espaços físicos onde aconteciam as aulas eram adequados, pois, as atividades ocorriam nas dependências da própria UFAC, utilizando-se dos recursos disponibilizados, como salas de aula, livros, multimídia, biblioteca, apostilas, e outros recursos que atendiam os alunos de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves. Quanto ao transporte e a alimentação, ocorriam por conta dos próprios alunos, que custeavam estas despesas.

Porém, nos municípios mais isolados de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, onde a IES não dispunha de estrutura física própria, as aulas aconteceram em locais cedidos pelas prefeituras ou pela SEE/AC, que também eram prédios com estrutura razoável. Entretanto, estes locais, nem sempre contavam com recursos didáticos para atender o ensino, tais como livros e projetor de multimídia, por exemplo. Estes recursos tinham que ser levados de Cruzeiro do Sul e geralmente, os únicos materiais de estudo que os alunos contavam, era com as apostilas, elaboradas e fornecidas gratuitamente pelo programa.

A este respeito, o Formador 1 (2023) esclarece que em Cruzeiro do Sul "[...] a estrutura era boa, mas, em Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, deixava muito a desejar, visto que nem sempre eram oferecidos espaços físicos e materiais de apoio adequados, salvo as apostilas.

Muitas vezes atuamos em escolas de ensino básico, em salas sem climatização". Neste compasso, as falas dos Formadores 2, 5 e 6, confirmam a discussão:

> Em Cruzeiro do Sul, o programa tinha datashow, computador e impressoras. Mas, nos municípios de difícil acesso, não tinham estes recursos, que eram importantes porque os docentes que iam para estes municípios precisavam preparar todas as aulas com antecedência, devido ao pouco tempo que tinham para cumprirem a carga horária das disciplinas, limitado a seis dias. Assim, havia muito trabalho com slides, por exemplo, que dependiam do uso de datashow. De outro lado as provas e outras atividades avaliativas precisavam ser impressas e sem impressora, tudo já era levado pronto, inclusive as provas, independente do andamento das aulas (Formador 2, 2023).

> A estrutura e infraestrutura para desenvolver a docência nestes programas sempre foi um problema, especialmente em locais onde não há polo da Ufac, como é o caso de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. As turmas mudavam frequentemente de local de funcionamento e os espaços, geralmente, eram apertados, levando-se em consideração o número de alunos cursistas. Os recursos didáticos também eram muito precários, e quando existiam não eram suficientes para atender todas as necessidades do programa (Formadora 5, 2023).

> Nem sempre foram disponibilizados espaços adequados para o funcionamento do programa nos municípios isolados. Talvez isso ocorreu, porque esta responsabilidade ficou a cargo das prefeituras que acabavam disponibilizando os espaços disponíveis, que na maioria das vezes eram inadequados. Uma vez ministrei uma disciplina em Porto Walter, onde as aulas aconteceram no Centro de Florestania, que não tinham, sequer, ventiladores, e o quadro de giz era muito pequeno, improvisado num canto da sala. Lembro que as carteiras escolares, além de poucas, estavam bastante deterioradas, e tinham sido emprestadas por uma escola, dentre as que haviam sido descartadas num depósito. Inclusive, alguns alunos tiveram que trazer cadeiras de casa para poderem se sentar. Não haviam recursos como livros, notebook, impressora, internet, computadores para apoio, data show, etc. O único material didático disponível eram as apostilas, que também tinham um número limitado de páginas. Após este momento, devido às constantes reclamações de professores e alunos, houve algumas melhorias, como aquisição de livros, carteiras escolares e impressora (Formador 6, 2023).

Percebe-se, que as condições pedagógicas e de infraestrutura disponibilizadas para os municípios de difícil acesso, eram desiguais, pois, enquanto em Cruzeiro do Sul, o programa contava com instalações físicas e apoio pedagógico adequado, tais condições não eram oferecidas nos municípios isolados, onde muitas vezes as aulas ocorriam em locais improvisados, com escassos recursos pedagógicos para atender as necessidades de alunos e formadores.

Na mesma direção é a fala de um cursista ao relatar que: "agente estudou numa sala que era bem desconfortável e não tinha nem ventilador" (Quati, 2024). Cotia também relembra que:

> As aulas eram boas, com professores bem preparados, mas, além das apostilas dadas pela UFAC, a gente não tinha outros materiais de apoio pedagógico como impressora e computadores, por exemplo. Às vezes precisávamos tirar uma xérox ou imprimir um trabalho para entregar - porque tinha professores que não entendiam a nossa condição, e exigiam o trabalho impresso, mas, não tinha como fazer isso, por que, na época a lan house cobrava um real por folha impressa. Quem tinha mais condições pagava; quem não tinha fazia na mão mesmo e esperava o resultado (Cotia, 2024).

Estes relatos demonstram algumas dificuldades dos cursistas dos municípios de difícil acesso diante da falta de infraestrutura adequada para as aulas e equipamentos tecnológicos de suporte pedagógico. As más condições de infraestrutura física e pedagógica nos municípios isolados, foram dificuldades relatadas por todos os Formadores, e representa um desafio a ser superado no processo de elaboração de políticas de formação docente na Regional do Juruá, especialmente porque é um aspecto que incide diretamente no aproveitamento acadêmico.

Diante deste cenário, a Coordenadora 1, pontuou que no transcurso do programa foram realizadas diversas tratativas com as secretarias de educação do estado e dos municípios, com a finalidade de melhorar as condições de oferta do programa. Algumas foram cumpridas e outras, não. Mas, em geral as condições foram melhoradas. A entrevistada assinalou que:

> Além do fornecimento gratuito de apostilas, numa certa altura, a UFAC chegou a comprar livros para atender o programa, com obras escolhidas pelos professores do Campus Floresta. A ideia era que, quando se encerrasse a edição do programa, estes materiais deveriam ser incorporados à biblioteca da instituição. Porém, isso não aconteceu e, infelizmente, estes materiais pereceram. Inclusive cheguei a fazer visitas em alguns municípios e vi que muitos livros estavam jogados, sem nenhum cuidado. Isso é uma pena, porque eram livros bons, inclusive bem atuais para a época. Quer dizer, foram recursos públicos gastos que se perderam (...) também, foram adquiridos computadores e impressoras para dar apoio a alunos e professores (Coordenadora1, 2023).

Vê-se, pois, que ao longo de sua execução, a oferta do programa nos municípios de difícil acesso foi melhorada, tal como relata a Coordenadora1 e o Formador 6. Todavia, não atingiu as condições ideais de funcionamento, tanto no aspecto de infraestrutura física - pois, não tinha um endereço certo, mudando constantemente de local onde as aulas ocorriam, e pedagógica, por não haver recursos didáticos suficientes para atender todos os municípios.

Em relação a logística de deslocamento dos formadores, a Coordenadora 1 salientou que no polo de Cruzeiro do Sul, cada professor chegava ao local de trabalho por conta própria. Mas, quando era preciso deslocá-los para os municípios de difícil acesso, o programa arcava com todas as despesas, incluindo passagens aéreas e diárias, embutidos os custos de alimentação e estadia. Na maioria das vezes, eram utilizados aviões comerciais da própria região, fretados para atender exclusivamente as necessidades do programa. Os que vinham de Rio Branco, também tinham suas despesas custeadas e passagens aéreas em voos comerciais.

Acerca deste assunto, o Formador 1 ressaltou que, “o deslocamento para os municípios de difícil acesso era complicado, pois, as viagens eram demoradas e muitas vezes, tivemos que enfrentar fortes chuvas e ventos, que são típicas da região em tempos de inverno”. Destacou que os aviões bimotores sofriam bastante com as intempéries do tempo, de modo que cada viagem era desafiadora, pois, “[...] os ventos nos sacudiam de um lado para outro e às vezes

pensávamos que não íamos concluir a viagem". Além disso, as condições de pouso eram perigosas, posto que os aeródromos eram precários, com pistas esburacadas" (Formador 1 2023).

Outros formadores também falaram do desconforto durante o deslocamento de Cruzeiro do Sul para os municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, conforme detalharam:

> Nós enfrentamos os perigos da viagem para estes municípios, que muitas vezes era feita debaixo de chuva e trovões. Lembro que numa destas viagens, atravessamos uma tempestade que durou por todo o percurso até Marechal Thaumaturgo, que é de quase 1:30 horas de viagem. Alguns colegas passaram mal e ficaram em grande pânico. Mesmo em boas condições de tempo, os aviões eram apertados, levando até seis passageiros e mais um bocado de bagagem. Em muitas ocasiões, não era possível levar os materiais didáticos – apostilas e livros, devido ao peso excessivo, e o programa enviava estes materiais de barco, que as vezes chegavam extraviados. Na época os pequenos aeroportos disponíveis eram precários e as pistas de pouso, perigosas porque tinham buracos e às vezes até animais transitando. Mas, nunca tivemos incidentes significativos com o pessoal do programa. No meu caso, apenas uma vez, ao pousar, o avião derrapou na pista e saiu para o meio do mato e uma colega teve um corte no joelho, mas, ninguém se feriu gravemente (Formadora 6, 2023).

> O trajeto era desconfortável, mesmo em tempo aberto. Os aviões são apertados. Além disso, oscilam muito e quem tem problema com o enjoo, já viu. Eu sofria bastante nas viagens. Sem contar que muitas vezes, chegamos de manhã e à tarde já íamos para a sala de aula, ainda sentido as consequências da viagem, como enjoos e enxaquecas. Em Marechal Thaumaturgo era sempre mais difícil, porque além do cansaço da vigem, tínhamos que caminhar com as bagagens, por cerca de 1 km no trajeto que separa o aeródromo das margens do Rio Amônia, onde atravessávamos de barco para chegar à cidade. Não havia veículos disponíveis para fazer o transporte, porque a estrada era muito estreita. Também não tinha ponte de acesso. Além disso, depois de atravessarmos o rio, tínhamos que enfrentar uma escada enorme, de 80 degraus, para podermos, finalmente, chegar à praça central, onde ficam os hotéis de hospedagem. De sorte que este percurso era bastante exaustivo. Mas, são ossos do ofício, e valeram muito a pena. De outra maneira, não tínhamos como chegar a estes municípios, se não de avião ou enfrentando horas e horas de "rabetão"[48] pelo rio Juruá (Formador 4, 2023).

> O programa sempre viabilizou o deslocamento de avião. Mas tínhamos dificuldades de levar os materiais didáticos por conta do limite de peso das aeronaves. Problema maior era quando chovia porque além dos aviões sentirem muito a força do vento, por serem relativamente leves, as pistas de pouso disponíveis eram precárias e escorregadias, representando considerável perigo para os usuários. No trajeto do aeroporto para as hospedarias e os centros de formação, tínhamos que nos movimentar por conta própria, muitas vezes levando as coisas nas costas, quando não recebíamos a ajuda de alunos solícitos, que nos iam recepcionar na chegada (Formadora 3, 2023).

Os relatos confirmam que os formadores recebiam passagens e diárias para se manterem nos municípios de difícil acesso. Contudo, a logística não incluía o transporte destes profissionais e dos materiais didáticos que levavam do aeroporto para as dependências das hospedarias ou para os lugares onde as aulas aconteciam. Este fato deixava o trajeto bastante cansativo para os docentes, que tinham que realizá-los a pé, levando os materiais didáticos e bagagens.

---

[48] Embarcação típica da Regional do Juruá, utilizada para transporte de passageiros. São canoas impulsionadas por potentes motores de polpa, que proporcionam uma viagem mais rápida do que o normal.

Outras situações foram relatadas por formadores que revelaram dificuldades nestes municípios, relativas à estadia, transporte e alimentação. Conforme frisa o Formador 1 (2023) "[...] as diárias não eram suficientes para atender todas as nossas necessidades, pois, o custo de vida nestes municípios é alto. Os gastos com hotéis e alimentação eram razoáveis e se fossemos pagar transporte, não sobraria quase nada". A Formadora 6 (2023) também referiu que "[...] o valor das diárias não compensava todas as despesas, e, por isso, não tinha como pagar transporte". Assim, os nós fazíamos o trajeto para as escolas a pé, enfrentando sol e chuva".

Neste aspecto, o Formador 2 argumenta que "[...] o programa deveria ter planejado melhor esta logística, a fim de garantir transporte aos formadores, tendo em vista que os locais de formação, eram distantes" (2023). Além disso, em sua ótica, era preciso reajustar os valores das diárias pagas para os formadores que se deslocavam aos municípios de difícil acesso, por serem localidades que possuem um alto custo de vida. Frisou ainda que: "[...] não foi justo receber os mesmos valores pagos aos que vinham de Rio Branco para Cruzeiro do Sul, onde tudo é mais fácil, pois em Thaumaturgo e Porto Walter o custo de vida é bem alto" (Formador 2, 2023).

O Formador 1, relembrou que, diferente de Cruzeiro do Sul onde há uma rede de hotelaria e restaurantes que atendiam bem as demandas do pessoal que vinha de Rio Branco, o mesmo não aconteceu nos municípios de difícil acesso, onde estes serviços eram precários. Relatou que as poucas pensões que tinham, não funcionavam aos domingos. E durante a semana, se chegassem um pouco mais tarde das aulas, ficavam sem comer porque a comida era preparada em pequenas quantidades e com poucas opções de cardápio. "Ou você comia feijão com arroz ou arroz com feijão. Quem não apreciava determinado prato, ficava com fome" (Formador 1, 2023). A este respeito os Formadores 3 e 4 narraram que:

> Numa ocasião em que fui a Porto Walter, não encontrei hotéis disponíveis, e fiquei hospedada em uma casa particular, que os proprietários alugavam para os docentes da UFAC, por um preço mais em conta. No entanto, não foi um bom negócio, porque faltava água até para tomar banho e as dependências eram muito desconfortáveis. A cama era de solteiro e o colchão bem deteriorado. Para mim que sou gordinha, não foi uma experiência agradável. Nesta época, ficamos em número de três professores na casa, cada um em um quarto com ventiladores barulhentos, nos virando com a pouca água e com os muitos mosquitos que nos visitavam durante a noite. Inclusive, um dos professores teve que subir na caixa d'água para fazer a limpeza, e foi quando o assunto da água deu uma melhorada. Não tínhamos TV e nem internet. A única vantagem era que o local ficava próximo do polo de formação. A alimentação também não era das melhores, e tínhamos que comer o que havia disponível (Formadora 3, 2023).

> Sempre que fui a Marechal Thaumaturgo pelo programa, fiquei em um hotel no centro da cidade, onde o proprietário dava um desconto razoável para os professores da UFAC. Os quartos eram bons, mas, o hotel tinha problemas com falta de água. Também não tinha acesso à internet e era distante do polo de formação. Aliás, todos os hotéis da cidade eram distantes do local de formação. Sobre a alimentação, não tive problemas porque, geralmente, fazia as refeições na casa de amigos e parentes que me convidavam. Às vezes comprava alguma coisa no supermercado para passar a noite.

> Contudo, os restaurantes da cidade eram escassos e tinham poucas opções de cardápio. Inclusive, houveram casos de colegas que adoeceram severamente com infecção alimentar e desidratação, por não terem se adaptado à alimentação local, tendo que abandonar as aulas para voltarem imediatamente à Cruzeiro do Sul (Formador 4, 2023).

Nota-se que os formadores vivenciaram dificuldades distintas com estadia, transporte e alimentação, que foram relatados por todos os participantes deste grupo. De forma geral, destacaram que nos municípios isolados o custo de vida era alto, onerando significativamente o valor das diárias que recebiam; não havia transporte para conduzi-los aos locais de formação - público ou custeado pelo programa; as condições de hospedagem deixavam a desejar e que a alimentação era razoável, porém, com poucas opções. Quanto à Cruzeiro do Sul, estas condições eram mais favoráveis, pois, os formadores que não tinham transporte próprio, podiam contar com transporte coletivo e com uma ampla rede de hotelaria e muitas opções de restaurantes.

No que pese estas lacunas, percebe-se que a logística demandada pelo programa requeria muitos gastos, o que demonstra que foi empregado um montante razoável de recursos financeiros para atender as despesas com deslocamento de pessoal e materiais didáticos - aquisição de livros e fornecimento gratuito de apostilas para os alunos. Inclusive a Coordenadora1 informou que as apostilas utilizadas eram elaboradas por equipes de especialistas em cada área e reproduzidas para todos os alunos e professores dos cursos, com custeio próprio do programa[49].

Em relação aos aspectos pedagógicos, a Coordenadora 1 informou que os cursos foram organizados em módulos de disciplinas que eram trabalhadas de forma presencial e intensiva, com aulas realizadas de segunda a sábado em período integral (manhã e tarde), que aconteceram durante o recesso escolar dos alunos cursistas, nos meses de janeiro, fevereiro e março.

Santos (2015) corrobora esta afirmação, esclarecendo que os cursos duraram cinco anos e eram realizados em módulos de disciplinas, ofertadas no primeiro trimestre de cada ano. No início de sua execução, considerando as peculiaridades regionais e locais, algumas disciplinas foram trabalhadas de forma semipresencial e outras à distância, embora a proposta do programa fosse a oferta de cursos presenciais nos moldes das políticas de formação em serviço.

Esta informação é confirmada por Arara-Azul, que cursou Pedagogia em Cruzeiro do Sul e disse que após o período de aulas do programa, os alunos levavam trabalhos para fazerem em casa, como atividade à distância. “Eram textos indicados pelos professores que nós fazíamos as leituras e as atividades como resumos e sínteses. Nas datas marcadas para a entrega, eram enviados para a coordenação do programa em Cruzeiro do Sul” (Arara-azul, 2024).

---

[49] Segundo Pereira-Filha (2022), os recursos financeiros investidos no programa foram na ordem de 18 milhões de reais, porém, ao que parece, nem todos os municípios tiveram as mesmas condições de funcionamento.

No entanto, Maracajá (2024) que se formou em História, disse que seu curso aconteceu todo de forma presencial, com professores que vinham, na maioria, de Rio Branco. Portanto, as diferentes respostas, levam a crer que nem todos os cursos tiveram atividades à distância.

Ainda sobre as condições pedagógicas de oferta do programa, a Coordenadora 1 ressalta que, além da escassez de materiais didáticos nos municípios de difícil acesso, um dos principais desafios enfrentados por todos os cursos, era o fator tempo. Esse fator recaia sobre os cursistas, porque os cursos eram oferecidos de forma parcelada, apenas durante as férias escolares destes sujeitos, e de forma condensada. Informou que "[...] às vezes era preciso realizar trabalhos extraescolares para completar a carga horária, no mesmo período em que estavam atuando como docentes em sala de aula. Uma vantagem foi que os estágios foram realizados nas próprias escolas que estes sujeitos lecionavam" (Coordenadora 1, 2023).

Os formadores, por sua vez, tiveram que se desdobrar para ministrarem as disciplinas em tempo integral, nos seis dias da semana, sendo que a maior parte das disciplinas tinham carga horária extensa de 60 a 75 horas, além dos estágios que tinham 90 horas. Esta dinâmica era cansativa para os alunos e professores, porque, se de um lado os discentes não tinham tempo suficiente para a leitura dos textos, de outro, os formadores também não tinham condições de aprofundar os conteúdos, fatores que comprometeram a qualidade da formação. Neste sentido, as falas dos Formadores 2 e 4, são bastante elucidativas, ao detalharem que:

> Sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados no Profir foi o tempo desprendido para a oferta das disciplinas, resumido a uma semana de trabalho intensivo, enquanto nos cursos regulares, este tempo é distribuído em um semestre. O tempo também era pouco para o planejamento, porque não havia uma lotação prévia dos professores. Nós éramos lotados um pouco antes do início das aulas, então não havia certeza sobre quem iria ministrar determinada disciplina. Outro fator a ser considerado era o cansaço que esta rotina causava, tanto para nós quanto para os alunos. Afinal era o dia todo, e todos os dias na escola. A maioria dos cursistas vinham de localidades distantes, das vilas, dos ramais, dos rios e de municípios adjacentes, saindo cedo de casa e chegando tarde. Passavam o dia inteiro na UFAC ou nos locais de formação. Ali faziam suas refeições, quase sempre de forma compartilhada, juntando cada um o que traziam na bolsa ou na sacola. Durante o intervalo, tentavam descansar ali mesmo, dormindo por sobre as carteiras, nos corredores ou no chão da sala-de-aula. No final da tarde o evidente cansaço já não colaborava para um bom aproveitamento dos estudos. Afinal aqueles sujeitos, sequer, chegaram a ter férias, porque quando as escolas em que trabalhavam encerravam o ano letivo, era hora de iniciar as aulas do programa. Soma-se a isso o fato de que muitos cursistas eram pessoas idosas que já tinham concluído o ensino médio há bastante tempo e que a nova rotina de estudos representava lhes um desafio árduo. Em geral, os alunos tinham dificuldades de leitura e compreensão dos textos, faltando-lhes habilidades com a escrita acadêmica. Daí porque era preciso facilitar e simplificar ao máximo as aulas, a fim de que todos pudessem compreender os conteúdos e concluir sua formação com sucesso (Formador 2, 2023).

> Os alunos apresentavam dificuldades distintas com leitura acadêmica, interpretação e produção textual, e até mesmo com escrita corrente. Talvez isso aconteceu porque muitos tinham concluído o ensino médio a bastante tempo e estavam desacostumados com rotinas diárias de estudos. As aulas se tornavam cansativas, pois, tanto nós quanto

> os cursistas éramos submetidos a 10 horas corridas em sala de aula, em tempo integral, com aulas de segunda a sexta feira. Esta rotina era bem exaustiva. O tempo era pouco para que os alunos pudessem assimilar adequadamente as disciplinas, pois não havia tempo suficiente para aprofundar os conteúdos entre uma atividade e outra. Na prática tínhamos três dias para preparar a primeira nota, três para a segunda, e um dia para as provas finais. Ou seja, os alunos que ficavam de prova final não passavam por nenhum reforço relacionado ao conteúdo. Era impossível ensinar de forma aprofundada, fator este, que a meu sentir, prejudicou bastante a formação (Formador 4, 2023).

Estas falas foram referendadas por todos os formadores que relataram terem encontrado dificuldades diante da pouca habilidade de alunos com leitura e interpretação dos textos e com a produção de trabalhos acadêmicos. O fator tempo também foi citado, principalmente no tocante ao tempo destinado a leitura, explicação dos conteúdos programáticos e realização das atividades avaliativas, pois, os cursistas não tinham condições de realizarem estas atividades de forma satisfatória. Diante deste fator, além de estudarem o dia inteiro, às vezes era preciso levar trabalhos para fazerem em casa durante a noite. Os professores também disseram que tinham pouco tempo para corrigir as atividades e rediscuti-las em sala de aula. Deste modo, as rotinas eram bastante cansativas, refletindo-se em prejuízo ao desempenho acadêmico dos alunos.

O cursista Quati reforçou estas informações, ao dizer que "[...] a rotina era cansativa, porque, além de estudar o dia todo, a gente ainda levava trabalho para fazer em casa, pois não dava tempo de fazer na escola. Estudar 10 horas por dia era muito estressante e tinha hora que as informações não entravam mais na cabeça" (Quati, 2024). Estes argumentos foram anuídos por Tamanduá-bandeira e Arara-Azul, ao responderem que:

> Tínhamos pouco tempo para fazer as leituras. Eu, por exemplo, que havia terminado o segundo grau há bastante tempo, tive dificuldades para compreender os textos, porque a linguagem acadêmica às vezes é complicada. Aliás, raramente dava tempo de ler os textos e a gente dependia muito das explicações dos professores, que, por mais que se esforçassem, não tinham como aprofundar as discussões porque se fossem fazer isso a semana passava num piscar de olhos e os conteúdos não seriam todos trabalhados. Em relação as atividades avaliativas, nos esforçávamos para fazer tudo durante o dia. Às vezes fazíamos durante às aulas ou nos intervalos de um turno para outro, mas, muitas vezes não dava tempo e tínhamos que fazer em casa. Eu já chegava tarde da noite, porque morava longe, e só dava tempo de tomar um banho e já ia fazer a atividade. Quando terminava uma disciplina já começava outra e todos os domingos tínhamos trabalho para fazer e entregar na segunda-feira. Não existia esse negócio de descanso. Mas era necessário, porque estudávamos só três meses por ano. Graças a Deus sobrevivi e terminei minha faculdade (Arara-Azul, 2024).

> As aulas eram estressantes porque estudávamos de manhã e de tarde. Muitos colegas moravam longe e saiam de casa de madrugada para chegar as 7h na UFAC. Muitos textos sequer eram lidos porque não tínhamos tempo para isso e, para entendê-los, dependíamos exclusivamente das explicações dos professores. Quando dava tempo, líamos alguma coisa em casa. Os trabalhos acadêmicos – resumos, resenhas e fichamentos, eram feitos durante as aulas ou em casa, do jeito que entendíamos ser o correto. Havia pouco tempo entre uma atividade e outra para que pudéssemos assimilar adequadamente as informações. As provas eram feitas conforme explicação dos professores, que eram anotadas por nós. Ainda bem que eles entendiam nossa situação e facilitavam nossa vida. No período de realização do programa não tivemos descanso

> porque quando terminavam as aulas da UFAC já iniciávamos na rede. Ainda assim, a faculdade possibilitou acesso a muitos conhecimentos científicos e didáticos que nos ajudaram a aprimorar nossa prática pedagógica (Tamanduá-bandeira, 2024).

Diante destes argumentos, reforça-se a ideia de que um dos principais desafios enfrentados no Profir foi o fator tempo, desprendido para a realização das disciplinas dos cursos, as quais eram ministradas no período de seis dias, nos turnos da manhã e tarde. A rotina de trabalho intensivo foi cansativa, refletindo-se negativamente no desempenho acadêmico.

Estas dificuldades atingiram, sobremaneira, aos alunos porque além da pesada rotina de estudos, levam atividades extraescolares para fazerem em casa, durante à noite. Por vezes, após o encerramento das aulas, ainda ficavam pendências de atividades avaliativas, que eram realizadas nos domingos que, em tese, era o único dia disponível para descansarem entre o encerramento de uma disciplina e o início da outra. Neste prisma, havia pouco tempo para realizarem as leituras dos textos, a fim de que pudessem assimilar melhor os conteúdos de ensino.

Neste ponto, cabem as críticas levantadas por Masson (2012) que alerta para o fato de que as políticas de formação docente realizadas de forma aligeirada, nem sempre tem o condão de viabilizar as condições objetivas ideais e necessárias à formação. Para a autora, "a concepção neopragmatista que fundamenta as políticas de formação de professores decorrentes do PDE, enfatiza a busca de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional, não contribuindo para o desenvolvimento de uma sólida e ampla formação" (p. 181). Nota-se, pois, que mesmo que o Profir tenha habilitado muitos docentes do campo no Estado, no cerne, o interesse maior, subjacente à política, era mais a "habilitação"[50] do que a "qualificação".

Ademais, os alunos não tinham férias durante o programa, pois, o início do ano letivo nas redes de ensino, coincidia com a finalização dos módulos acadêmicos. Conforme Gondim, Silva e Lima (2015, p. 12) "[...] muitos professores que já estavam no mercado de trabalho, puderam fazer a formação exigida na LDB, muito embora tenham tido que sacrificar suas férias, posto que os programas especiais sempre acontecem nos períodos de férias destes." Lima (2012, p. 33) também aduz que [...] os professores não gozaram férias durante os anos de sua execução, visto que o curso acontecia nos três primeiros meses do ano e os demais, contados como ano letivo para realização de suas atividades profissionais em suas respectivas escolas".

Além dos aspectos infraestruturais e pedagógicos, surgiram dificuldades relacionadas a transporte, estadia, alimentação e trabalho dos alunos/cursistas, tendo em vista que muitos

[50] "Habilitação" no sentido estrito de conferir a formação em Ensino Superior a estes professores, contrapostas a noção de "formação" em sentido amplo, que possibilitaria, para além da graduação, dotá-los de conhecimentos e competências específicas para o exercício do magistério do campo (Viero e Medeiros, 2018).

perderam seus contratos temporários, ampliando as dificuldades para se manterem no programa. Entre os efetivos, a temporada de aula nos municípios-polo, exigia gastos adicionais, por eles suportados, fator que oneravam boa parte de seus salários que, em geral, eram baixos, conforme evidenciado (Pereira-Filha, 2022). Neste ponto, os cursistas relataram que:

> Eu, particularmente, tive muita dificuldade para estudar. Naquela época eu era de contrato provisório e o salário era uma mixaria. Eu tinha que sustentar dois filhos sozinha e estudar, pagando transporte para vir do seringal para a cidade, onde ficava na casa de uma tia. Não tinha como ficar indo e vindo todo dia, porque da minha comunidade para a cidade era quase um dia de motor. Aí eu ficava direto. Foi difícil porque não sobrava dinheiro para ter uma alimentação digna. Aí eu me virava com o que tinha e quando não tinham, ficava sem comer mesmo (Cotia, 2024).

> Sem dúvida, uma das maiores dificuldades foi com o transporte. Já pensou você ter que ir e vir todo dia de Rodrigues Alves para Cruzeiro do Sul, pagando transporte. Na época eu não tinha nem uma bicicleta e a Prefeitura ficou de conseguir um ônibus para nos levar, mas, não o fez. Além do transporte a alimentação também era por nossa conta. Meu salário ia quase todo para estas despesas (Onça-Pintada, 2024).

> Eu não tive muita dificuldade porque meus pais moravam na cidade e quando eu vinha da comunidade, ficava lá em casa. Mas, ouvi muitos colegas reclamando que não tinham mais dinheiro para pagar transporte. Para se ter uma ideia, tinha gente que vinha de comunidades distantes que era quase um dia de viagem. Além disso, estas pessoas tinham família e quase todo mundo era provisório e ganhávamos um salário bem baixo, ou seja, não tinha como cobrir todas estas despesas com a bolsa que ganhávamos da Prefeitura. Sem falar que durante a faculdade, muita gente perdeu o emprego e, alguns, até desistiram por não ter como arcar com as despesas (Maracajá, 2024).

As dificuldades relatadas pelos cursistas, foram percebidas, inclusive, pelos formadores, que lembram: “muitos egressos de contratos temporários perderam o emprego e tiveram dificuldades para se manterem durante a formação, sobretudo nos quesitos transporte e alimentação” (Formador 2, 2023). Além disso, “alguns alunos moravam em localidades distantes e tinham que permanecer na cidade no período de aulas, situação essa que demandava muitas despesas com estadia e alimentação” (Formador 5, 2023). “Durante os primeiros meses do ano, a maior parte dos alunos ficavam sem salário e tinham dificuldades com transporte e alimentação, pois, também não recebiam ajuda de custo, devido ao fato de terem seus vínculos encerrados” (Formadora 6, 2023). A Coordenadora 1 informa que para mitigar essas dificuldades, os municípios se comprometeram em viabilizarem bolsas de estudo aos cursistas de suas respectivas redes, para ajudá-los nestas despesas. Contudo, não sabe dizer se todos receberam esta ajuda.

De acordo com Santos (2015, p. 134) os cursistas “[...] receberam uma pequena ajuda de custo de suas respectivas redes estaduais e municipais, em forma de bolsa e com este recurso, deslocavam-se para o município e nele permaneciam, durante os meses de formação”. Sobre este assunto, Maracajá (2024) disse que “[...] além da bolsa, a Prefeitura disponibilizou um ônibus para transportar os alunos até a UFAC, o que ajudou bastante nas despesas”.

Porém, os demais participantes revelaram que nem todos tiveram acesso estes benefícios, sobretudo, os docentes que perderam seus empregos durante o programa, ou seja, "[...] a bolsa era recebida apenas pelos alunos que tinham contratos vigentes" (Arara-Azul, 2024). "Os alunos que perdiam o contrato durante o programa ficavam sem receber" (Quati, 2024). "Me parece que só alunos de Mâncio Lima tiveram ajuda com transporte" (Peixe-Boi, 2024).

As dificuldades com transporte e alimentação foram relatadas por quase todos os participantes egressos, ante o fato de que a maioria eram professores provisórios e pediam seus contratos justamente no período das atividades acadêmicas (Santos, 2015; Pereira-Filha, 2023). Esta situação é descrita por Quati (2024), que disse: "[...] tive dificuldades com transporte e alimentação porque não recebia a ajuda de custo. Depois, para acabar de completar, a gente ficava sem receber durante as férias e só éramos recontratados quando as aulas iam iniciar".

Os formadores também referiram que havia a perda dos contratos provisórios durante a realização das aulas do programa, indicando que no período de atividades formativas, os cursistas de contrato temporário tinham seus vínculos empregatícios rescindidos pelas respectivas secretarias de educação e só eram recontratados quando as aulas destas redes recomeçavam. Ou seja, durante as aulas do programa, ficavam sem receber seus salários e a ajuda de custo.

Sobre este aspecto, Pereira-Filha (2022) demonstra que na época em que o Profir foi lançado, a quantidade de contratos temporários no Acre era significativa, particularmente no Vale do Juruá, onde o percentual de docentes nesta situação era o dobro dos efetivos, principalmente nas escolas rurais. A este respeito, Santos (2015) reforça que:

> A condição de contrato temporário de docentes na educação básica é uma situação encontrada na maioria dos estados brasileiros e aparece com maior frequência entre os professores do campo. Tal situação gera, nas redes de ensino, alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente [...]. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores entre as escolas, instabilidade das equipes de trabalho pedagógico e, até mesmo, desistências da profissão (p. 99).

Esta situação causa instabilidade nos quadros do magistério do campo, marcados pela alta rotatividade dos seus profissionais. Assim, ao preferir os contratos provisórios aos efetivos, as redes de ensino acabam por gerar problemas que afetam diretamente a qualidade da educação básica, ao mesmo tempo em que alimenta o déficit na formação dos educadores do campo.

Inclusive houve casos em que cursistas perderam seus contratos de forma definitiva no curso da realização do programa, por não terem conseguido ser aprovados em processos seletivos ou porque tiveram suas escolas fechadas pelo poder público. Esta circunstância foi narrada por Quati, que teve dificuldades em concluir a faculdade, pois perdeu o emprego temporário durante a formação, tendo em vista o fechamento de sua escola. Afirmou que:

> Eu também tive dificuldades, porque perdi meu emprego em plena realização do programa, já no segundo ano. A escola que eu trabalhava foi fechada e fiquei sem a vaga. Aí quiseram me mandar para uma comunidade isolada, nas cabeceiras do rio, mas, não aceitei porque tinha que ficar distante da minha família. Isso também ia dificultar minha presença na faculdade. Aí me desesperei um pouco, pois tinham família para sustentar, dois filhos pequenos e a esposa. Pensei em desistir, mas, graças a Deus, minha mulher também era professora e conseguimos ir levando as coisas com o salário dela e com a venda de farinha e outros produtos que produzíamos na colônia. Já para o final do programa surgiu uma vaga numa escola mais perto, e me colocaram lá. Quando comecei a trabalhar de novo, as coisas melhoraram. [...] Minha esposa também fazia o mesmo curso que eu - Pedagogia (Quati, 2024).

A experiência relatada por Quati, foi compartilhada por outros egressos (Cotia, Ara-Azul e Peixe-Boi), que afirmaram ter perdido seus contratos de forma definitiva, porque as escolas que trabalhavam foram fechadas. Diante desta realidade, tiveram que custear suas despesas no programa, através do trabalho na roça. Conforme disse Cotia (2024) "[...] eu fazia farinha e com o apurado, conseguia me manter durante as aulas. Mas, foi muito difícil".

Estes relatos expõem dois traços característicos da docência no campo. O primeiro, diz respeito a constituição da profissionalização a partir das experiências e vivências da roça, que segundo Viero e Medeiros (2018), muitas vezes, se perfaz intercalada e entrelaçada com a lide campesina. Assim, além do magistério, muitos educadores do campo dedicam-se a atividades agrícolas, talvez porque sua remuneração não seja suficiente para que abandonem este trabalho.

Outro traço é o fechamento exponencial de escolas do campo que representa um problema evidente no país, atingindo principalmente as populações rurais. De acordo com o Andrade e Rodrigues (2020), nas duas últimas décadas foram fechadas mais de 151 mil escolas do campo no Brasil, graças a adoção da chamada política de nucleação, que corresponde:

> [...] à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhor aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (Rodrigues, *et. al*. 2017, p. 3).

A nucleação colabora, dentre outras coisas, para que os docentes percam seus contratos, seja pela diminuição da oferta de mão-de-obra, seja porque não têm condições de migrarem para outras escolas distantes de suas comunidades, tal como ressaltado por Quati. Cabe registrar, que no Acre, de 2010 a 2022, foram fechadas 266 escolas do campo, sendo 66 na Regional do Juruá, das quais 44 delas só no município de Marechal Thaumaturgo (Brasil, 2021).

Estes dados nos remetem às críticas de Rodrigues (*et. al*, 2017) ao afirmar que a nucleação das escolas campesinas, decorre da visão urbanocêntrica sedimentada no imaginário social, de que fechar as pequenas escolas rurais, transferindo os alunos para núcleos mais próximos das áreas urbanas é mais vantajoso do que mantê-las lá. Isto é um equívoco, pois, ao fechar as escolas das pequenas comunidades rurais, muitas vezes, se acaba decretando a sentença de extinção destas comunidades, pois, a escola é vida, e se ela permanece, a comunidade permanece; se ela é extinta, aos poucos isso vai extinguindo também a comunidade, que se organiza no entorno da escola.

Além dos provisórios, os cursistas efetivos também enfrentavam dificuldades com estadia, transporte e alimentação durante a realização dos respectivos cursos, agravadas pelo atraso no pagamento da ajuda de custo. Tamanduá-Bandeira, por exemplo, disse que "a bolsa quase sempre era paga com atraso". Maracajá também disse que: "[...] a bolsa era para custear as despesas com o programa, mas, nunca era paga no tempo combinado. Às vezes recebíamos depois que as aulas terminavam". Onça-Pintada, lembrou que "a bolsa paga pela Prefeitura sempre vinha com atraso. Não havia um compromisso certo de pagar em dia".

Estas informações indicam que nem todos os cursistas tiveram as mesmas condições de permanência no programa, por não terem recursos financeiros suficientes para custear as despesas adicionais. As maiores dificuldades foram sentidas pelos que tinham contrato provisório, por não receber ajuda financeira por parte da UFAC ou das redes de ensino vinculados.

Neste aspecto, penso que seria importante que os cursistas de programas especiais, também tivessem oportunidade de ter acesso a bolsas de monitoria acadêmica, PIBIC, Residência Pedagógica, ou outros benefícios que os ajudassem a permanecer no Programa.

Ainda que diante destes obstáculos, a evasão no Profir foi baixa, em torno de 3,6% (Cabral, 2010; Santos, 2015), demonstrando que a força de vontade e necessidade dos cursistas em concluírem a formação, foram maiores do que as adversidades encontradas neste processo, consoante se extrai das falas de Cotia, Arara-Azul, Peixe-Boi e Quati, que disseram:

> Mesmo com as dificuldades financeiras, a distância da comunidade para o município, e o fato de ter que ficar hospedada na casa dos outros, muitas vezes, aguentado abusos e chincadas, eu pensei lá na frente: tenho que terminar minha faculdade, porque é uma necessidade e uma oportunidade que não vai voltar. A faculdade era um sonho que eu estava realizando e não podia abrir mão disso, mesmo que às vezes viesse o desânimo. Além disso, com a conquista do diploma superior, meu salário seria praticamente o dobro do que eu recebia, tendo apenas o ensino médio. No mais, a faculdade foi muito importante porque aprendi muitas coisas sobre a profissão e a prática pedagógica, que eu não sabia. Na verdade, eu ensinava da mesma forma que aprendi com meus antigos professores, e foi na faculdade que entendi plenamente o sentido da palavra "leigo", ou seja, a pessoa que, embora realize trabalho, não possui os conhecimentos pedagógicos e científicos necessários à profissão. Às vezes a gente que está na sala de aula, pensa que está fazendo o certo, mas, nem sempre está. Antes da faculdade eu não entedia o que era ser professor de verdade, depois, que entrei no Profir, passei a

compreender melhor minha profissão e melhorei minha prática pedagógica diante de meus alunos. Hoje tenho dupla formação acadêmica, porque fiz Pedagogia pelo Parfor e sou coordenadora pedagógica da minha escola, com dois contratos efetivos. Isso eu devo, primeiramente a Deus e à UFAC por ter me dado esta oportunidade. [...] Ainda permaneço na Educação do Campo, porque já estou estabilizada na minha comunidade, onde conheci meu esposo e construí família. Lembro que quando terminei o ensino médio, fui convidada para dar aula na zona rural, e foi um grande desafio, porque encarei tudo sozinha, enfrentando distâncias e incertezas. Mas foi lá que me firmei como profissional; foi onde conheci meu esposo, tive meus filhos e construí patrimônio. A comunidade me respeita e me honra como profissional. Já fui convidada várias vezes para dar aula na cidade, mas não aceitei, porque não sei se vou me adaptar. [...] mesmo assim, tenho uma vida inteira dedicada à Educação do Campo e é onde quero me aposentar (Cotia, 2024).

O Profir uma conquista dos professores do campo e representou uma oportunidade de obter a tão sonhada formação superior. Na época eu trabalhava no Liberdade e não tinha condições de vir para Cruzeiro do Sul, fazer faculdade. Ou eu trabalhava ou estudava. Eu entrei na profissão em 2004, quando terminei o curso de magistério e fui convidada para dar aula naquela comunidade. Depois disso, a Prefeitura fez um concurso efetivo e eu passei. Foi quando fiquei trabalhando definitivamente lá, onde conheci meu esposo e tive três filhos. Quando surgiu o programa, minha coordenadora falou: agora você terá oportunidade de fazer sua faculdade, não deixe passar. E foi isso que fiz, não deixei passar. Na época das aulas, eu ficava hospedada na casa da minha sogra e também trazia meu esposo para ajudar a cuidar dos meninos que ainda eram pequenos. Muitas vezes passamos por dificuldades financeiras porque só eu tinha salário fixo. Meu marido fazia alguns bicos durante o dia, mas, o que ele ganhava, dava mal para a alimentação. As despesas com alimentação eram altas e também tinham gastos com xerox e digitação de trabalhos, por exemplo. Mas, não reclamo porque esta faculdade veio em bom tempo e com esforço, consegui ficar até o fim e terminei meu curso. Hoje sinto-me realizada, porque consegui progredir na profissão e o título acadêmico me deu maior reconhecimento e prestígio na comunidade e diante dos colegas. A formação me trouxe conhecimentos importantes e me preparou melhor para atuar na profissão (Arara-Azul, 2024).

A faculdade era uma oportunidade que muitos de nós estávamos esperando. Era um sonho que estava sendo realizado naquele momento, principalmente para nós, que na época éramos chamados de leigos, ou seja, que não sabíamos dar aula – como muitos pensavam. Mas, eu sabia, sim. Acontece que não tinha a formação exigida para realizar este trabalho. [...] A vontade de vencer na vida, de deixar de ser provisório; de não ser mais rotulado como leigo; de mostrar que eu era capaz de fazer uma boa faculdade, me motivou a enfrentar as dificuldades que apareceram durante a formação. A faculdade foi uma conquista, porque meu salário melhorou bastante porquê e a formação oportunizou conhecimentos e experiências que me ajudaram a melhorar minha prática pedagógica e a entender melhor o cotidiano escolar. Por exemplo, antes da formação eu criticava a multissérie, e achava esta forma de organização um abuso aos professores. Durante o programa tivemos uma disciplina ligada à Educação do Campo – não lembro o nome, mas muito importante porque foi aí que entendi melhor esta modalidade de ensino, e vi que eu estava errado nas minhas convicções por não entender a importância e a finalidade desta forma de organização. Depois, tudo ficou mais nítido e foi possível fazer uma autoavaliação dos meus conhecimentos e práticas em sala de aula. Mesmo diante das dificuldades, a formação fez uma reviravolta na minha vida pessoal e profissional: tive muitas conquistas, pois fiz a faculdade eu queria (História); deixei de ser provisório e fui aprovado em dois concursos efetivos (Estado e prefeitura), meu salário foi melhorado significativamente e voltei a morar na cidade, onde já fui diretor e coordenador da minha escola. Talvez se não fosse o Profir eu ainda estivesse sofrendo na zona rural, porque não tinha condições de abandonar meu emprego para vir estudar na cidade. Agradeço a Deus, a UFAC, aos amigos e professores que me ajudaram a realizar este sonho (Peixe-Boi, 2024).

> Quando eu estava dando aula, antes de começar o Profir, uma amiga que trabalhava na mesma escola que eu, foi aprovada para o curso de Pedagogia na UFAC e abandonou tudo para vir fazer a formação. Nesta época, fiquei feliz por ela, mas, com um pouco de "inveja", porque era meu sonho fazer uma faculdade. Afinal eu já estava trabalhando como professor há mais ou menos 6 anos e meu salário era bem baixo porque eu não tinha formação superior. Na verdade, eu me sentia excluído e diminuído na frente dos colegas que eram formados. Na época eu já era professor efetivo, mas, com salário bem defasado. [...] Fiz meu segundo grau através do Proformação, e quando veio a oportunidade pelo PEFBEP, só fiquei sabendo quando as inscrições do vestibular já tinham passado. Despois disseram que era um programa só para professores da zona urbana e que eu esperasse que teria para a zona rural. Eu aguardei e veio o Profir. [...] que foi a minha salvação; a oportunidade que eu esperava a tanto tempo. Através deste programa, pude realizar meu sonho de ter uma faculdade, melhorar meu salário e dar uma vida melhor para meus filhos. Além disso, aprendi muito, pois, os professores eram muito bons e mesmo sem termos tempo hábil para ler todos os textos, eles nos explicavam tudo direitinho. Minha faculdade foi boa e eu adquiri muitos saberes importantes ao bom exercício da profissão docente. Depois desta conquista, permaneci na área rural, e fui aprovado em outro concurso efetivo para a zona urbana, que consegui transferi-lo para a escola rural em que trabalho. Também já fiz duas pós-graduações na minha área e sem o Profir, nada disso teria sido possível. [...] Não penso em sair da área rural porque já tenho vida estável na comunidade - casa e outras propriedades e sou uma liderança respeitada por todos na comunidade (Quati, 2024).

Destas narrativas, percebe-se que as dificuldades surgidas no percurso formativo, foram enfrentadas e vencidas pela maioria dos cursistas, motivados em permanecerem na formação, seja pelo sonho da graduação, seja pela necessidade de obter a habilitação superior que lhe possibilitou melhorar sua prática docente e as condições salariais. Tal como destaca Lima (2012, p. 33), "apesar dos esforços desprendidos, os professores se mostravam satisfeitos, pois sabiam que iriam obter seus diplomas e, consequentemente, uma melhoria salarial". Aliás, os termos "sonho", "oportunidade" e "conquista" foram bastante mencionados por estes sujeitos.

Semelhantemente aos relatos acima transcritos, os demais cursistas referiram que o programa representou uma oportunidade para a realização do sonho da graduação, ao mesmo tempo em que lhes abriu as portas para melhorar sua vida profissional e pessoal. Estas narrativas, remetem às pesquisas de Andrade (2018), ao afirmar que o acesso à formação:

> [...] apresenta-se como sendo um desejo pessoal, uma maneira de satisfação que culmina com a necessidade formativa de repercussão na prática. Observa-se que a presença da formação como objeto de desejo aparece nas falas evidenciadas como sonho de consumo e que, concomitantemente, tem impacto na vida pessoal, possivelmente, com o aumento da remuneração salarial, além do nivelamento de formação perante aos demais colegas da instituição de ensino a que pertence (p. 181).

Assim como assinalado por Arara-Azul e Quati, além das melhorias nas condições salariais e na prática pedagógica, muitas vezes a falta de formação acadêmica leva os professores leigos a se sentirem profissionalmente menosprezados perante os colegas graduados. A habilitação superior eleva a autoestima destes sujeitos, na medida em que os retira da periferia da profissão - posto que são rotulados como leigos e incapazes de exercer a docência de forma

plena, para colocá-los no centro, ou seja, nos lugares dos profissionais capacitados. Nesse sentido, Cabral (2010), ao discorrer sobre a execução desta política no Acre, reforça que:

> [...] a despeito dos percalços no que diz respeito à infraestrutura adequada e logística quando da implementação da formação, a conquista do diploma em uma universidade federal representou para os egressos a realização de um desejo pessoal, a comprovação da profissão e uma forma de mostrar-se capaz, enquanto pessoa, ou seja, o diploma é considerado uma prova para que todos vejam que quem o possui não é mais um indivíduo leigo que realiza voluntariosamente um trabalho, e sim alguém preparado e capaz de realizá-lo (p. 414).

Outro ponto mencionado foi que a qualificação possibilitou adquirir maior prestígio junto aos colegas de trabalho e, de certa forma, nivelá-los no quesito formação. Outras conquistas mencionadas foi a oportunidade de participarem de concursos públicos para ingresso na carreira, além de assumirem outros postos de trabalho nas escolas em que atuavam, como direção e coordenação pedagógica, os quais não seriam possíveis, tendo apenas o ensino médio.

Em relação a permanência na Educação do Campo, 70% dos entrevistados disseram que após o programa, continuaram trabalhando nas escolas de onde foram chamados à formação, sendo que vários receberam proposta para lecionarem em escolas urbanas, entretanto, não aceitaram por motivos diversos, destacando-se: vida estável, com famílias e patrimônio nas comunidades em que trabalham (55%); apego e vínculo afetivo com as comunidades em que atuam (30%); está próximo da aposentadoria (30%); medo ou incerteza sobre sua adaptação à realidade das escolas urbanas (23%) e gostar do trabalho da Educação do Campo (50%).

Inclusive a cursista Arara-Azul (2024), relatou que: “fui convidada para trabalhar em uma escola da cidade, mas a comunidade ficou sabendo e os pais fizeram um abaixo-assinado para eu não sair. Fiquei muito comovida com àquela atitude e decidi permanecer”. Cotia (2024) também narrou: “fui convidada para trabalhar na cidade, mas preferi ficar onde estava, porque além de ser da comunidade, tive pena de deixar meus alunos e familiares para trás”.

Estas narrativas, corroboram as conclusões de Arroyo, Molina e Caldart (2011), cujas pesquisas apontam que mesmo diante das adversidades que recaem sobre a educação das comunidade rurais, muitas vezes os laços construídos com/nas comunidades em que trabalham fazem com que os docentes permaneçam no campo, seja por pertencerem histórica e culturalmente ao lugar, ou porque ali construíram famílias, patrimônio e um legado de respeito e prestígio perante a comunidade, reconhecendo-se como legítimos educadores/as do campo.

Assim, percebe-se que o Profir cumpriu a finalidade para a qual foi institucionalizado, a saber: promover a formação em nível superior dos professores/as que atuavam nas escolas rurais do estado, garantindo-lhes uma melhor qualificação profissional para o trabalho.

Além disso, constatou-se que apenas um dos participantes que se formaram no Profir, não foi efetivado por concurso público (os demais foram), e que a maioria dos entrevistados permaneceu no magistério do campo. Neste ponto, a Coordenadora 1 ressaltou que:

> [...] o programa possibilitou que muitos professores que na época trabalhavam nas escolas rurais do Estado, fossem licenciados nas áreas em que atuavam ou que pretendiam atuar como professores. Aliás, estima-se que naquele momento, todos os efetivos e provisórios foram atendidos, incluindo professores que lecionavam na Educação Escolar Indígena. Embora alguns poucos tenham se evadido, por motivos diversos ainda não revelados, a maior parte dos ingressantes concluiu a graduação (2023).

Arrematou que em relação a necessidade de reativação do Profir, o programa cumpriu os objetivos para aquele momento histórico, que foi habilitar em nível superior a demanda de docentes do campo que se viam pressionados pelas exigências legais, forçando o poder público a promover esta política. “Hoje os tempos são outros, e o programa, nos moldes como foi pensado e executado, não atenderia as necessidades de uma formação sólida para estes profissionais” (Coordenadora 1, 2023). Ponderou que, “[...] na modalidade de formação em serviço, temos o Parfor, que também não atende as especificidades da Educação do Campo, mas acolhe, de certo, modo as necessidades de habilitação dos docentes da regional (Coordenadora 1, 2023).

Concluiu dizendo, que apesar de ainda ser notório o déficit na formação destes educadores no Vale do Juruá, uma política que atenda, de fato, às exigências de qualificação a professores do campo, deve ser pensada “em novas roupagens, de acordo com as especificidades desta modalidade de educação, que envolvem, dentre outras coisas, uma formação pedagógica apropriada para atender as necessidades das populações rurais” (Coordenadora 1, 2023).

Os formadores também concordam com este posicionamento, ao discorrerem que: “o programa foi uma porta de entrada na universidade, mas nos moldes que foi pensado, não atendeu as especificidades da educação às populações rurais e, por isso, hoje não seria viável” (Formador 2, 2023). Na mesma direção, são as falas dos Formadores 4 e 6, que afirmam:

> O Profir atendeu as necessidades de formação superior, mas, não tinha uma proposta pedagógica para qualificar, de fato, educadores para atuarem na realidade da Educação do Campo, por isso, a meu ver, não seria um programa que atenderia este público nos dias de hoje. É preciso pensar novas alternativas, que viabilizem uma formação mais próxima da realidade das escolas rurais, a fim de que a formação seja contextualizada com a realidade destes sujeitos históricos (Formador 4, 2023).

> O programa habilitou milhares de professores e, sem dúvida, foi importante para melhorar sua qualificação profissional. Porém, pelo que lembro, não foi uma política pensada para atender de fato a Educação do Campo. Como o próprio nome sugere, foi um programa para atender professores da zona rural com ensino superior, e não especificamente as necessidades de uma formação articulada a esta realidade, pois, lhe faltou, justamente um componente fundamental - a articulação com a realidade das escolas do campo. Nos moldes do Profir, temos hoje o Parfor que atende, à sua maneira, também, educadores do campo. Desta forma, penso que não há mais

> necessidade de ressuscitar o Profir. Diante da latente necessidade de qualificação destes educadores, é preciso pensar uma nova política que atenda ao magistério do campo, articulado com a realidade das populações que vivem nas áreas rurais (Formador 6, 2023).

A partir destes argumentos, ressalta-se que os entrevistados entendem a importância do Profir para acolher as demandas de formação superior ao público que se destinava, porém, lhe faltou uma base pedagógica e política que privilegiasse a realidade do campo e os saberes tradicionais como matéria-prima à construção de uma política, de fato identificada com a Educação do Campo e com as exigências de formação à professores do campo. Desta forma, o programa não seria viável para atender este público, diante das exigências da atualidade.

Para atender adequadamente às necessidades destes docentes, a UFAC e os demais atores interessados, precisam pensar uma política que se construa articulada e contextualizada com a realidade dos territórios rurais, no diálogo com seus sujeitos e instituições representativas.

Apesar disso, não se pode negar que o programa foi fundamental para garantir, não só a habilitação superior, mas, capacitá-los para o exercício da profissão, ainda que a formação tenha tido caráter generalista. Conforme Lima (2012, p. 33) o Profir permitiu que os cursistas tivessem acesso a uma gama de conhecimentos, "[...] novas teorias pedagógicas e aos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e históricos da educação. E, como consequência, uma educação melhor para a região, além da necessidade de valorização desses profissionais".

Nesta perspectiva, no campo das políticas de Educação do Campo, talvez, o Profir tenha sido a alternativa mais viável para possibilitar, naquele momento histórico, a formação almejada, diante das exigências impostas às redes de ensino. Santos (2015, p. 139), entende que naquele contexto, "[...] o programa foi a melhor iniciativa de formação, em nível superior, para os professores que atuavam no campo. Em termos sociais, oportunizou lhes vislumbrar uma melhor qualidade de vida, elevando o nível de seus conhecimentos e de seus salários".

Portanto, pode-se dizer que apesar da proposta do programa não ter se constituído articulada com as especificidades da educação para as populações rurais, em consonância com a as pautas historicamente defendidas pelos movimentos sociais camponeses, representou um esforço ímpar, viabilizado pela UFAC, no sentido de atender as necessidade imediatas de formação para este público, ao mesmo tempo em que equalizou as oportunidades de acesso ao ensino superior por parte dos educadores/as do campo das redes de educação básica do Acre.

4.2 DESAFIOS E CONQUISTAS DO PARFOR NO JURUÁ: AVALIANDO O PROGRAMA

Também conhecido como Plano Nacional de Formação de Professores, o Parfor é uma política emergencial de formação em serviço, que chegou ao Acre em 2012, através da UFAC, que por meio dele, passou a atender as necessidades de qualificação do magistério da educação básica pública, em cursos de graduação em licenciatura plena. Diferente do Profir, o programa tem abrangência nacional e integra as ações da PNFPEB. As nuances sobre a construção desta política no país foram devidamente discutidas no Capítulo II, razão pela qual não serão rediscutidas nesta subseção, que se reserva para contextualizar o programa no cenário local.

Diferente do Profir, a implantação do Parfor no contexto acreano conta com recursos financeiros do Governo Federal, que são administrados pela Capes. As discussões políticas sobre a implementação do programa são realizadas no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD, criado em 2010 com a finalidade de subsidiar a execução da política no plano local, funcionando como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente no estado do Acre (Carvalho, 2022; Pereira-Filha, 2022).

Sobre este assunto, a Coordenadora 2 informou que o programa é desenvolvido em parceria com a UFAC, Governo do Estado e os municípios beneficiários, que apresentam suas demandas à Coordenação Institucional do programa que funciona junto à UFAC. Tais demandas são discutidas e aprimoradas em nível estadual através do FEPAD que é coordenado pela SEE/AC, onde os interesses do público-alvo são defendidos pelas entidades representativas de classe, particularmente o SINTEAC e o SINPLAC, que mobilizam discussões e reivindicam ações específicas em benefício dos professores, relacionadas à execução do programa.

A instância é formada por representantes de vários órgãos e instituições, que colaboram com a execução do Parfor, a saber: MEC, Capes, UFAC, SEE/AC, IFAC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre), CEE/AC (Conselho Estadual de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), SINTEAC, SINPLAC (Sindicato dos Professores Licenciados) e Coordenação Geral do PIBIC na UFAC (Pereira-Filha, 2022).

Pereira-Filha (2022), destaca que o colegiado é um espaço democrático de debates e decisões coletivas, que contribuem para aprimorar a oferta do programa. Além de planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento no estado, cabe ao órgão analisar as demandas de formação apresentadas pelos entes beneficiários, antes de serem submetidas à Capes.

Embora não destinado especificamente à formação de educadores/as do campo, o programa torna-se especialmente importante nesta discussão, porque a maior parte do público que atende, são docentes de escolas rurais do estado. De acordo com Santos (2015, p. 143):

> A maioria dos discentes que frequentam as turmas do Parfor é composta por professores que atuam no campo, o que significa dizer que, mesmo após a oferta do Profir, o campo continuou a apresentar demanda de formação. Portanto, os professores que não fizeram a formação nesse programa ou titularam-se em uma área em que não atuavam, tiveram, com o Parfor, nova possiblidade de formação.

Todavia, mesmo diante da constatação de que 80% do público atendido no Parfor é de educadores do campo, os atores responsáveis pela política no estado, optaram por não adequar as propostas pedagógicas às peculiaridades e especificidades da Educação do Campo, mesmo que o MEC autorize tais adaptações, tendo em vista que a PNFPEB exige que a formação docente para as comunidades rurais, devem observar as características regionais e locais e a pedagogia da alternância como suas principais balizas (Santos, 2015; Pereira-Filha, 2022).

Para Santos (2015), essa problemática implica, dentre outras coisas, retirar destes profissionais a oportunidade de terem uma formação identificada com a realidade em que estão inseridos. Inclusive, na 4ª reunião do FEPAD, realizada em 2013, a SEE/AC defendeu uma proposta formativa que pudesse contemplar as necessidades das escolas rurais do estado, principalmente em territórios amazônicos que, além da Educação do Campo, inclui a Educação Escolar Indígena, que não podem ser concebidas pelas instituições formadoras de maneira genérica, pois cada uma possui suas próprias demandas, características e realidades.

Porém, ao que parece não foram realizados esforços suficientes para implementar estes encaminhamentos, já que os próprios cursistas sentiram falta de mais disciplinas que dialogassem com a realidade do campo, tal como se extrai do depoimento de Ararajuba (2024), que disse: "[...] senti falta de disciplinas que nos ajudassem a entender melhor a realidade das escolas que trabalhados. A teoria apresenta-se muito distante da nossa realidade, principalmente dos professores que trabalham com a multissérie". Gavião também percebeu que:

> O Curso foi muito bom, porque aprendi bastante e hoje me sinto mais capacitado para enfrentar uma sala de aula. Mas, às vezes o discurso acadêmico é muito desligado da realidade em que a gente vive. Talvez esta falha nos impeça de compreender melhor as especificidades do ensino nas áreas rurais e ter uma atuação que atenda melhor às necessidades e aspirações das comunidades em que vivemos. Sei que o Parfor não é propriamente um programa para professores do campo, mas, poderia ter uma proposta pedagógica mais contextualizada com a esta realidade, pois a maior parte dos colegas do programa, trabalham na Educação do Campo e Indígena (Gavião, 2024).

Alguns formadores também tiveram esta mesma impressão, destacando-se, em particular, as falas dos Formadores 2 e 5, que são bastante elucidativas, ao discorrer que:

> Educação do campo é uma categoria teórica que merece atenção. Ela envolve a educação de comunidades ribeirinhas, extrativistas e florestais, cujos contextos de vida são diferenciados e as realidades do cotidiano diversas. Navegar pelos rios, por exemplo, é diferente do tráfego terrestre do sertão, dos quilombolas e outras nomenclaturas que se queira nomear. O diálogo com professores que vivenciam a piracema do mandim é diferente do diálogo com trabalhadores do canavial, por exemplo. E essas especificidades dos lugares e os debates do cotidiano rural, precisam fazer parte dos espaços de formação dos educadores que atuam nos diferentes territórios rurais do país. Os atores envolvidos com a oferta do Parfor no Acre, precisam compreender que dar aulas em escolas de comunidades rurais ribeirinhas, em salas multisseriadas, implicam rotinas e contextos muito diferentes daqueles/as conhecidos por professores que trabalham nas cidades, principalmente em se tratando de territórios rurais da região amazônica (Formadora 5, 2024).

> Um elemento fundamental da formação é a realidade em que os docentes estão inseridos. Sem dúvida, no Vale do Juruá o contato com a realidade mais profunda do contexto amazônico/ribeirinho, institui um olhar específico sobre a identidade e condições de vida e trabalho no campo, que se amplificam com as narrativas e experiências vividas entre alunos e comunidade. Acho inapropriado que um programa de formação de professores desenvolvido para um público, cuja maioria provém de escolas rurais situadas em lugares de difícil acesso, não contemple as especificidades geográficas, históricas e socioculturais, que devem fazer parte da formação destinada a educadores que vivem e trabalham nestes territórios (Formador 2, 2024).

Evidencia-se nestas falas, que os entrevistados têm consciência de que a formação de educadores precisa ser realizada em articulação com as realidades dos diferentes territórios e contextos em que estes sujeitos atuam, sendo este um aspecto inerente à identidade docente.

Não atender esta perspectiva é um equívoco que precisa ser corrigido nas propostas de formação docente, pois, "[...] a construção das políticas públicas percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de um diagnóstico da realidade, que justifica a proteção especial a determinados grupos – alvos prioritários da ação estatal que visa à garantia de direitos" (Santos, 2015, p. 143). Desta perspectiva, as especificidades dos lugares são elementos que devem integrar as políticas públicas de formação docente, enquanto instrumentos de acesso equitativo à universidade, e fundamentais à profissionalização do magistério público.

Esta perspectiva é reforçada por Molina e Hage (2015, p. 133), ao afirmarem que:

> A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território.

Entretanto, as ações do programa, embora importantes, não incluem uma proposta pedagógica que atenda a especialidade da educação a camponeses, como alvo prioritário da política, enveredando-se por uma formação generalista de caráter urbanocêntrico. Esta

perspectiva colide frontalmente com os direitos conquistados pelo campesinato, de ter não só professores/as bem formados, mas, sobretudo, qualificados para educar no campo.

No tocante às condições infraestruturais, a logística empregada na realização do Parfor segue a mesma lógica do Profir, inclusive com os velhos problemas. A Coordenadora 2 (2023) esclareceu que na Regional do Juruá as atividades acontecem em lugares distintos. Em Cruzeiro do Sul, que atende os cursistas de Mâncio Lima e Rodrigues Alves, as aulas são realizadas no Campus Floresta e na Unidade Marechal Rondon, que é um prédio anexo da IES, onde funcionam os cursos de pós-graduação, e está localizado mais próximo do centro da cidade, fato este que facilita o acesso dos alunos, tendo em vista que o Campus Floresta se situa relativamente distante do centro. O local possui estrutura física adequada, com salas amplas, equipamentos de apoio pedagógico como computadores, impressoras e datashow.

A coordenação regional está aí instalada, sendo responsável por organizar as atividades de ensino, lotação dos formadores, arquivos de documentos, apoio pedagógico e fornecimento de material didático, especialmente às apostilas que são fornecidas gratuitamente.

Frisou que em Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, a UFAC não dispõe de estrutura física para receber os cursistas, e os locais onde as aulas acontecem são disponibilizados pelas secretarias de educação do estado ou municípios, dentre os prédios disponíveis, que nem sempre são locais adequados. Nestes municípios o programa não conta com equipamentos próprios de apoio pedagógico, como computadores, multimídia e impressoras, dependendo da colaboração dos entes beneficiários, que ajudam como podem, auxiliando com estes equipamentos.

Acerca destas condições, os formadores reforçam que em Cruzeiro do Sul, o programa tem boa infraestrutura, pois as atividades acontecem nos espaços físicos da própria IES formadora. Mas, as mesmas condições não são dadas aos municípios de difícil acesso, que há muito vem sofrendo com a falta de salas de aulas adequadas às atividades de ensino e equipamento de apoio pedagógico, principalmente internet, computadores, impressoras e datashow. Neste sentido as falas dos Formadores 2, 3 e 6, são bastante elucidativas.

> A disponibilização dos espaços físicos para funcionamento das aulas, tem sido pactuado como responsabilidade dos municípios. Contudo, diante da precariedade das condições de oferta nos locais de difícil acesso, os agentes municipais oferecem os espaços disponíveis, que na maioria das vezes são inadequados. Por outro lado, as ações da coordenação central que dialoga constantemente com os agentes municipais, parecem que não têm surtido efeitos satisfatórios na definição de espaços mais adequados. Em certa ocasião, no município de Marechal Thaumaturgo, o espaço onde funcionava o curso de Pedagogia foi ocupado pela coordenação estadual de educação, desabrigando os alunos, que tiveram que concluir as disciplinas nos corredores do Centro de Florestania, onde funcionava as aulas. Em relação ao material didático, este resume-se a cópias de textos xerografados, limitados a 100 páginas por alunos/disciplinas. Os recursos didáticos também são limitados ou inexistentes nestas

> localidades, restando aos formadores o uso de materiais pessoais, como retroprojetores, livros, notebooks, etc. (Formador 2, 2023).

> A infraestrutura do Parfor sempre foi um problema nos locais onde não há polo da UFAC, como é o caso de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. As turmas mudam frequentemente de local de funcionamento - quase todo ano os alunos são deslocados para novos espaços, não tendo um endereço certo para o programa. Em geral os espaços são pequenos, levando-se em consideração o número de alunos. Inclusive muitas vezes chegamos a ministrar as aulas em salas de Educação Infantil, onde o ambiente pedagógico é adaptado às crianças pequenas. Tivemos que nos acomodar em mesas e cadeiras minúsculas, em uma rotina diária de 10 horas em dois turnos de trabalho. Além do cansaço da rotina intensiva, o desconforto gerado com a inadequação das acomodações era evidente, e prejudicou o desenvolvimento das aulas. [...] Os recursos didáticos são muito precários, e quando existem não são suficientes. Em Marechal Thaumaturgo, por exemplo, por algum tempo, a secretaria de educação chegou a fornecer datashow, mas, logo foram retirados porque a rede precisou do equipamento. Questões de computadores e impressoras, nem se fala, pois, simplesmente não existem. Às vezes precisamos imprimir atividades, digitar algum trabalho e até mesmo fazer pesquisas com os alunos, mas não temos internet e nem computadores. Esta situação prejudica o andamento das aulas, consequentemente o aproveitamento acadêmico dos alunos. Penso que, pelo tempo que estes programas estão em andamento os atores envolvidos já deveriam ter providenciado estas coisas, principalmente espaços físicos dignos, pois, os alunos do Parfor também são acadêmicos, e nada justifica distingui-los. Contudo as condições de funcionamento do programa nestes municípios falam por si (Formadora 3, 2023).

> Nos municípios de difícil acesso, o programa enfrenta dificuldades com espaços físicos inadequados e falta de recursos como livros, computadores, impressoras e internet. Estes são desafios a serem superados pela UFAC, pois, enquanto em Cruzeiro do Sul, os alunos dispõem de salas climatizadas, com datashow e internet, nestes municípios isso não existe. Inclusive, como relíquia da docência no Parfor e Marechal Thaumaturgo, tenho um ventilador cor de rosa que precisei comprar para conseguir ficar na sala de aula com os alunos, pois a sala que a secretaria de educação disponibilizou na época, não era climatizada, sequer forrada. Quando o sol estava quente, o calor tornava insuportável a permanência no ambiente e muitos alunos, principalmente os mais idosos, chegavam a passar mal com a quentura. Quando chovia ninguém ouvia por causa do barulho da chuva no alumínio. Não havia lâmpadas e nem tomadas suficientes para clarear o ambiente. Foi um verdadeiro sufoco. Diante das minhas queixas e reclamações, ainda tive que ouvir deboches de certo dirigente da secretaria de educação que falou que "o município, infelizmente não tinha uma sala de aula digna de uma doutora". Tomei isso como um desrespeito com a UFAC e com os esforços realizados no programa, já que a contrapartida destes entes se resume, basicamente, em disponibilizar espaços físicos minimamente adequados para a realização das atividades de ensino, porém, isso não tem sido feito a contento nestes municípios. Não há dúvida de que estas circunstâncias afetam a qualidade da formação destinada ao público alvo da política, que já é deficitária em razão da forma aligeirada com que os cursos são ofertados (Formadora 6, 2023)

As experiências narradas por estes sujeitos, denunciam que as condições de funcionamento do programa nos municípios isolados, são desiguais em relação a Cruzeiro do Sul e a falta de infraestrutura física adequada para a realização das aulas e a ausência de recursos didáticos como computadores, impressoras e multimídia, afetam a qualidade da formação. Todos os participantes deste grupo, referiram as mesmas dificuldades infraestruturais.

Diante destas questões, a Formadora 3 (2023) defende que a UFAC deve intensificar o diálogo com os demais atores envolvidos, na busca de resolver estes problemas, tendo em vista

que “[...] o programa beneficia diretamente as redes de ensino públicas, pois, a qualificação do pessoal docente é um fator preponderante para a qualidade da educação básica”. De fato, a IES deve buscar alternativas para resolver estes problemas que são os mesmos identificados no Profir, os quais vem afetando a execução desta política no estado há mais de duas décadas.

Pereira-Filha (2022), esclarece que os entes beneficiários assinaram termos de cooperação, comprometendo-se em colaborar com a UFAC e a Capes, prestando auxílio onde a IES não dispõe de espaço físico e recursos didáticos suficientes para atender o programa. Entretanto, ao que parece, estes compromissos não estão sendo cumpridos como pactuado.

As desigualdades nas condições oferecidas aos acadêmicos de Cruzeiro do Sul e dos municípios de difícil acesso, afetam a qualidade da formação. Inclusive estas circunstâncias são percebidas por alguns cursistas como uma forma de privilégio de uns em detrimento de outros, tal como se extrai das falas de Ariranha, Azulona e Gavião, que disseram:

> Para mim as condições infraestruturais de oferta do curso foram excelentes: as salas são bem amplas, climatizadas, com carteiras bem conservadas e datashow em boas condições de uso. Inclusive tinha hora que precisávamos pedir para desligarem o ar-condicionado porque a sala ficava muito gelada. A internet era razoável e quando precisávamos imprimir algum trabalho e tirar xérox, a coordenação providenciava para nós. Os professores são excelentes e as apostilas bem elaboradas. Se fosse preciso fazer pesquisas na internet ou em livros, tínhamos à disposição a biblioteca do Campus Floresta que disponibilizava computadores e um bom acervo bibliográfico. Neste aspecto, não tenho muito o que reclamar (Ariranha, 2024).

> Quando eu estudei as aulas aconteceram no Centro Cultural, que não tinha uma boa estrutura física, não. A sala era bem apertada e não tinha carteiras para todos os alunos. Também não tinham ar-condicionado e nem ventiladores. A gente só faltava morrer de calor. Não tinha datashow, internet, computadores ou impressora disponível para uso dos alunos. Os professores traziam datashow e notebooks de Cruzeiro do Sul e, geralmente, as atividades já vinham prontas, por que não tinha impressora disponível. Se fosse preciso tirar alguma xérox ou imprimir trabalhos, era com recursos do próprio bolso. A internet praticamente não existia no município. Tínhamos bons professores e aportilhas que eram entregues pelo programa gratuitamente (Azulona, 2024).

> Quando estudei as escolas que ficávamos eram bem precárias e a gente não tinha endereço certo. Ficávamos sendo jogados de um lado para outro, sem rumo. Ou seja, não tinha um lugar fixo que você pudesse dizer: o endereço da UFAC é aqui. Diferente de Cruzeiro do Sul que o programa acontece na própria UFAC que tem uma estrutura física de excelência. Às vezes ficávamos em escolas de Ensino Fundamental e às vezes em creches. As piores eram as creches porque as carteiras eram de crianças, as salas apertadas e o pessoal não se sentiam confortável naquela estrutura. Geralmente as salas eram abafadas e não tinha cadeiras para todos. Algumas das escolas, raramente tinham ar-condicionado, mas, a maioria das vezes não tinha. Quando havia internet na escola, a diretoria não dava a senha. [...] Em relação a computadores, impressoras e datashow, os professores traziam de Cruzeiro do Sul, menos a impressora, que não tinha disponível para ninguém. Também os alunos não tinham computadores disponíveis. Quando era preciso tirar xerox, fazer pesquisa ou reproduzir algum material, fazíamos isso na lan house, com dinheiro do próprio bolso. Algumas vezes colegas do grupo conseguiam tirar cópias para nós, nas escolas que trabalhavam. (...) Recebíamos apostilas doadas pelo programa. Em relação aos professores, não tenho o que reclamar, porque, para mim, todos foram maravilhosos (Gavião, 2024).

Estas falas demonstram as diferenças nas condições de oferta do programa nos municípios da regional, e o contraste entre o contentamento dos alunos de Cruzeiro do Sul e o descontentamento dos egressos dos municípios isolados. Diante deste quadro, é preciso (re) discutir com os entes beneficiários, a necessidade de melhorias na infraestrutura dos espaços onde as aulas acontecem nos municípios onde a UFAC não têm estrutura física. Afinal, estes entes assinaram termos de cooperação com a IES e o Parfor, comprometendo-se a viabilizar estas condições, porém, ao que parece, não estão cumprindo com suas contrapartidas.

Diante disto, importa ponderar que a UFAC vem cumprindo religiosamente com sua parte, viabilizando as condições pedagógicas e financeiras (via Parfor) para possibilitar que os/as docentes das redes beneficiárias obtenham a formação. Ademais, onde é possível, tem disponibilizado toda sua infraestrutura para atender as necessidades do programa. No entanto, a IES sozinha, não tem como disponibilizar todos os recursos para o funcionamento ideal do programa, notadamente em um momento em que a instituição se ver atingida por severos cortes em seu orçamento, que muitas vezes afetam o seu próprio funcionamento.

Deste prisma, é preciso que todos os atores envolvidos, cada um em sua esfera de competência, conjuguem esforços para resolver os desafios da falta de infraestrutura adequada e matérias didáticos que ofereçam aos professores/as e alunos dos municípios de difícil acesso, as condições ideais de ensino e aprendizagem, a fim de favorecer uma formação mais sólida e equitativa, fundada no direito à igualdade de condições de acesso e permanência.

Neste aspecto, toma-se por analogia as reflexões de Freitas (2007), que são aplicáveis às condições de oferta do Parfor nestes municípios, quando afirma que diante da falta de investimentos públicos suficientes para garantir a todos o acesso equitativo à política, as responsabilidades pela formação recaem sobre os estudantes, ocultando a exclusão provocada pelas desigualdades na profissionalização, que persistem em nosso país há muitas décadas.

Pereira – Filha (2022) lembra que os registros do FEPAD, indicam que houveram várias tratativas entre a UFAC, a Coordenação Institucional do Parfor e os entes beneficiários, no sentido de mitigar estas dificuldades, especialmente de espaços físicos adequados, recursos tecnológicos; a preocupação com recursos financeiros para custeio das despesas com formadores e a colaboração das prefeituras municipais como parceiros fundamentais.

Sobre essas tratativas, a Coordenadora 2 (2023) informou que foram realizados ajustes nestes municípios e as turmas em andamento, já contam com espaço com infraestrutura física mais adequada. Estas informações, são anuídas pelos Formadores 5 e 6 que afirmam: “[...] em Porto Walter a escola é bem climatizada, com salas amplas e oferece melhores condições de trabalho” (Formadora 1, 2023). “A estrutura física da escola que estamos em Marechal

Thaumaturgo é bem melhor, mas, falta muito para chegar ao ideal. Ainda carecemos de recursos como internet, datashow, livros, computadores e impressoras" (Formadora 6, 2023).

Contudo, todos os egressos mencionaram que receberam apostilas fornecidas gratuitamente pelo programa e que os formadores são profissionais bem capacitados. Inclusive, boa parte dos recursos financeiros vinculados é destinada ao pagamento de bolsas para os formadores e despesas com deslocamento e diárias para custeio de estadia e alimentação.

De acordo com a Coordenação Institucional, todos os formadores são atendidos com passagens aéreas e apenas durante a pandemia da Covid-19, devido a situação atípica que o país enfrentou, houve a necessidade de deslocar-se por transporte fluvial. De modo que estes aspectos são positivos e merecem ser destacados diante dos desafios que ora se apresentam.

A propósito, no que tange a escolha dos formadores, a Coordenadora 2 (2023) pontuou que, tradicionalmente, os colaboradores eram selecionados dentre os docentes efetivos da UFAC, que aceitavam lecionar no programa, pois são profissionais experientes e qualificados. No Parfor, a lotação acontece, com absoluta prioridade, de acordo com as áreas de formação e atuação dos formadores. Raras vezes isso aconteceu sem a observância destes critérios.

Endossou que no início, paralelamente, o programa realizava processos seletivos para formar banco permanente de docentes bolsistas, sem vínculo efetivo. Entretanto, na última edição de 2023, devido a divergências na lotação, que não foram pontuadas, adotou-se o processo seletivo como única forma de escolha dos formadores, conforme orienta a Capes.

Esta metodologia foi bem recepcionada por alguns formadores, mas, outros se mostraram insatisfeitos. O Formador 1 (2023) disse que: "[...] a seleção era feita a partir do quadro de docentes da UFAC, mas hoje, a partir de 2023, foi adotado o processo seletivo, que, para mim, foi melhor, pois evita "confusão" e a seleção obedece a critérios específicos de áreas e formação dos professores". A Formadora 3 (2023), também expressou sua concordância, ao afirmar que: "[...] o processo seletivo foi o melhor caminho, pois, havia muita divergência em relação à lotação. Uns ficavam satisfeitos e outros não. Com esse procedimento novo, os formadores são lotados de acordo com suas áreas de formação e classificação no edital".

Contrariamente, os Formadores 2, 4 e 5 expressaram insatisfação diante desta forma de escolha, classificando-a como irrazoável ou incompatível com os esforços que a UFAC e seus professores já vinham realizado, especialmente na Regional do Juruá, conforme segue:

> Desde a institucionalização do programa, havia um acordo que já vinha de outros programas anteriores, de que os docentes da UFAC não precisavam ser submetidos a processo seletivo para banco de formadores, apenas os colaboradores externos. A lotação ficava a cargo da Coordenação local, em diálogo com os Centros em que os docentes pertenciam. Era uma ação meramente administrativa, em que o programa

solicitava os professores da IES, de acordo com as áreas de formação e atuação nos cursos regulares, para ministrarem as disciplinas ofertadas. No entanto, esta dinâmica sofreu alteração no ano de 2023, quando a Coordenação Institucional do programa, instituiu o processo seletivo como única norma apta à seleção dos colaboradores. Esta mudança, implica na seleção de formadores por meio de currículo vitae, a partir de uma planilha de pontuação anexa ao edital, que mensura as diferentes ações docentes, pontuando e classificando os candidatos. A despeito desta opção, torno pública minha discordância, pois retira dos Centros Acadêmicos, e da própria UFAC, um papel que é promover uma formação acadêmica de qualidade, pois, a maioria dos docentes da casa, são Mestres e Doutores com vasta experiência no Ensino Superior, e em programas emergenciais de formação docente, para os quais a experiência profissional conta muito, por acolher um público com características diversas dos cursos regulares. Além disso, a prerrogativa da seleção, exigia dos professores responsabilidade de comprovar suas múltiplas ações, realizando, no seio de um grupo já comprovadamente habilitado por concurso público, uma nova e inusitada necessidade de comprovar a capacidade destes profissionais para atuação no programa, a meu ver, desnecessária, já que vinham atuando no programa a bastante tempo. A estratégia da seleção – entre os já selecionados – só se justifica como uma regra incoerente e incompatível com os esforços já realizados pela UFAC ao longo destes muitos anos, que comparece para fazer frente à autonomia dos Centros, tirando dos professores que já atuam há décadas nestes programas, seus espaços de formação, a menos que tenham tempo de sobra para reunir documentos e submeterem-se às regras do edital (Formador 2, 2023).

Manifesto minha discordância pontual em relação ao fato de o processo seletivo simplificado por análise de currículo ser a única forma de seleção dos formadores do Parfor. Isso porque desde a institucionalização do programa em 2012, a UFAC tem mobilizado toda sua estrutura para viabilizar sua oferta, especialmente seus quadros de pessoal docente. Os esforços tem sido desafiadores, principalmente nos municípios onde a IES não tem estrutura física. Neste percurso, os professores da UFAC desprenderam esforços significativos para dar conta de cumprir um cronograma apertado das disciplinas, principalmente no que se refere ao deslocamento para os municípios de difícil acesso, onde muitas vezes, ficávamos por semanas e até meses distantes de nossas famílias, dos compromissos e até abdicamos das nossas férias para nos dedicar ao programa. Outras vezes adoecemos durante a viagem, mas, mesmo assim ficávamos até o final. Estes desafios foram mais intensos durante a pandemia da Covid-19, pois, devido a suspensão dos voos, todos nós tivemos que viajar de bote, o dia inteiro sentados numa única posição, para chegarmos aos municípios isolados e darmos conta do recado - os toldos das embarcações eram baixos, e por isso não nos permitia ficar em pé. Muitas vezes o motor do bote quebrava na viagem, e ficávamos isolados às margens do rio, esperando, por horas, que outro bote vivesse nos resgatar. Isso aconteceu várias vezes. Na maioria das vezes, saíamos de Cruzeiro do Sul 4h da manhã e chegávamos em Porto Walter em torno de 14h e em Marechal Thaumaturgo por volta das 19h, para, já começarmos a trabalhar no dia seguinte. Isso tudo enfrentado os perigos da viagem – a sinuosidade do rio Juruá, as surpresas em cada curva, os troncos de árvores e bancos de areia ocultos sob as águas, etc. Sem falar que, neste trajeto, o banheiro disponível eram as canaranas e o mato, às margens do rio, submetendo-nos ao perigo do desconhecido e à violência dos “meruins” que nos atacavam sem trégua. No município, muitas vezes nos hospedamos em hotéis precários, que sequer tinham água suficiente para tomarmos um banho digno; haviam quartos com morfo nas paredes e camas velhas com colchões repletos de ácaros. Mas, era o que tínhamos à disposição, até porque as diárias que recebíamos, dava mal para cobrir as despesas com alimentação e hospedagem em hotéis baratos. No trajeto para o local da formação, sem transporte, enfrentávamos o sol e a chuva a pé, e, em Marechal Thaumaturgo, as muitas e íngremes ladeiras. Porém, nada disso foi considerado quando a Coordenação do programa, decidiu, unilateralmente, sem maiores diálogos com a UFAC, recrutar formadores por meio de processo seletivo, como única forma de seleção para o programa. Considero isso uma escolha incompatível com nossos esforços, porque já existia um acordo tácito entre a IES e o Parfor, para que os formadores fossem lotados dentre os docentes efetivos, de acordo com suas áreas de formação e especialização. E quanto a isso, a meu sentir, nunca

> houveram problemas que justificassem mudar as regras do jogo. Com o processo seletivo, muitos colegas, que desde o início vinham colaborando com o Programa, não puderam participar da seleção e ficaram de fora (Formador 4, 2023).

> Não gostei deste novo critério. Penso que os docentes da UFAC devem ter prioridade na lotação, não só por serem efetivos ou por terem qualificação compatível com as áreas de atuação do programa, mas, fundamentalmente pela larga experiência que têm em atuar em programas especiais docentes, que exigem um olhar diferenciado para a clientela que atendem. Antes, a lotação era feita de acordo com a área de atuação e formação dos docentes efetivos da UFAC, e esse critério dava conta das necessidades do programa. Mas hoje em dia, se adotou outra forma de escolha: o processo seletivo simplificado por análise de currículo, como única via de formação de banco de formadores. Acho que o fato de sermos docentes da UFAC e a experiência adquirida neste campo, nos dão legitimidade para atuar no programa, sem a necessidade de análise de currículos. De outro lado, muitos colegas que a tempos atuavam dedicadamente no programa, não puderam participar da seleção, seja porque estavam viajando naquele momento ou não ficaram sabendo do processo seletivo. Acho que no final das contas, quem perde com isso é o próprio programa (Formador 5, 2023).

Vê-se, pois, que a forma de seleção por processo seletivo, atualmente adotado pelo Parfor, agradou a uns e desagradou a outros. Os que concordam, acreditam que o processo seletivo trouxe mais objetividade e transparência, ao mesmo tempo em que evitou conflitos de interesses no que tange aos critérios adotados na lotação. Para os que discordam, esta forma de seleção retirou a autonomia da UFAC referente a escolha dos formadores, ao passo que representou certa injustiça com os docentes que já vinham colaborando com o programa a bastante tempo, mas que, por motivos diversos, não puderam participar do certame.

Ainda sobre este aspecto, Rocha (2020) ao discorrer sobre a formação de banco de formadores para o Parfor, esclarece que de início, a tarefa não foi fácil, porque o número de docentes da UFAC não atendia todas as necessidades do programa, razão pela qual foi preciso realizar diversos processos seletivos para formar banco de colaboradores externos.

Segundo afirma Cabral (2010), a natureza destes programas e o grande número de cursistas abrangidos, leva as instituições formadoras a mobilizarem um grande número de colaboradores. No Acre, além de docentes efetivos e aposentados da UFAC, outros colaboradores externos foram selecionados por meio de processos seletivos simplificados. Destarte, com a inserção dos docentes da IES, sem processo seletivo, o programa se fortalece, podendo contar com um número expressivo de mestres e doutores experientes.

Diante destes argumentos, não há dúvida de que ao incorporar os docentes efetivos da UFAC ao seu quadro de formadores, o Parfor obteve ganhos qualitativos, podendo contar com um quadro de pessoal docente altamente qualificado, com grande experiência no Ensino Superior e capazes de contribuir qualitativamente com as ações do programa.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a Coordenadora 2 (2023) informou que os cursos oferecidos tem duração de 4 anos e são organizados em módulos de disciplinas, ofertadas

durante as férias escolares dos cursistas, no primeiro quadrimestre do ano e nos meses de julho a agosto. As aulas acontecem de segunda a sábado, em dois turnos (manhã e tarde), no horário das 7h às 12h e das 13:30h às 17:50h, perfazendo um total de 10 h/a diárias. As disciplinas são planejadas pelos formadores, a partir do Projeto Pedagógico de cada curso e das propostas curriculares das disciplinas. Em geral todos os créditos são cumpridos em seis dias.

Carvalho (2022, p. 9), considera que a natureza emergencial desta política e a caracterização do público-alvo, formado predominantemente por docentes da Educação do Campo, que atuam em áreas ribeirinhas e de municípios de difícil acesso, faz com que "[...] as ações de formação se deem de forma concentrada e em períodos intervalares, isto é, concentradas durante o período de recesso do calendário das escolas, nos meses de janeiro a abril e de julho e agosto, em articulação com as respectivas redes municipais de ensino".

Esta organização é confirmada por Pereira-Filha (2022), ao dizer que no Parfor as atividades formativas se concentram no primeiro quadrimestre do ano e as licenciaturas têm 4 anos de duração. Endossa que esta dinâmica torna as rotinas bastante cansativas, devido ao período intensivo de estudo, em que os docentes tem pouco tempo para planejar, igualmente os cursistas que também tem pouco tempo para realizar as leituras dos textos e as atividades avaliativas. Outro fator a ser considerado é a dificuldade dos alunos em assimilar os conteúdos.

A propósito, a Coordenadora 2 (2023) destaca que o programa oferece material didático gratuito aos alunos, que são apostilas elaboradas pelos próprios formadores e reproduzidas para todos os cursistas, obedecendo o limite de 100 páginas. Daí a importância de se escolher estes profissionais de acordo com suas áreas de formação e atuação, como fator facilitador do planejamento. Cabe ressaltar que os formadores têm plena autonomia para planejar as aulas.

Neste aspecto, o Formador 2 (2023) aduziu que "[...] a quantidade de laudas das aportilhas é um limitador da aprendizagem, pois, nos deixa amarrados a textos condensados, resumidos a capítulos dispersos das obras escolhidas. Raramente é possível incluir neste material, obras completas". A Formadora 5 (2023), também disse que "[...] o limite de 100 páginas por apostila, nos impede de incluir obras completas e, de certa forma, limita a aprendizagem, implicando que os alunos não disponham de textos mais ricos de informações."

A maioria dos cursistas não reclamou deste material, afirmando que as apostilas são bem elaboradas e a maior parte dos textos tem linguagem acessível, ao passo que expressaram sua gratidão ao programa por fornecê-las gratuitamente. Porém, Ariranha e Cotia (2024), lembraram que "[...] às vezes os textos vinham desorganizados, com páginas trocadas ou viradas de "cabeça para abaixo" (Ariranha, 2024). "Houve ocasiões em que as apostilas

chegavam com textos desgrampeados, amassados, faltando páginas ou com letras apagadas, difíceis de enxergar" (Cotia, 2024). Contudo, em geral, estes materiais eram bons.

Outros desafios mencionados foram: o cansaço da rotina diária de estudos, o tempo escasso para a realização das atividades avaliativas e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, que foram obstáculos citados pelos formadores e a maior parte dos cursistas no que tange ao processo pedagógico, principalmente porque muitos alunos moravam longe e chegavam cansados nas aulas. Outros eram idosos, em final de carreira profissional e estavam desabituados com a rotina diária de estudos. Neste sentido, os formadores relataram que:

> A rotina de 10 horas diárias é cansativa, principalmente para os alunos idosos e para os que residem nas áreas rurais, porque muitos vêm de longe, dos ramais, dos rios e de comunidades isoladas. Em Cruzeiro do Sul, por exemplo, temos alunos que vêm todos os dias de Mâncio Lima e Rodrigues Alves, saindo de casa de madrugada para poderem pegar o transporte (ônibus ou barco) a fim de chegarem à Universidade na hora certa. A maioria dos cursistas saem cedo e chegam tarde em casa. Tem pouco tempo para descanso. Ao chegarem, estudam o dia inteiro, com uma pequena pausa para o almoço. [...] Eles tomam café e almoçam na sala de aula porque não dá tempo retornarem em casa. É comum, nos intervalos, vê-los dormindo no chão da sala, por cima das carteiras ou reunidos em grupo para realizarem os trabalhos. Na maioria das vezes, as atividades avaliativas são feitas durante às aulas, porque se levarem para casa, podem não ter tempo para isso. [...] A leitura dos textos é feita na sala de aula, quando dá tempo. Geralmente eles nem leem. A maioria tem dificuldades com leitura e compreensão textual. Nós, professores, explicamos como podemos, e muitas coisas ficam na superficialidade mesmo, porque se formos aprofundar os debates, não dá tempo de concluir a disciplina dentro do cronograma estabelecido (Formador 1, 2023).

> [...] muitos alunos são aplicados e compreendem os conteúdos sem muita dificuldade. Mas outros, apresentam problemas com manejo de leitura e escrita acadêmica em todas as disciplinas, além de formação básica deficitária. Esta heterogeneidade é um dos desafios que os formadores precisam se esforçar para superar. Além dessa questão, têm também a situação de que os cursistas estudam em períodos de recesso escolar, tendo pouco tempo de descanso, entre um módulo e outro, bem como para os aprofundamentos necessários dos conteúdos (Formador 2, 2023).

> Um dos maiores desafios é, sem dúvida, o tempo reservado à formação. Penso que quatro meses de estudo é pouco para proporcionar uma formação de qualidade. Muitos alunos moram em comunidades distantes e têm que sair de suas casas cedo para chegarem no local de formação no horário, e esta rotina torna-se bem exaustiva. Tive alunos que saíam de casa às 4h da manhã para poderem chegar na aula às 7h. Percebe-se, assim, as distâncias que tinham que percorrer para realizarem a formação. Muitos vêm de carro, outros de barco e outros a pé. Mas, sua força de vontade em concluir o curso os fazem chegar e permanecer. Reclamam pouco e são bastante esforçados. Muitos tem dificuldades de compreender os conteúdos, especialmente os que não têm formação superior e os que atuam na Educação do Campo, talvez porque lhes faltam materiais de leitura ou até mesmo porque o trabalho que realizam nestas comunidades não permitem que sobre tempo para ler. Não sei! Para se ter uma ideia, estes alunos não têm férias, porque quando terminam o ano letivo em suas redes, é hora de iniciar as aulas do programa. [...] Durante as aulas, eles ficam visivelmente cansados e daí, temos que dar uma aliviada, porque se não fizermos isso, a maioria fica retida. Mas no final dá tudo certo e eles cumprem as atividades direitinho (Formador 3, 2023).

> Um dos principais desafios é lidar com um grupo bem heterogêneo, tanto do ponto de vista da idade como também de suas origens, visto que em muitas turmas temos alunos das cidades, das zonas rurais e de comunidades indígenas e isso implica um olhar bem

> mais atento, porque precisamos adequar as situações de aprendizagem à realidade destes sujeitos. Também temos à questão do tempo de formação no ensino médio: uns terminaram há muito tempo e não se dedicaram a leituras diversas e outros com formação bem recente. Assim, o nível de compreensão entre eles é bem variado. [...] o cansaço da rotina é outro desafio que nos se impõe, pois, muitos alunos chegam cansados de suas comunidades e outros, que já estão no final da carreira, têm dificuldades em realizar as atividades acadêmicas, principalmente às leituras dos textos e os trabalhos avaliativos. Até porque, são 10 horas diárias de aulas, em formato intensivo e tem hora que não entra mais nada na cabeça deles. Se formos tentar aprofundar os conteúdos e tirar todas as dúvidas, não conseguimos cumprir a disciplina. [...] Em fim, temos que nos adaptar ao ritmo deles, para ajuda-los a permanecerem nos cursos e aprenderem da melhor forma possível. De todo modo, são alunos com alta estima e motivados diante da oportunidade de conquistarem o diploma de graduação (Formadora 5, 2023).

As experiências acima narradas demonstram que o pouco tempo reservado à formação, aliado ao cansaço da rotina diária de estudos, acabam prejudicando a qualidade do ensino no âmbito do programa. Estas narrativas são corroboradas por Rocha (2020, p. 93), ao afirmar que "[...] a rotina é desgastante, a pressão é grande e o cansaço cobra alto, principalmente para esses alunos que trabalham o ano inteiro e nas férias, estudam de segunda a sábado. Muitas vezes é necessária muita força de vontade e determinação para que não desistam da caminhada".

Neste sentido a cursista Azulona (2024), relatou que: "[...] a rotina do curso era bem cansativa, mas, o fato de ter a oportunidade de cursar uma faculdade me motivou a vencer todos os desafios para conquistar minha formação." Peixe-Boi (2024) também relatou que "[...] as aulas eram ótimas, mas, às vezes, devido a carga horária de trabalho intensivo, em turno dobrado, tornavam-se cansativas e às vezes, por mais que nos esforçássemos, não conseguíamos assimilar direito." Estas declarações são reforçadas por Ararajuba (2024) que lembra:

> [...] moro longe, na zona rural de Mâncio Lima e todos os dias, eu saía de casa com escuro para chegar na hora da aula. Na volta, sempre chegava em casa de noite e ainda tinha que dar conta de arrumar a casa, lavar roupa e fazer a comida, deixando tudo pronto para o dia seguinte. Meu marido trabalhava o dia todo e eu não tinha quem fizesse as coisas para mim. Minha vida era corrida e a rotina exaustiva, principalmente devido à pressão de dar conta dos trabalhos de casa e da faculdade e ainda ter que estudar para as provas. Eu tinha muita dificuldade com os conteúdos, com a apresentação dos trabalhos e de entender os textos, até porque era tudo muito corrido e não tinham como ler tudo. Os professores também não tinham como aprofundar as discussões porque toda a disciplina era dada em uma semana. Além disso, fiz meu segundo grau em 2002, e já estava sem estudar a um bom tempo. Na verdade, a gente que trabalhava com a multissérie não tem muito tempo disponível para ler e se atualizar. Além do mais, meu contrato de trabalho é provisório e no período em que a gente estudava no Parfor, não recebia salário, pois, o governo não nos pagava no período do recesso escolar, e quando éramos recontratados em fevereiro, só recebíamos no final de março. Essa situação dificultou ainda mais a permanência no programa, porque faltava dinheiro para pagar o transporte e as vezes até o de comer. Muitos dias pensei em desistir, mas, eu falei para mim mesmo, aguenta! Não desiste. E foi isso que fiz, não desisti do meu sonho. O Parfor foi a oportunidade que eu estava tendo de realizá-lo. No final valeu muito a pena e venci este desafio: agora sou pedagoga e esse título tem um gosto dobrado de vitória".

As vozes dos cursistas ratificam os desafios referidos pelos formadores. Contudo, demonstram que estes sujeitos eram dotados de motivação interior que os ajudou a permanecer na formação, ainda que diante das adversidades. Conforme referiu Ararajuba (2024), as dificuldades da rotina de estudos, foi agravada por problemas financeiros, devido a perca de seu contrato de trabalho, afetando o custeio de despesas com transporte e alimentação. Entretanto, ela escolheu permanecer no programa, por ser uma oportunidade de obter a sonhada graduação. Tais circunstâncias também foram narradas por outros participantes que disseram:

> Um dos maiores desafios do Parfor é buscar alternativas para auxiliar financeiramente os cursistas com bolsas de permanência, tendo em vista que a maioria deles são professores de contratos provisórios que trabalham na Educação do Campo e residem em localidades de difícil acesso. Acontece que estes sujeitos perdem seus contratos justamente durante a realização das etapas do programa, nos três primeiros meses do ano, e ficam sem receber salários, fato este que dificulta o pagamento de suas despesas com estadia, transporte e alimentação, durante a realização da formação. Ainda assim, sentem-se motivados a permanecerem nos cursos (Coordenadora 2, 2023).

> Muitos alunos vêm de longe, de localidades de difícil acesso e, durante a temporada do Parfor, ficam nas cidades-polo, tendo que pagar estadia. Mesmo os que não pagam, ficam na casa de parentes e precisam ajudar nas despesas. Outros vêm de transporte próprio e alguns de ônibus fornecidos pelos municípios. Então, o programa não é de tudo, gratuito, porque os alunos tem despesas adicionais com transporte, alimentação e estadia nas cidades. O material didático é fornecido pelo programa, mas, isso não é suficiente para garantir a equidade, principalmente porque os efetivos tem salário e melhores condições de permanência. Já os provisórios, não têm, pois ficam sem receber seus salários durante os meses de realização do programa. Por isso, passam muitas dificuldades para permanecerem, já que não recebem ajuda financeira. [...] É preciso considerar que a maioria dos estudantes do Parfor atuam na Educação do Campo e residem em localidade de difícil acesso. Acho que o Parfor ou a UFAC poderia oferecer alternativas para que estes sujeitos possam ter condições mais favoráveis de realizar sua formação. Vejo isso como uma questão de dignidade humana, pois, muitos não tem dinheiro nem para comer direito (Formador 4, 2023).

> A falta de recursos financeiros é um problema que afeta muitos alunos e representa um grande entrave à formação. Estado e município, nem sempre cumprem com suas contrapartidas. Não raras vezes, tive alunos que faltaram às aulas porque não tinham condições de chegar até à universidade. E o fornecimento de transporte foi uma responsabilidade pactuada com o estado e os municípios. Estes entes também garantiram que viabilizariam ajuda de custo para os cursistas de suas redes, mas, não sei se isso vem sendo feito regularmente. Fiquei sabendo, pelos alunos, que havia atraso no pagamento e os que tinham contrato temporário, simplesmente não recebiam essa ajuda. Isso é um problema grave porque a maioria são professores provisórios e sem seus salários, torna-se difícil permanecer no curso. Em 2022, na fase de conclusão do curso de Pedagogia, tive alunos que pensaram em desistir da formação por causa disso, ou seja, por não terem mais recursos para se manterem no programa. Lembro que uma senhora me disse que estava com sua luz cortada, sem gás de cozinha e sem comida em casa, porque as economias que ela conseguiu guardar para passar a temporada sem contrato, gastou tudo para se manter no programa. Essa é uma situação que acomete dezenas destes alunos. Em Marechal Thaumaturgo, por exemplo, tinha uma aluna que morava sozinha com um irmão pequeno (seu pai faleceu na pandemia) e perdeu o contrato ainda no início do programa. Ela tinha que caçar, pescar, plantar mandioca, fazer farinha, e ainda trabalhar como diarista na propriedade de vizinhos a fim de que, durante a realização do programa, pudesse ter recursos suficientes para sustentar o irmão e ainda cobrir as despesas com a formação. Sem falar que ela morava em comunidade distante e durante as aulas, tinha que trazer o irmão consigo. Estas

> experiências demostram como alguns estudantes sofrem para permanecerem na formação. Penso que a UFAC pode e deve discutir formas alternativas que os ajudem a vencer estes desafios e a permanecerem até o fim. Uma alternativa seria conceder bolsas de auxílio financeiro para ajudá-los a custear as despesas durante a realização do programa, pois, muitos moram em localidades distantes e precisam pagar transporte e estadia nas cidades onde o programa acontece, além das despesas com alimentação e outras exigências próprias da rotina acadêmica (Formadora 5, 2023).

A partir destes depoimentos, verifica-se que as dificuldades detalhadas, restam agravadas em relação aos cursistas que ostentam a condição de professores temporários, sendo este um dos grandes desafios a serem considerados no percurso formativo, que está relacionado diretamente com às condições de acesso e permanência no programa, pois geram dificuldades distintas, principalmente com estadia, transporte e alimentação. Isso acontece porque estes trabalhadores/as perdem suas funções docentes durante a realização das atividades de ensino dos cursos, ficando sem receber seus salários, ao mesmo tempo em que também não recebem ajuda financeira da parte dos parceiros institucionais – estado, municípios e UFAC.

Os cursistas, confirmam estas assertivas relatando que: "[...] os professores efetivos receberam uma bolsa de estudo para ajudar nas despesas com alimentação e transporte. Mas, os provisórios não receberam nada, e ainda por cima, a gente ficava sem trabalhar justamente no período das aulas" (Ararajuba, 2024). Doninha (2024) declarou que: "[...] tive dificuldades para estudar porque durante a formação, pelo fato de ser provisório, não recebia salário e tinha despesas com transporte e estadia, pois, tivemos que alugar uma quitinete e pagar mototáxi para nos buscar e deixar todos os dias na UFAC." Onça-Pintada (2024) afirmou que "[...] a bolsa paga pela prefeitura ajudou bastante, mas, o problema é que quase sempre vinha com atraso".

Neste ponto, Pereira-Filha (2022), refere que os alunos do programa, que eram professores efetivos receberam ajuda de custo das respectivas redes de ensino, cujos valores variavam de R$ 200,00 a R$ 1.300,00, sendo que Porto Walter foi o município que pagou a maior ajuda. Porém, quase sempre, os alunos reclamaram de atraso no pagamento das bolsas.

Cabe esclarecer que quase todos os cursistas atendidos no programa são professores/as de contratos provisórios e não são beneficiados com esta ajuda, salvo nas primeiras edições, em que o programa absolveu todos os efetivos que não foram alcançados pelo Profir (Rocha, 2020). Depois disso, o Parfor passou a atender mais os docentes de contrato provisório. De modo que, dos oito egressos do Parfor entrevistados nesta pesquisa, seis eram de contrato provisório.

Estes dados indicam que a situação financeira dos cursistas efetivos era bem melhor do que dos provisórios, pois, além de seus salários, recebiam ajuda de custo em forma de bolsa de estudo. No entanto, a maioria absoluta dos alunos enfrentou grandes dificuldades com a falta de salário e sem ajuda financeira para custear as despesas adicionais que a formação exige.

Neste cenário, as condições de permanência no Parfor, se assemelham ao que era oferecido no Profir, onde as desigualdades entre os professores/as efetivos e provisórios eram evidentes. Tal como mencionado por Martins (2015), uma das maiores dificuldades encontradas no Parfor é a ausência de ajuda de custo para que os cursistas temporários, possam se deslocar de suas comunidades rurais para os municípios e se manterem lá durante a formação.

As constatações da autora, foram vivenciadas por Doninha (2024), Ararajuba (2024) e Peixe-Boi (2024), que mencionaram que durante a temporada das aulas, dividiram aluguel com colegas e se uniram para custear a alimentação, como forma de diminuir as despesas. Por serem de contratos provisórios, as dificuldades aumentaram, pois não recebiam ajuda de custo.

Pereira-Filha (2022) adverte que a situação dos provisórios é responsável pela maior parte das evasões, constituindo umas das principais inquietações da Coordenação Institucional do programa no estado, que vem intercedendo junto ao FEPAD no sentido de que sejam viabilizadas, com prioridade, alternativas para oferecer ajuda financeira aos cursistas de contrato temporário, como condição essencial à permanência destes sujeitos na formação. Neste ponto, ressalta-se que no Acre, os índices de evasão no Parfor são relativamente altos, chegando a atingir 24%. Na Regional do Juruá estes índices ficam em 17%.

Ressalta-se, assim, a importância e urgência que se tem, dos atores institucionais envolvidos, buscarem soluções que ajudem mitigar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas, especialmente os de contratos temporários, a fim de que tenham acesso às condições mínimas necessárias para vencer o percurso formativo com maior igualdade de direitos. Tal como pontuado pela Formadora 4 (2023), isso é uma questão de dignidade, pois para muitos deles, lhes faltam até mesmo condições financeiras para que tenham uma alimentação adequada.

Ao refletir sobre as condições de oferta destas políticas no estado, Santos (2015) refere que o tratamento dispensado aos professores/as provisórios é discriminatório e desigual, contribuído para que o campo perca professores/as qualificados, que poderiam contribuir para a melhorar a qualidade de ensino nos territórios rurais. Assim, é preciso garantir que todos tenham acesso a formação acadêmica, com igualdade de condições de acesso e permanência.

Entretanto, apesar destas dificuldades, os participantes mencionaram vários pontos positivos, destacando-se o interesse e motivação dos cursistas, que mesmo diante dos percalços, tem orgulho da formação e cumprem com seus papéis da melhor maneira possível. O Formador 2 (2023), disse que um ponto considerado positivo é o fato de que “[...] os alunos manifestam interesse e motivação pelos cursos, que nem sempre se reveste em interesse real pelas aulas, mas, é fato que gostam e sentem orgulho de frequentarem um curso de nível superior”.

A Formadora 3 (2023), endossa que a motivação dos alunos é um aspecto positivo, que pode ser identificado "[...] na receptividade cordial, nas boas relações interpessoais e no olhar externo que a comunidade dirige a esses universitários, o que reforça e alimentam as expectativas de conclusão dos cursos e de desfrutar dos benefícios da formação acadêmica".

Neste sentido, Azulona (2024) expressa sua felicidade com a conclusão do curso de Pedagogia, reconhecendo, emocionada, que "[...] o Parfor foi uma porta que se abriu para que eu conseguisse realizar meu sonho de cursar uma faculdade. Onde eu morava era praticamente impossível fazer isso: deixar tudo e vir para a cidade estudar. Estou satisfeita e sinto-me mais capacitada para ensinar". Este sentimento foi expressado por outros/as cursistas que disseram:

> Antes do Parfor eu era tachada como leiga. Mas depois, me tornei uma professora de fato e de direito. Ninguém me chama mais de "professora leiga". O leigo é discriminado desde o salário baixo até a atuação profissional, porque as rotinas de trabalho já vêm prontas, como se a gente não soubesse, sequer, planejar uma aula; só executar os comandos dos outros. Lembro que eu era uma pessoa insegura e, na minha escola, aceitava tudo calada. Na faculdade aprendi que não posso ser assim, passiva diante das arbitrariedades e que tenho autonomia pedagógica para organizar minhas aulas e ensinar meus alunos da melhor forma possível. Hoje, como pedagoga, tenho maior consciência de meu papel na formação cultural e humana dos alunos (Doninha, 2024).

> O Parfor foi um divisor de águas na minha vida profissional e pessoal. Antes do programa eu era uma professora leiga, com um salário de miséria e sem expectativas de crescer profissionalmente. Após o programa, me tornei uma profissional habilitada, apta a prestar concurso público e a auferir um salário melhor. Depois disso, a minha diretora até me convidou para fazer parte da gestão escolar como coordenadora pedagógica. Isso são conquistas que não seriam possíveis sem a formação superior. Na vida pessoal, sinto-me realizada e melhorei minhas condições financeiras. Meus familiares também ficaram orgulhosos da minha formação (Ararajuba, 2024).

> Apesar das dificuldades que enfrentei, não reclamo porque a conquista da graduação foi maior que tudo isso. Muita gente pode até pensar que a formação pelo programa é inferior à dos cursos regulares e que a gente só precisa do diploma para poder continuar dando aula. Isso não é verdade, nós não ganhamos um diploma; nós o conquistamos a duras penas, com esforço e dedicação. Aprendi muito e hoje estou preparado para assumir uma sala de aula e fazer um bom trabalho, como qualquer outro profissional. [...]meu salário melhorou 100% e estou realmente feliz. Agora minha meta é passar num concurso efetivo e estou estudando para isso (Gavião, 2024).

Os relatos evidenciam que a formação ajudou a ampliar as competências profissionais dos alunos, e representou uma conquista importante para a carreira profissional e para a vida pessoal desses sujeitos, especialmente diante da possibilidade de melhorar os salários e conseguirem sair da condição de docentes leigos provisórios e acederem a um cargo efetivo.

Neste aspecto, Santos (2015, p. 98) ressalta que "[...] a média salarial dos professores do campo é bem inferior, se levarmos em conta que, nesse espaço, existe um número elevado de professores leigos e, para estes, o estado paga menos de um salário mínimo." Esta reflexão indica que as condições salariais dos leigos são bastante desiguais em relação aos graduados.

No entanto, conforme alude Rocha (2020, p. 96), apesar destes desafios, "[...] os discentes se dedicam ao extremo para aproveitarem, ao máximo, os conhecimentos adquiridos durante as aulas, pois sabem da importância que tem o programa para suas práticas e vidas".

Esta motivação os ajudou a superar as dificuldades e a permanecerem no curso até o final. De acordo com Pereira-Filha (2022) o Parfor possibilita materializar o sonho da graduação em uma Universidade Federal, ao mesmo tempo que amplia os horizontes da profissão e abre portas para que os alunos possam avançar na carreira, prestar concurso público efetivo, participar da gestão escolar, obter melhores salários e ter melhores condições de vida.

Nesta perspectiva merece destaque a fala da Formadora 2 (2023), ao afirmar que "[...] o Parfor é "salvação da lavoura", para uma região tão isolada geograficamente como o interior do Acre. Muitos dos docentes que lecionam em comunidades ribeirinhas não teriam condições objetivas de acesso ao Ensino Superior sem que lhes fossem dadas através deste programa." Neste mesmo sentido é a opinião do Formador 2 (2023), ao relatar que:

> O Parfor tem importante para a consolidação de muitos professores da educação básica, como profissionais habilitados junto aos sistemas de ensino. Dessa maneira, reputo importante à promoção da oferta dos cursos, destacando, contudo, as melhorias que precisam se configurar como parte desta formação. Vejo que a simples condição de acadêmico de um curso superior, já influi positivamente na vida dos cursistas. Frequentar um curso de nível superior, especialmente em uma universidade pública, representa fator de orgulho e satisfação, além de gerar fortes expectativas de ascensão social e cultural. Além desses pontos, relativos à autoestima dos alunos e alunas, outro ponto precisa ser mencionado, que é a valorização profissional junto aos sistemas de ensino. Um professor formado em nível superior, faz jus à uma melhor condição salarial e, em muitos casos, à estabilidade profissional, como se constata nos municípios atendidos pelos programas especiais, onde muitos egressos tiveram acréscimos em sua vida pessoal e profissional com a aprovação em concurso efetivo.

O programa como porta de acesso a melhoria de condições de vida e trabalho, foi uma ideia referida por todos os alunos e formadores, ao serem questionados sobre as principais conquistas da formação acadêmica. De modo geral, os cursistas mencionaram as seguintes conquistas: realização de um sonho; ampliação das habilidades e competências pedagógicas; superação da condição de professor leigo; maior segurança e desenvoltura em sala de aula; aquisição de saberes científicos e pedagógicos necessários à profissão; oportunidade de ingresso na carreira por concurso público efetivo; possibilidade de melhoria salarial; participação na gestão escolar; elevação da autoestima; mais autonomia no planejamento e na prática pedagógica; maior respeito e prestígio na comunidade; e melhor qualidade de vida.

Para Rocha (2020), o programa tem caráter transformador, pois, permite o acesso a conhecimentos científicos e pedagógicos que contribuem para aprimorar sua prática docente e a vida pessoal desses sujeitos que passam a ter uma melhor qualidade de vida, diante dos

diversos benefícios que a formação possibilita. Assim, a formação representa não só a conquista da certificação, mas, fundamentalmente, uma vida pessoal e profissional mais digna.

Esse aspecto é fundamental para a profissionalização docente, pois a formação não é só para o trabalho, mas, para a vida desses sujeitos. Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 20), diz que:

> [...] a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver, mas sabem que tal distanciamento seria negação do seu próprio trabalho. Ninguém tenha ilusões. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais.

Entende-se, pois, que a formação deve agregar outros fatores e possibilidades, que para além das relações cotidianas da escola, e das questões salariais, reflete a plenitude da vida. Assim, percebe-se que o programa trouxe muitas melhorias para os cursistas no aspecto profissional e pessoal, pois, realizaram o sonho de obter suas certificações em nível superior, consequentemente melhores condições de trabalho e salário, elevação da autoestima, prestígio entre os pares e uma nova identidade profissional, menos discriminatória e excludente.

Diante destas constatações, é possível dizer que mesmo com as dificuldades enfrentadas, o programa tem cumprido sua finalidade primordial, que é criar oportunidades para que os professores/as do campo e das cidades, principalmente os que residem e/ou trabalham em lugares de difícil acesso, possam estudar numa universidade pública, gratuita e de qualidade, que lhes possibilite a formação necessária ao exercício regular da profissão, promovendo, não só a certificação profissional, mas, sobretudo, a qualificação para o trabalho educativo.

Desta perspectiva, o programa ainda é uma política necessária e fundamental para promover o acesso ao Ensino Superior na Regional do Juruá, principalmente por parte de centenas de docentes leigos, que atuam nas áreas rurais da regional, especialmente nos municípios de difícil acesso, onde a UFAC não possui presença física. Através deste programa a IES pode chegar a todos os municípios do estado, mesmo que em condições adversas.

De acordo com a Coordenadora 2 (2023) “[...] sem o Parfor, será difícil, praticamente impossível a universidade atender toda a demanda por qualificação na regional, pois, ainda que enfrente dificuldades, o programa é a única possibilidade que muitos têm de ingressar num curso superior”. Os Formadores entrevistados também foram unânimes em afirmar que o programa ainda é uma política válida não só na regional, mas, em todo o estado, devido a sua capacidade de alcançar os lugares mais distantes. Assim “[...] enquanto tivermos professores sem qualificação acadêmica ou atuando fora de suas áreas de formação, o programa é necessário, e por isso deve ser fortalecido cada vez mais” (Formadora 3). Entendem que:

> Sem o Parfor, o que seria dos educadores leigos que residem nas comunidades de difícil acesso do Juruá e que não têm condições de se mudarem para Cruzeiro do Sul a fim de realizarem sua formação? Para muitos seria uma coisa impossível. Assim, mesmo com as críticas que o programa comporta, ele ainda é fundamental para democratizar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à Educação do Campo. Penso que as críticas são positivas e devem ajudar a vencer os desafios para aprimorar a política, mas, não para a extinguir. Portanto o Parfor ainda é muito necessário, mas, é preciso que os entes beneficiários contribuam mais forte com as ações do programa (Formador 4, 2023).

> Não há dúvida de que o programa é necessário, porque ainda existe um déficit significativo de professores em exercício na educação básica, que não têm formação superior. Esta necessidade é demonstrada pelos milhares de professores que já foram formados por meio destas políticas e ainda não foi possível resolver esta problemática de forma definitiva. Por isso, enquanto tiver um professor precisando do programa, a UFAC deve ir lá. A final, trata-se de uma questão de direito destes trabalhadores em se formarem, e de dever do estado em prover a formação. E o Parfor, no Acre tem sido um instrumento fundamental para garantir estes direitos (Formadora 6, 2023)

Evidencia-se, que os participantes reconhecem a importância do programa para promover a formação dos educadores do campo da Regional do Juruá, ao mesmo tempo em que defendem a permanência desta política como instrumento garantidor do direito à formação e equalizador do acesso ao Ensino Superior, principalmente nas localidades de difícil acesso, onde a universidade não está presente de forma perene. É neste sentido que a formadora 5 (2023) diz que "o Parfor é a salvação da lavoura" para muitos docentes leigos do Juruá.

Pereira-Filha (2022), reforça esta afirmação, salientando que, no caso específico do Acre, profundamente marcado pelo bioma amazônico, cujas peculiaridades envolvem comunidades isoladas de ribeirinhos, indígenas e extrativistas, o Parfor apresenta-se como política fundamental para garantir aos professores leigos, seu direito à formação superior.

Portanto, no que pese os desafios e dificuldades identificadas até aqui, o programa foi e ainda é essencial para promover a formação do magistério do campo da Regional do Juruá. Aliás, este é, sem dúvida, o maior desafio desta política, tendo em vista que sua institucionalização no estado, trouxe dentre suas promessas a de zerar esse déficit.

Porém, lá se vão mais de duas décadas de Parfor na regional e ainda temos quase mil docentes do campo sem formação superior. É evidente que a UFAC não é responsável por cumprir, sozinha, este encargo, é preciso que os demais atores – estado, municípios, a Capes e o próprio MEC, ofereçam todas as condições para que esta política cumpra suas metas.

Seria importante pensar na construção de mecanismos legais que dificultem a contratação de professores leigos, com ensino médio, priorizando os que já estão formados ou em processo de formação. Outra sugestão é tornar o programa uma política perene da UFAC, concebida como função ordinária de sua missão em qualificar a sociedade, e não como apêndice

às suas ações formais. Isso implica potencializar a política, encarando-a como um compromisso permanente da instituição com a garantia do direito à qualificação destes trabalhadores/as.

Também seria importante pensar formas de possibilitar que os jovens das comunidades, que não são professores/as em exercício, também tenham acesso ao programa, e se tornem potenciais professores/as das comunidades em que vivem. Além do ensino, o programa precisa articular ações de pesquisa e extensão, para que a missão da universidade esteja plenamente presente. Aliás, a indissociabilidade deste tripé é uma exigência que faz parte dos princípios que orientam a PNFPEB que, *prima facie*, não está sendo levada em conta pelo programa.

Os problemas de infraestrutura física, pedagógica e de permanência dos cursistas no programa precisam ser melhor ajustados com os atores envolvidos, pois, prejudicam a qualidade da formação em localidades específicas e de um público específico. A UFAC poderia estudar a possibilidade de conceder bolsas de permanência aos estudantes do Parfor, pois, afinal, também são acadêmicos da IES e muitos enfrentam dificuldades para se manter nos cursos.

A situação dos docentes provisórios também é um problema grave, porque, além de afetar os cursistas do programa, constitui um entrave às metas de qualificação, tendo em vista que as redes de ensino se movimentam e movimentam à Educação do Campo com um grande número de docentes temporários, cuja maioria, no final das contas, não permanecem no campo.

Para Pereira-Filha (2022), este fato representa um desafio significativo, que a IES deve enfrentar, dialogando junto ao estado e municípios para pensar caminhos alternativos que colaborem para diminuir a necessidade de contratação de docentes leigos. Isso porque,

> No caso das secretarias municipais de educação, é recorrente a realização de "processo seletivo" simplificado para contratação de professores, cuja vigência é de, no máximo, 02 (dois) anos de duração. Essa realidade contribui de forma bastante significativa para que haja uma rotatividade grande de professores portadores dessa modalidade de contrato de trabalho, implicando, por decorrência, também na renovação do contingente de professores leigos com atuação na educação básica, especialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Carvalho, 2022, p. 10).

Desta forma, os quadros docentes do campo são bastante voláteis, renovando-se constantemente, porém, com professores leigos. Assim, se não forem pactuadas ações urgentes para contornar esta necessidade, bem como, as tratativas necessárias para que estes atores deem preferência à contratação, ainda que de forma precária, a professores graduados ou em processo de formação, todas as investidas do programa para vencer o déficit neste quadro, será uma luta inglória. Tal como alude Pereira – Filha (2022, p. 177) "haja Parfor pela eternidade".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar a contribuição dos programas Profir e Parfor na formação de professores/as do campo da regional do Vale do Juruá, destacando o protagonismo da UFAC na qualificação destes professores. Assim, a pesquisa se debruçou sobre um dos temas mais importantes relacionados aos direitos sociais das populações do campo, que é a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, que além de pública e gratuita, deve ter qualidade. Inclusive este direito foi instituído na Carta de Salamanca como instituto universal, indispensável ao exercício da cidadania e à dignidade da pessoa humana. Dignidade que, neste contexto, combina com igualdade e equidade.

Deste modo, a escola do campo se faz no diálogo com seus sujeitos, e em contexto com seus territórios. Este é um componente crucial à elaboração de políticas públicas do/para o campo, em consonância com as reivindicações históricas dos movimentos sociais camponeses, diante da necessidade de dotar a escola campesina das condições necessárias a uma educação de qualidade, com currículos e programas adequados ao meio rural. Desta perspectiva, os movimentos sociais, apoiados por diversas entidades da sociedade civil, educacionais, políticas e religiosas, conseguiram incluir na agenda estatal a Política Nacional de Educação do Campo, que lançou a Educação do Campo como modalidade de ensino específica para atender as populações rurais, idealizada a partir das necessidades e especificidade destes territórios.

Na ceara da formação docente, foram desenvolvidas diversas políticas para atender os educadores/as do campo, destacando-se o Pronera, o Procampo, o Pronacampo e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que trouxeram em seu bojo, programas e ações abrangentes de qualificação do magistério em nível superior, notadamente, o Parfor. Estas ações, aliadas a outras iniciativas que vinham acontecendo no âmbito dos estados, ajudaram a diminuir consideravelmente o déficit na formação, adequando-a às determinações da LDB, do PNE e do Fundef, que naquele contexto, exigiam a graduação em licenciatura plena, como condição *sine qua nom* ao exercício do magistério público.

No Acre, importantes parcerias firmadas entre a UFAC, Governo do Estado e Municípios, buscaram garantir que os professores/as do campo tivessem acesso à formação exigida pela legislação educacional. Dentre estas iniciativas, destaca-se a oferta de cursos de graduação em licenciatura plena, através dos programas especiais de formação em serviço, Profir - lançado em 2007, e Parfor quer passou a ser oferecido no estado em 2012.

Estes programas foram/são de fundamental importância para promover a qualificação do magistério do campo no estado, pois, possibilitaram conciliar a necessidade de habilitação no Ensino Superior, com o trabalho desempenhado pelos docentes em suas escolas. Neste contexto, a pesquisa constatou que as principais contribuições da UFAC para possibilitar a formação de professores/as da Educação do Campo da Regional do Juruá, vieram através destes dois programas, que possibilitaram a oferta de cursos de graduação em licenciatura, para os docentes em exercício, que ainda não tinham a formação superior adequada.

Ficou demonstrado que nos últimos 16 anos, apenas estes programas formaram aproximadamente 4 mil professores/as das redes estadual e municipais de ensino do Acre, que atuam em áreas rurais do estado, os quais receberam suas habilitações em diversos cursos de licenciatura plena, certificados pela UFAC. Os números indicam que houve um impacto considerável no perfil formativo deste quadro profissional, que saiu de 27% de docentes graduados/licenciados em 2007, para 48% em 2012, devido a conclusão das turmas do Profir, evoluindo progressivamente para 60% em 2022, graças as ações promovidas pelo Parfor. Estes números correspondem, em nível estadual, a um acréscimo de 140% no número de docentes com Ensino Superior, em exercício nas escolas do campo, relativamente ao ano 2007.

Na Regional do Juruá, foram formados 1.246 docentes da Educação do Campo, causando um impacto positivo de 12 pontos percentuais, que correspondem um aumento de 42% em relação ao número de graduados. Os dados indicam que o perfil formativo docente, evoluiu de 28,5% de formados em Ensino Superior, para 40,5% em 2012, ano imediatamente posteiro à formatura do Profir. Ao mesmo tempo em que houve uma diminuição de 12 pontos em relação aos docentes com nível médio, que saíram de 69,5% em 2007 para 57% em 2023.

Os maiores impactos foram causados pelo Profir, que ajudou a cobrir cerca de 16% da demanda de formação superior que existia no magistério, quando foi lançado. Contudo, o Parfor, não conseguiu majorar estas estatísticas, pois, de 2012 a 2022, o percentual de docentes graduados/licenciados, na regional, se manteve na casa dos 40%, ou seja, sem alteração.

Deste modo, percebe-se que Profir contribuiu mais, pois, durante sua vigência, conseguiu um aumento razoável no número de professores/as do campo, com formação superior. Uma explicação possível para isso, é que o público atendido neste programa, foi formado, majoritariamente, por docentes efetivos, daí porque seus impactos foram mais fortes e duradouros, pois a permanência destes sujeitos na profissão é maior, e geralmente só se encerra com a aposentadoria. Este fato ajudou a manter os números alcançados em 2011.

O Parfor não garantiu os mesmos efeitos, sendo que, desde de que foi lançado até 2023, estas estatísticas subiram apenas 2,5%, ficando em 40,2%, relativamente ao ano 2012, que era de 40,5%. Uma explicação possível para que estes números não tenham sido majorados significativamente, é o fato de que o público atendido no programa é diferente, quase todo formado por docentes de contrato temporário, que, conforme constatado na pesquisa, acabam não permanecendo nas escolas do campo, de modo que a presença destes trabalhadores na profissão é precária e transitória. Este fato além de causar instabilidade no perfil formativo dos/as docentes, contribui para que as ações do programa não surtam os efeitos esperados.

Este dado é preocupante, por ao menos dois motivos: o primeiro diz respeito a constatação de que os esforços que há mais de uma década, vêm sendo realizados no Parfor, não estão surtindo os efeitos esperados, em relação a meta de zerar o déficit na formação destes educadores. Isso porque, atualmente, a demanda por formação, represada no estado é de 40%, se ampliando para 57% na Regional do Juruá. Ou seja, não houveram avanços palpáveis.

O segundo motivo, se refere ao fato de que as redes públicas de ensino do estado, especialmente da Regional do Juruá, movimentam-se com uma grande quantidade de professores/as leigos, contratados todos os anos a título precário, cuja maior parte atua na Educação do Campo, em localidades de difícil acesso. Muitos professores/as temporários, ingressam no programa, porém, perdem seus contratos de trabalho em plena realização da formação. Outros, após se formarem, se licenciam ou abandonam o campo.

Desta feita, não há como o programa qualificar todos estes trabalhadores, se as redes de ensino, não priorizarem a realização de concursos públicos efetivos, para ingresso na carreira, com preferência à contratação de pessoal com formação superior ou em processo de formação. Caso contrário, se estes entes permanecerem, ano após ano, renovando seus quadros docentes com professores/as leigos, decerto, não haverá Parfor que der conta de atender a demanda.

Contudo, os programas pesquisados contribuíram significativamente para formar centenas de docentes da Educação do Campo do estado do Acre, especialmente da Regional do Juruá, que antes eram formados, majoritariamente, por leigos, sem formação superior e sem formação nas áreas específicas de atuação profissional. Com o advento destes programas, as escolas do campo passaram a contar com quadros de professores mais qualificados, em quase todas as disciplinas do currículo escolar. Ademais, toda a demanda de docentes efetivos, ainda não licenciados e aptos a ingressar no ensino superior, foi atendida, bem como, boa parte dos professores/as de contratos provisórios. Portanto, os programas resolveram o déficit em relação aos leigos de contrato efetivo e o grande desafio da atualidade é formar os provisórios.

Quanto aos desafios da UFAC na tarefa de levar Ensino Superior a professores/as do campo desta regional, por meio dos programas pesquisados e seus reflexos na vida profissional de egressos/as, os dados levantados na pesquisa de campo evidenciaram que, na esfera política, os programas precisam ser melhor discutidos com os sujeitos a que se destinam e que devem incorporar propostas pedagógicas mais adequadas às necessidades de qualificação de professores/as do campo, de acordo com as especificidades e peculiaridades desta educação. Assim, a formação superior é uma necessidade, porém, deve ser pensada e construída para atender essas especificidades, proporcionando uma formação inicial que ajudem os professores/as do campo compreender melhor seu papel junto às comunidades em que atuam.

Porém, o Profir não deu conta de atender esta perspectiva e o Parfor, caminha neste mesmo rumo. Ou seja, ainda que as normas que orientam a política, possibilitem e privilegiem propostas pedagógicas adequadas às realidades dos sujeitos que a recebem, o Parfor no Acre, ainda se mantém longe da realidade objetiva das escolas campesinas, pois, em geral as propostas curriculares dos cursos ofertados, são generalistas, pensadas e formuladas extracampo.

Neste contexto, seria indicado reorientar este percurso, no sentido de acolher as especificidades da formação a professores/as do/para o campo, (re) elaborando propostas pedagógicas que atendam os docentes que atuam nas escolas rurais do estado e almejam uma formação mais próxima das realidades que os cercam. Não é justo que os educadores que atuam em territórios indígenas, camponeses, ribeirinhos, extrativistas e de florestas, recebam a mesma formação daqueles que trabalham nas áreas urbanas em contexto históricos, sociais, econômicos e culturais totalmente distintos e contrastantes. A Educação do Campo é identitária, e assim requer que seja considerada no campo das políticas públicas de formação docente.

Inclusive este foi um dos desafios mencionados nas falas dos participantes da pesquisa, que destacaram a necessidade de currículos e programas mais identificados com a realidade do campo. A propósito, também foram identificados desafios enfrentados pelos cursistas destes programas, correlacionadas a infraestrutura e às condições didáticas e pedagógicas oferecidas nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, que precisam ser melhoradas significativamente. Neste ponto, é urgente que os entes beneficiários – estado e municípios, cumpram com suas contrapartidas, no sentido de viabilizar espaços e recursos para que o programa ofereça melhores condições físicas e pedagógicas aos alunos e formadores.

Ainda foram mencionadas as dificuldades enfrentadas por muitos cursistas de contrato provisório, que relataram suas dificuldades de se manterem no programa, devido ao fato de que perdem seus contratos de trabalho no período em que os cursos estão sendo executados. Despesas com transporte, estadia e alimentação, foram as mais citadas, bem como a falta de

auxílio financeiro por parte dos atores envolvidos. Neste sentido, seria indicado que a UFAC, estreitasse o diálogo com a Capes e os demais colaboradores, para construir alternativas que possibilitem ajudar os cursistas a permanecerem no programa, garantindo-lhes bolsa de auxílio financeiro, monitoria, passe-livre e outros benefícios, acessíveis aos cursos regulares.

Apesar das dificuldades, ficou evidente que os programas pesquisados foram/são de fundamental importância para qualificar os docentes da Regional do Juruá, e democratizar o acesso ao Ensino Superior no estado. Ressalta a excelência das condições de oferta dos programas no espaço físico da UFAC, com boas instalações, disponibilidade de recursos pedagógicos adequados, professores qualificados, recursos tecnológicos, e apoio pedagógico, inclusive, a disponibilização de apostilas, reproduzidas gratuitamente pelo programa. Porém, estas mesmas condições precisam ser possibilitadas aos cursistas de municípios isolados.

Assim, mesmo diante dos percalços que atravessam a política, a formação adquirida representou uma oportunidade e um sonho compartilhado pelos egressos, que reverberou nas suas vidas profissional e pessoal, abrindo-lhes novos horizontes, como, aprovação em concurso público efetivo, acesso a melhores salários, ampliação dos conhecimentos, autoestima, maior estima na comunidade, mais respeito entre os colegas, maior participação na gestão, etc.

Portanto, o Profir foi importante e cumpriu a tarefa para a qual foi idealizado, formar professores/as do campo no Ensino Superior. Do mesmo modo, o Parfor reveste-se da maior importância na atualidade, pois, tem se tornado essencial à formação docente no Vale do Juruá, diante da quantidade de docentes que ainda precisam ser atendidos por suas ações. Seus longos braços alcançam as comunidades rurais mais distantes do estado, atendendo muitos professores/as que, sem ele, não teriam condições de se ausentarem de seus postos de trabalho para virem às cidades realizar seus estudos. Esta política precisa ser revitalizada, a fim de que todos os docentes sejam devidamente qualificados e possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino nas comunidades que atuam. Além disso, contribui para o acesso a muitos benefícios da profissão, como ingresso na carreira por curso público, melhores salários, novos saberes e práticas que lhes ajudem a lutar por melhores condições de vida e trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores:** os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/03/SILVANA-SOUSA-ANDRADE.pdf. Acesso em 10 de jun. 2024.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ACRE. Acre concentra vasta diversidade de povos indígenas. **Agência de Notícias do Acre,** Rio Branco, 19 de abril de 2016. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/acre-concentra-vasta-diversidade-de-povos-indigenas/. Acesso em: 15 de mai. 2024.

ACRE. Festival Atsa Puyanawa se inicia nesta quinta e promete imersão de cultura indígena. **Agência de Notícias do Acre,** Rio Branco, 16 de julho de 2024. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/festival-atsa-puyanawa-se-inicia-nesta-quinta-e-promete-imersao-na-cultura-indigena/.Acesso em: 30 de jul. 2024.

ACRE. Festival Atsa Puyanawa se inicia nesta quinta e promete imersão de cultura indígena. **Agência de Notícias do Acre,** Rio Branco, 16 de julho de 2024. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/festival-atsa-puyanawa-se-inicia-nesta-quinta-e-promete-imersao-na-cultura-indigena/.Acesso em: 30 de jul. 2024.

Acre Agência de Notícias do Acre (Acre, 2021 – Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/).

GLOBO. Casa de farinha dentro do Parque Nacional da Serra do Divisor produz 40 sacas por ano e emprega 8 famílias. **G1-Acre**, Rio Branco, 15 de mai. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/ac/acre/natureza/amazonia/noticia/2023/05/17/casa-de-farinha-dentro-do-parque-nacional-da-serra-do-divisor-produz-40-sacas-por-ano-e-emprega-8-familias.ghtml. Acesso em: 30 de jul. 2024.

ACRE. Escolhas que transforma cidades e vidas. Caminhos do Acre. v. 1. Rio Braco: Governo do Estado do Acre, 2016.

Prefeitura de Mâncio Lima (2022). Imagem: Evandro Ibernon. Festival Atsa Puyanawa, realizado em 2022

Acre. **Inventário de Emissões Antrópicas e Sumidouros de Gases de Efeito Estufa do Estado do Acre**. Rio Branco: EMBRAPA, 2018.

ACRE. Parceria garante formação de professores da zona rural. **Agência de Notícias do Acre.** Rio Braco, 02 de julho de 2011. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/parceria-garante-formao-de-professores-da-zona-rural/.Acesso em: 30 de jul. 2023.

ACRE. **Plano Estadual de Recursos Hídricos do Acre**. Rio Branco: SEMA, 2012.

ACRE. PIB dos municípios avança e Baixo Acre gera 63,2% da riqueza. **Agência de Notícias do Acre**, Rio Branco, 15 de dezembro de 2023. Disponível em**:** https://agencia.ac.gov. br/pib-dos-municipios-avanca-e-baixo-acre-gera-632-da-riqueza-acreaa/. Acesso em: 30 de jul. 2024.
ACRE. **Inventário de Emissões Antrópicas e Sumidouros de Gases de Efeito Estufa do Estado do Acre: ano-base 2014.** Rio Branco: EMBRAPA/ACRE, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331047088. Acesso em: 30 de jul. 2024.

ACRE. **Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre - Fase III:** escala 1:250.000 - documento-síntese: Rio Braco: SEMAPI, 2021.

ACRE. **A União e a Ponte**. Agência de Notícia do Acre. Rio Branco, 15 de agosto de 2011. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/a-unio-e-a-ponte/. Acesso em: 12 de jan. 2024.

ABEL, Elton Luís da Silva. **Dinâmica Ambiental da Bacia Hidrográfica do Rio Juruá na Amazônia Ocidental.** Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Florestais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2019. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9403. Acesso em: 01 de jun. 2024.

ALMEIDA, Wivianne Fonseca da Silva. **Programa Nacional de Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano:** análise da formulação e das ações desenvolvidas. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife: UFPE, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24775. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

AMARAL, MARIA Tereza Marques do. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez, 1991. p.11-28.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de pesquisa). Disponível em: https://somos.ufmg.br/professor/maria-isabel-antunes-rocha Acesso em: 30 de jan. de 2023.

ARAÚJO, Jordeanes Abel de. **O Imaginário Amazônico nas Narrativas Orais do Vale do Juruá.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus: UFAM, 2010. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2313. Acesso em: 30 de mai. de 2024.

ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. Trabalho e educação revista do núcleo de estudos sobre trabalho e educação da faculdade de educação - UFMG. **Dossiê trabalho e educação:** diversidade e lutas sociais no campo – ISSN 1516-9537. V.21. N.3, setembro- dezembro de 2012. (P. 81- 93). Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092. 30 de mai. de 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANDRADE, Jerusa Pereira de. **Projeto Logos II na Paraíba:** ingerências políticas e implicações na sua Proposta Político-Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 1995. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12318?locale=pt_BR. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. **Escolas do campo e infraestrutura:** aspectos legais, precarização e fechamento. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW_3JF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da modernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AMARAL, João Joaquin Freitas. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BARBOSA, Francisco de A. do Reis. **Mapa das Sub-bacias hidrográficas estado do Acre**, 2013. Disponível em: https://suburbanodigital.blogspot.com/2021/06/mapa-das-sub-bacias-hidrograficas-do.html. Acesso em: 15 de jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. Interiorização da UFAC: qualificação profissional e sua influência no desenvolvimento do estado do Acre. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Acre, Rio Branco: 2009. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_27e7ba692f6bacb330097e804b78f148.Acesso em: 11 de jan. 2023.

BORGES, Maria Fernanda de Sousa Oliveira; SILVA, Ilce Ferreira da; KOIFMAN, Rosalina. Histórico social, demográfico e de saúde dos povos indígenas do estado do Acre, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2237-2246, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/Q8kQ4PJX98tpmQY7QkKzgyw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 2. n. 1(3), jan.-jul., 2005. p. 68-80. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em 15 de dez. de 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino de 1º e 2º Grau**. Brasília: INEP, 1975. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção.** Volume I, 1. ed. Brasília: ICMBio/MMA, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-

conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/livro_vermelho_2018_vol1.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br.Acesso em: 02 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**.** Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002- Institui o Código Civil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de janeiro de 2023

BRASIL. **Lei nº 10.952, de 22 de setembro de 2004.** Inscreve o nome de Chico Mendes no "Livro dos Heróis da Pátria"**.** Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB... Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.502 de 11 de julho de 2007b**. Brasília, 198b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas...Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.792 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 2 de jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Planalto, 1946. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... Brasília: Planalto, 2007c. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 -** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm . Acesso em: 02 de jan. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEP nº 28/2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CEP, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf . Acesso em: 2 de mai. 2024.

BRASIL. **Parecer SEI nº 10335/2020/ME** - Parecer público. Ausência de informação pessoal protegida pela cláusula de acesso restrito. Brasília, 2020. Disponível em: https://sintero.org.br/downloads/parecer-professores-leigos.pdf. Acesso em: 2 de mai. 2024.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005:** Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília: FNDE, 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de abril de 2008:** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasnselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNS Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 01 de jan. de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

BRASIL. Instalada Comissão Nacional da Educação do Campo Colegiado visa debater acerca dos direitos dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Educação. **Portal Gov.br**. Brasília, 01 de janeiro de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-r/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Capes nº 220/2021 -** Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: CAPES, 2021.

BRASIL. **Panorama das Cidades**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

ASSUNÇÃO, Sandra. Procissão de Nossa Senhora da Glória reúne Cerca de 50 mil Pessoal em Cruzeiro do Sul. **Jornal AC 24 horas**, 18 de agosto de 2024. Disponível em: https://ac24horas.com/2024/08/16/procissao-de-nossa-senhora-da-gloria-reuniu-cerca-de-50-mil-pessoas-em-cruzeiro-do-sul/.Acesso em: 20 de ago. de 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. **Portal Gov.br**. Brasília, 01 de janeiro de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-r/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC/GPETC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf. Acesso em 10 de jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC/SECD. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2020**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacion al-por-amostra-de-domicilios.html. Acesso em 12 de jan. 2023.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 1998**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 1999-2005**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2007-2011**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2012-2020**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar da Educação Básica 2021-2023**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 28 de Jul. de 2023.

BRASIL. **Censo Demográfico - Alfabetização:** resultados do universo, 2022. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso, em: 30 de mai. 2023.

BRASIL. **Proposta Metodológica para a Classificação dos Espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/ livros/liv102019.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente a COVID-19**. Brasília: Ascom SE/UNAS-SUS, 2023. Disponível em: https://www. unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-inter nacional-referente-a-covid-19.Avcesso em: 30 de jan. de 2023.

BRITO, Tatiana Feitosa de. A meta 15 do PNE: significados, implicações e agenda da formação dos profissionais da educação. In.: GOMES, Ana Valeska Amaral. **Plano Nacional de Educação:** olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017, p. 227-248.

CABRAL, Grace Gotelip. **Formação de professores em serviço e práticas pedagógicas:** análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAED-8DBHUD. Acesso em: 15 de mar. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In.: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2001, p. 23-52.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.. p. 257-265. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf . Acesso em: 10 de jan. de 2023.

CALDART, Roseli Salete, *et. al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/ default/files/l191.pdf . Acesso em: 10 de jan. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castanha. (Org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. **Produção do MST**, Porto Alegre, jun. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Micro/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2023.

CARVALHO, Mark Clark Asen de. A Ufac, a formação de professores(as) e o Parfor: desafios da formação de professores(as) em contexto amazônico. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.9, n.11, mai. 2022, p. 156 – 168. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7601. Acesso em: 15 de fev. 2024.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de Carvalho. **Brasil e São Paulo:** configurações históricas e apontamentos recentes sobre a concentração fundiária e a luta pela terra. Brasil: Publicação On-line, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363881774_Brasil_e_Sao_Paulo_configuracoes_historicas_e_apontamentos_recentes_sobre_a_concentracao_fundiaria_e_a_luta_pela_terra. Acesso em: 15 de fev. 2024.

CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda; CARVALHO, Waldênia Leão de. A Educação do Campo no cenário da política educacional brasileira: breve histórico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 30, n. 2, p. 1-18, maio/agosto, 2021. Disponível em https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54213. Acesso em: 15 de fev. 2024.

CHAVES, Fabiana Nogueira; SILVA, Kamila Costa da. **Guia de Turismo e Cultura do Acre – Vol. 1 – Vale do Juruá**. Rio Branco: UFAC, 2023. Disponível em: https://turismoecultura-acre.my.canva.site/. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarreje. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In.: MOLINA, Mônica Castanha; FREITAS, Helana Célia Abreu (Org.). Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-50, abr. 2011, p. 115-125.

Disponível em: https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf. Acesso em 11 de jan. 2023.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

CURY, CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. pp. 293-303. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QBB B9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

DINIZ Celia Regina; SILVA Iolanda Barbosa. **Metodologia científica.** Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/37301125/Metodologia_cient%C3%ADfica_LEITURA_AN%C3%81LISE_E_INTERPRETA%C3%87%C3%83O_pdf. Acesso em 22 de janeiro de 2023

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB:** a redenção da educação básica? Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

ENERA, Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In.: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. P. 23-52.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Antônio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues (*et. al*). Quando chega o fim? uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD, **Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**. [online]. 2012, vol.8, n.1, pp. 48-53. ISSN 1806-6976. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 5ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete, et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 744 – 748.

FERREIRA, Ana Cruz. **História do Processo de Escolarização do Município de Guajará/AM: marcas de um ensino baseado no modelo artesanal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul-Acre: UFAC, 2022. Disponível em: https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes. Acesso em 15 de ago. 2024.

FERREIRA, Reginaldo de Souza. **Ensino e Formação Escolar nos Anos Finais do Nível Fundamental II:** o olhar complexo sobre as unidades lexicais a partir de produções culturais de Cruzeiro do Sul. Dissertação (Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens) Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Cruzeiro do Sul-Acre: 2023. Disponível em: https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes. Acesso em 15 de ago. 2023.

FERREIRA, Fernando. A Construção da BR – 364 de Rio Branco a Cruzeiro do Sul – Acre: sonhos, desilusões e desafios dos viajantes da estrada. **Das Amazônias**. Rio Branco, v. 6, n. 02, jun./jul.2023, p. 51-67. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/6940. Acesso em: 08 de jan. de 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2012.

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

FREITAS, Luís Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** v. 28, n. 100, CEDES/Campinas, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?form at=pdf&lang=pt. Acesso em 11 de jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R.S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In.: MOLINA, Mônica Castanha; FREITAS, Helana Célia Abreu. (Org.) Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-50, abr. 2011. Disponível em: https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf. Acesso em 11 de jan. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, out. 2007 - Especial, p. 1203-1230. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 11 de jan. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Brasília: Líber Livro, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas-SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 de jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza D. Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da Arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B Bernadete Angelina. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 11 de jan. 2023.

GIROUX, Henry Armand. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997., 157-164.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GLOBO. Casa de farinha dentro do Parque Nacional da Serra do Divisor produz 40 sacas por ano e emprega 8 famílias. **G1-Acre**, Rio Branco, 15 de mai. 2023. C https://g1.globo.com/ac/acre/natureza/amazonia/noticia/2023/05/17/casa-de-farinha-dentro-do-parque-nacional-da-serra-do-divisor-produz-40-sacas-por-ano-e-emprega-8-familiasl. Acesso em: 30 de jul. 2024.

GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In.: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 39-66.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia:** a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro, São Paulo, 2016. Disponível em: https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/118535/o-projeto-logos-ii-em-rondonia-a-implantacao-do-projeto-pil. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; BRITO, Arlete de Jesus. Compondo uma história do Projeto Logos II no Estado de Rondônia (1970-1990). **Educ. Teoria Prática**, vol. 29 n.60, Rio Claro - SP, jan./abr., 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062019000100006. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria do Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/277933612. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. Trabalho, Natureza e Cultura como Referências para a Construção da Escola Pública do Campo na Amazônia. **Revista NERA**, n. 18. Belém, 2011. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/456954062/Amazonia-Natureza-Trabalho-e-Cultura-Ref

erencias-para-a-Educacao-Escola-e-Politicas-Educacionais-Salomao-Hage-pdf. Acesso em: 14 de jan. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

HENRIQUES, Ricardo, *et. al*. (Org.). **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos /pdf/ educacaocampo.pdf Acesso em 10 de jan. 2023.
KAMP, Renato. **Tão Perto, Tão Longe – O sudoeste da Amazônia**. Rio de Janeiro: Summit, 2002.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque:** a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Bruno Teixeira. **BR-174 e BR-364:** a Engenharia Militar integrando a Amazônia. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, 2022.

GONDIM, Tairine Gadelha; SILVA, Jorge Lucas Araújo da; LIMA, Maria Aldecy. Os desafios da formação de professores no interior do acre e as interfaces históricas e culturais. In.: **XXI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Anais. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 13802-13816. Disponível em: https://educere.bruc.com.br. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4Xb7brNtvLy7XL54sHc4pBN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de mai. 2024.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá**: a pedagogia das águas. Disponível em: Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46272. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989. Disponível em: https://nmspp.net.br/arquivos/para_leitura/movimentos_sociais_rurais/Historia%20dos%20Movimentos%20Sociais%20no%20Campo.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2023.

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr4dcJGyNf/?format=pdf&lang=pt .Acesso em, 20 de out. de 2023.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais:** Um Guia Prático para Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINASI, Luís Fernando. **Formação de professores em serviço:** contradições na prática pedagógica. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br>. Acesso em10 de janeiro de 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. 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.** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

MOLINA, Mônica Castanha; FREITAS, Helana Célia Abreu (Org.) Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-50, abr. 2011. Disponível em: https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf. Acesso em 11 de jan. 2023.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). **Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf .Acesso em 11 de jan. 2023.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Licenciaturas em Educação no Campo:** resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019. Disponível em: https://prosa.paginas.ufsc.br/files/2021/09/MOLINA-HAGE-2019-livro-Sub-7.pdf. Acesso em 11 de jan. 2023.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação Em Questão, v.

51 n. 37 (2015): jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174. Acesso em: 20 de mai. de 2024.

MOURA, Maria do Socorro Lima de. **"No regaço da selva":** interiorizando a graduação, ampliando o acesso à educação superior no acre pelas políticas de formação de professores. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018. Disponível: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes2018/dissertacaomaria - do-socorro-lima.pdf. Acesso em 10 de abr. de 2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 191 – 198.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educ. Soc**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA. Wellington Amarante. No Ar o Telecurso 2º grau: ensino pela tv e legitimação política da rede globo durante a ditadura militar (1978 – 1981). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 10, n. 1, jan.-jul., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Micro/Downloads/dosreiss,+393+-+418_NO+AR+O+TELECURSO2%C2%BA+GRAU.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGESLISTA, Olinda Evangelista. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/8zLpXgkwyJ9sfzv363GrFWP/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 28 de jan. de 2023.

PEREIRA-FILHA, Francisca do Nascimento. **Política de Formação de Professores em Contexto Amazônico: o Parfor no estado do Acre**. 240 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2022. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos** *rurais:* o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: MS, 2012. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/.pdf. Acesso em: 28 de jan. de 2023.
PINTO, José Marcelino de Rezende. Políticas recentes de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100-Especial, out. 2007, p. 877-897. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BHh7B748fzMXtnZ86SxL55B/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

ROCHA, Anderson Vale da. **Programa nacional de formação de professores da educação básica no Acre – PARFOR:** reflexos na prática e na vida dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC, 2020. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge.Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriege Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 707-728, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010043201700020070 7&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de jan. 2024.

SALGADO, Anailton Guimarães. **Trilando os caminhos da educação:** um olhar sobre a Universidade da Floresta – Acre. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/ 123456789/14325. Acesso em: 15 de mai. 2023.

SARTORI, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. *Revista de* **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, Rio Grande do Sul. v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Juan/Desktop/4472-17553-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos, *et. al.* (Orgs.) **Dossiê Educação do Campo:** Documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/ default/files/l191.pdf . Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SANTOS, Adriana Ramos; Grotti, Giane Lucélia; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Educação do campo:** marcas das desigualdades sociais e educacionais. E-book, VII CONEDU, v. 02. Campina Grande- SP: Realize Editora, 2021, p. 624-645. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82144 Acesso em: 15 de mai. 2023.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed, São Paulo: Cortez, 2014.

SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. **Comportamento do consumidor**. Tradução de Vicente Ambrósio. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

SOARES-NETO, Joaquim José et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SILVA, Adão Rogério Xavier. **A Materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre:** texto, contexto, processos e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco: UFAC, 2019. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoAdoRogrioXavierSilva.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SILVA, Sandoval Alves da. **Direitos sociais:** leis orçamentárias como instrumentos de implementação. Curitiba: Juruá, 2007.

SILVA, Ednilson Gomes da. **Do rio à Estrada:** as transformações na configuração espacial da microrregião do Juruá Acreano. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: UNIR, 2020. Disponível em: https://posgeografia.unir.br/pagina/exibir/7772. Acesso em: 12 de jan. 2024.

SILVA, Zilmar Lima, "**Verão e Inverno Amazônico":** Perspectiva Meteorológica e a Percepção dos Moradores do Município de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Geografia). UIVERSIDADE Federal do Amazonas, Manaus: UFAM, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8747. Acesso em: 12 de jan. 2024.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. O Sistema UAB e a certificação em larga escala: das determinações do capital aos fundamentos da Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18,n. 1. 2019. Disponível em: https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/50/290. Acesso em: 12 de jan. 2024.

SOUZA, Celina. **Coordenação de Politicas Públicas**. Brasília: Enap, 2018. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3329/1/Livro_Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre:** novos temas e nova abordagem. Rio Branco: MM Paim, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000, p. 61-89. Disponível em: https://www.scielo.br /j/rbedu/ a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 de fev. 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Políticas Públicas**, Bahia, AATR. 2002. Disponível em: https://www.dhnet .org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf . Acesso em: 10 de jan. de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2022. São Paulo: Moderna. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/ uploads/2022/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO ACRE. Painel de Indicadores Educacionais – Acre. Rio Branco: TCE-AC, 2021. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzM4ZDY2ZGEtZDIxOC00YjIwLWE1YTgtOGRkNzQ4N2Q3YzM2IiwidCI6ImU2MTc2NjU5LTU0MmQtNDE2Zi05ZTU0LTUyNTkxM2I4Yjg2MSJ9. Acesso em: 30 de abr. 2023.

UFAC. **Ufac em Números – Edição, 2023**. Rio Braco: UFAC, 2023. Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2022.pdf/view. Acesso em: 15 de mai. de 2024.

VASCONCELOS, Paulo Henrique de. **Educação do campo:** marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Micro/Downloads/lcou tinho,+15.BA_X_8652125_Vasconcelos.pdf . Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORAS DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR.

Mestrado: Marcos Cândido da Silva.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

1. Informações preliminares

a) Participante 1: NÃO SERÁ IDENTIFICADO CONFORME SUGESTÃO DO CEP/UFAC

b) Programa (s): _____

c) Função desempenhada: _____

d) Período de atuação programa: _____

e) Titulação acadêmica: _____

f) Vínculo profissional: _____

g) Tempo de atuação no Ensino Superior _____

2. Questões abertas para as Coordenadoras dos Programas.

1ª - Como você se tornou coordenador do programa?

2ª - O programa já encerrou ou continua vigente?

3ª - Quais cursos de graduação ofertados durante sua gestão?

4ª - Quantos alunos foram formados neste percurso?

5ª - O programa atende os professores da Educação do Campo?

6ª - Como você avalia os índices de evasão, retenção e conclusão nos cursos ofertados?

7ª - A proposta ou PPP do programa contempla as peculiaridades da formação de professores para a Educação do Campo?

8ª - O Programa ofereceu infraestrutura adequada para funcionamento em temos de espaço-físico, material didático e pessoal qualificado?

9ª - Como os professores-formadores são remunerados?

10º - Os professores-formadores recebem ajuda de custo para deslocamento e estadia, durantes as atividades do Programa?

11ª - De onde veem os recursos financeiros para custear as despesas do Programa?

12ª - Além da UFAC quais são os outros atores institucionais envolvidos na execução destes programas? Qual o papel de cada um deles?

13ª - Na sua opinião estes atores cumpriram adequadamente com suas obrigações durante a oferta do Programa?

14ª - Quais as metas ou perspectivas do programa em relação a qualificação dos professores do campo da regional do Vale do Juruá?

15ª - O programa atingiu os objetivos e metas almejadas para a regional?

16ª - Para você, quais os principais desafios enfrentados pela UFAC na tarefa de levar cursos superiores aos professores do campo que trabalham, na regional do Vale do Juruá, principalmente nos municípios de difícil acesso?

17ª - Destaque alguns pontos positivos destes programas para a promover a formação dos professores do campo desta regional.

18ª - Destaque pontos negativos ou que precisam ser melhorados na oferta dos programas especiais de formação docente para professores do campo na regional do Vale do Juruá.

19ª - Para você, como a formação acadêmica se reflete na vida pessoal e profissional dos professores-alunos do Programa?

20ª - Para você, este Programa que você coordena ainda é necessário para promover a qualificar dos professores da educação do Campo da Regional do Vale do Juruá?

APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES – FORMADORES DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR.

Mestrado: Marcos Cândido da Silva.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

1- Informações preliminares

a) Participante 1: NÃO PRECISA SER IDENTIFICADO
b) Programa (s) em que trabalhou: _____
c) Função desempenhada: _____
d) Período de atuação programa: _____
e) Cursos em que lecionou: _____
f) Titulação acadêmica: _____
g) Vínculo profissional: _____
h) Tempo de atuação no Ensino Superior _____

2. Questões abertas para os professores (as) –formadores (as)

1ª - Como você se tornou professor-formador neste (s) programa (s)?

2ª - Quais os critérios utilizados pela UFAC para escolher os professores que darão aulas no Programa?

3ª - O Programa ofereceu infraestrutura adequada para funcionamento em temos de espaço-físico e material didático?

4ª - Para você, quais os principais desafios enfrentados que se impõe à UFAC na tarefa de possibilitar a qualificação profissional dos professores do campo do Vale do Juruá, através programas especiais de formação docente?

5ª- Quais as principais dificuldades vivenciadas por você enquanto professor-formador no âmbito destes programas?

6ª - Destaque alguns pontos positivos que envolvem a execução do programa/curso em que você atuou.

7ª- Destaque pontos que precisam ser superados ou melhorados para a melhor oferta destes programas aos professores do campo do Vale do Juruá.

8ª - Na sua opinião, o Estado e os Municípios cumpriram adequadamente com as obrigações pactuadas, no que tange a oferta destes Programa?

9º - Para você, como a formação acadêmica se reflete na vida pessoal e profissional dos professores-alunos do Programa?

10ª - Para você, este Programa ainda é necessário para promover a qualificar dos professores da Educação do Campo da regional do Vale do Juruá?

11ª - Para você o Programa comtemplou as necessidades da formação docente para as Escolas do Campo?

12ª - Ao longo do programa você vivenciou alguma situação crítica ou peculiar que merece ser relatada ou destacada?

APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EGRESSOS DOS PROGRAMAS PROFIR/PARFOR.

Mestrado: Marcos Cândido da Silva.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

1 . Informações Preliminares:

a) Participante: NÃO SERÁ IDENTIFDICADO CONFOREM ORIENTAÇÃO DO CEP/UFAC.

b) Sexo: Masc. ( ) Fem. ( );

c) Idade:

d) Estado Civil: Casado ( ) Solt. ( ) Div. ( ) União Estável ( ).

e) Vínculo Empregatício: Estado ( ) Munícipio ( );

f) Tipo de Contrato: Efetivo ( ) Provisório ( );

g) Quantidade de vínculo:

h) Município em que atua:

i) Tempo de Trabalho na Docência:

j) Tempo de Trabalho na Educação do Campo:

k) Série em que atua:

l) Experiência Profissional Anterior:

m) Situação Funcional Atual: Ativo ( ) Aposentado ( ) Afastado de sala ( ).

n) Programa em que se formou: Profir ( ) Parfor ( );

o) Curso realizado:

p) Ano de Conclusão:

q) Tem outra graduação: Instituição:

r) Especialização em: Instituição:

s) Ensino Básico em escola: ( ) rural ( ) urbana ( ) Ambas.

t) Sempre viveu na zona rural?_____

u) Tempo de residência no campo:_____

v) Tipo de Residência: Permanente ( ) Temporária ( ) Nenhuma ( ).

w) Tem família no campo?_____

2. Questões Abertas:

1ª - Como você foi selecionada (o) para o programa?

2ª - O curso de ingresso foi o desejado? Por quê?

3ª Quais as principais dificuldades que você enfrentou para concluir sua graduação?

4ª - Durante o curso você pensou em desistir? Por quê?

5ª - Você está satisfeita com a formação adquirida no Programa?

6ª - Você teve ajuda financeira para auxiliar no programa?

7ª - Como e onde aconteceram as aulas do Programa?

8ª - O ambiente acadêmico tinha estrutura física adequada?

9º - Os materiais didáticos disponibilizados foram adequados e suficientes?

10ª - Qual sua opinião sobre a atuação dos professores-formadores do Programa?

11ª - Para você, os atores institucionais – UFAC, Estado e Município cumpriram seus papéis de forma satisfatória?

12ª - Como você conseguiu conciliar o trabalho e a formação?

13ª - Quais os principais benefícios no campo profissional, social e pessoal que a formação acadêmica lhe proporcionou?

14ª - Quais as principais contribuições da formação em sua prática pedagógicas?

15ª - Para você, qual a importância de ter cursado o ensino superior em uma universidade pública - UFAC?

16ª - Durante a graduação você cursou disciplinas voltadas especificamente para a realidade da Educação do Campo?

17ª - Para você o Programa comtemplou as necessidades da Formação para atuar em Escolas do Campo?

18ª - Após a formação, você permaneceu trabalhando em escolas do campo? Por que?

19ª - Você pretende permanecer na Educação do Campo? Por quê?

20ª - Para você, este Programa ainda é importante ou necessário para qualificar os professores da educação do Campo da Regional do Vale do Juruá?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS
MESTRANDO: MARCOS CANDIDO DA SILVA
ORIENTADORA: Prof.ª Dra. MARIA IRINILDA DA SILVA BEZERRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa "**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO INTERIOR DO ACRE: O PROTAGONISMO DA UFAC NA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DA REGIONAL DO VALE DO JURUÁ"** que tem como pesquisador responsável **MARCOS CÂNDIDO DA SILVA** o qual pode ser contatado por meio do telefone 68 99923-7848. Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem como objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição dos programas Profir e Parfor na formação de professores/as do campo da regional do Vale do Juruá, destacando o protagonismo da UFAC na qualificação destes professores. A pesquisa se justifica pela necessidade de se ampliar os debates e reflexões sobre as contribuições dos programas de formação docente para o campo no Acre e sua importância para corrigir o déficit histórico na qualificação dos educadores do campo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa seguirão o viés qualitativo, cujos métodos de procedimento serão os seguintes: pesquisa bibliográfica, pesquisa

documental e pesquisa de campo. A *pesquisa bibliográfica* será feita na forma de revisão da literatura e dará fundamento teórico às teses e argumentos da dissertação. A *pesquisa documental* fornecerá dados sobre o perfil profissional dos professores do campo da regional do Vale do Juruá, no que tange ao sexo, escolaridade/formação e vínculo profissional, e será realizada por meio da análise de documentos institucionais da UFAC e da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SSE/AC), Núcleo de Cruzeiro do Sul. A *pesquisa de campo* fornecerá informações sobre os desafios enfrentados pela UFAC para qualificar os professores do campo da no Vale do Juruá, cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, gravadas em áudio.

A análise dos dados da pesquisa será realizada através das técnicas de análise documental e análise de conteúdo. A *análise documental* será submetida aos métodos de procedimento *estatístico e comparativo*. O primeiro será empregado no tratamento dos dados coletados na pesquisa documental, referente ao perfil profissional dos professores do campo do Vale do Juruá, bem como, dos microdados do Senso da Nacional Educação Básica, disponibilizados pelo INEP, que consiste em uma pesquisa de cunho estatístico. Já o método comparativo será empregado para se aferir acerca da evolução do perfil profissional dos professores do campo do estado do Acre, a partir da análise dos dados estatísticos produzidos na pesquisa documental, que serão comparados com os dados históricos disponibilizados pelo INEP, através do Senso da Educação Básica - edições 1998 a 2022. Esta análise possibilitará identificar regularidades, semelhanças, diferenças, continuidades e descontinuidades inerentes ao fenômeno pesquisado, a partir das quais seja possível fazer generalizações.

A técnica de *análise de conteúdo* será empregada na descrição e interpretação dos dados coletados nas entrevistas, a fim de ressaltar os pontos fundamentais presentes nas falas dos entrevistados. Isso implica, grosso modo, na seleção, classificação e categorização destas informações, com a finalidade de identificar os assuntos relevantes, convergentes e divergentes; fazer inferências, excluir informações impertinentes e incluir assuntos que eventualmente interessem à pesquisa. Este procedimento envolverá três etapas: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados*. A *pré-análise* é a fase inicial de organização e sistematização dos dados. Esta etapa consistirá na transcrição das entrevistas, que será feita de forma contínua, literal e parcial. É continua porque não serão mencionadas as pausas ou interrupções ocorridas durante a entrevista; literal porque se buscará preservar ao máximo as falas dos sujeitos, transcrevendo-se o que disserem à literalidade; e parcial, pois, serão omitidas a linguagem coloquial, palavras de baixo calão, onomatopeias, vícios de linguagem, e outras expressões irrelevantes ao estudo. Também serão excluídos os trechos que, por julgamento unilateral do pesquisador, não colaborem para esclarecer o problema da pesquisa.

Na fase de *exploração do material* será feita a decodificação do corpus conceitual do texto, por meio da descrição analítica do conteúdo da mensagem, a fim de transformar seus dados brutos em conteúdo formal, organizado e sistematizado de acordo com categorias inferenciais que atendam aos objetivos da pesquisa. Após a codificação e categorização dos dados, será iniciada a fase final que é o *tratamento dos resultados*, onde o material será submetido à *análise interpretativa crítica*. É nesta fase que se concluirá a análise do conteúdo da mensagem, estruturando-o em nível formal, destacando-se os pontos mais relevantes.

2.2 A sua participação é voluntária e consiste em conceder uma entrevista, que será gravada em áudio, através da qual, baseado (a) em um roteiro pré-elaborado, o Sr. (a) discorrerá sobre os principais desafios que se impõem à Universidade Federal do Acre – UFAC, na tarefa de possibilitar a qualificação dos professores do capo que atuam na regional do Vale do Juruá, através dos programas investigados.

2.3 A população alvo da pesquisa será constituída por 20 participantes, sendo 2 coordenadores ou ex-coordenadores e 6 professores-formadores ligados aos programas especiais de formação docente PROFIR e PARFOR, e 12 ex-alunos destes programas.

2.2 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar algum desconforto ou riscos, para os quais serão tomadas algumas providências e cutelas no sentido de minimizá-los ou excluí-los, conforme descrito na "Tabela de Riscos, Providência e Cutelas" – anexa ao final deste termo.

4 Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não desta pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável MARCOS CÂNDIDO DA SILVA, pelo telefone nº 68 99923-7848 e pelo e-mail marcos.silva@ufac.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O

CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP: 69.915-900.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail: conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, **MARCOS CÂNDIDO DA SILVA**, brasileiro, casado, professor, inscrito no RG: 372751 SSP/AC e CPF: 795.159.912-34, residente e domiciliado na Rua Minas Gerais, 435, B. do Alumínio, município de Cruzeiro do Sul – Acre (tel.: 68 99923-7848), declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do Sul-Acre, _____ de _____ 2023.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Tabela – Riscos, Providências e Cautelas

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS:	**Entrevista semiestruturada presencial, gravada em áudio.**	
RISCOS	**GRADAÇÃO**	**PROVIDÊNCIAS/CAUTELAS**
a) Ansiedade, cansaço físico e mental leves: o entrevistado pode apresentar ansiedade, cansaço físico ou mental durante as entrevistas.	✓ Leve a moderado.	✓ O participante ficará livre para escolher o melhor local, dia e hora para realizar a entrevista, observando-se, contudo, as datas estabelecidas no cronograma destinados às atividades de coleta dos dados. Isso permitirá que escolha os dias em que esteja menos cansado e o local que lhe seja mais adequado – em casa ou no trabalho.
b) Desconforto ou insegurança: o entrevistado pode não se sentir confortável no momento da gravação da entrevista. Pode sentir-se inseguro em discorrer ou explicar determinado assunto constrangido.	✓ Mínimo.	✓ Será esclarecido ao participante sobre as normas que protegem o sigilo da informação e da identidade do informante, a fim de que possa ter mais segurança nas afirmações. ✓ O participante será cientificado de que não é obrigado a responder todas as perguntas e que falará apenas sobre o que sabe a respeito do assunto.
c) Constrangimento psicológico: o entrevistado pode sentir-se constrangido diante da impossibilidade de cumprimento de horários pré-agendados, ou em pedir para desistir da pesquisa.	✓ Leve a moderado.	✓ Diante da impossibilidade em cumprir às agendas das entrevistas, outra data será agendada de acordo com a disponibilidade do participante. ✓ O participante será cientificado de que poderá desistir a qualquer momento, inclusive após a coleta dos dados, sem que isso importe prejuízos insanáveis à pesquisa.
d) Constrangimentos de natureza moral ou profissional: as teses (convicções pessoais sobre o assunto) e declarações (informações e explicações sobre o assunto) prestadas pelo entrevistado, podem afetar interesses de terceiros ou ser contestadas por pessoas que eventualmente se sintam prejudicadas. Neste caso, o nível de constrangimento pode variar de mínimo a elevado, dependendo do impacto que a informação eventualmente contestada causar.	✓ Variado.	✓ O participante será cientificado que pode optar por manter sua identidade em sigilo. ✓ Se necessário a manutenção do sigilo da identidade civil dos participantes, codinomes serão utilizados par identificar suas falas. ✓ Além disso, será esclarecido que afirmações polêmicas que eventualmente possam causar prejuízos a outrem podem ser omitidas. ✓ Será garantida a segurança e o sigilo das informações. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso ao inteiro teor das gravações. ✓ A transcrição da entrevista será feita pelo próprio pesquisador. ✓ Serão transcritos apenas as informações relevantes e pertinentes à pesquisa; ✓ As demais informações serão suprimidas e a gravação arquivada em lugar seguro e adequado, por prazo razoável não superior a 5 anos.
e) Perda da confidencialidade dos dados coletados: uma vez coletadas, as informações comporão um banco de dados que, embora encobertos pelo manto do sigilo e da	✓ Mínimo.	✓ As gravações serão armazenadas em dispositivo digital seguro e protegidas por senha. ✓ Informações que podem prejudicar o participante poderão ser desgravadas ou, se ele

privacidade (Item IV.3, al. "e" da Resolução CNE 466/2012), podem, por motivos diversos, serem acessados por terceiros estranhos à pesquisa. Por exemplo, o pesquisador pode perder os dados coletados ou ser obrigado a fornecê-los às autoridades que tenha prerrogativas para isso, tais como o Poder Judiciário e o Ministério Público. Ademais, uma vez publicados, estes dados perderão a status de sigilosos e tornar-se-ão públicos.		preferir, inutilizadas. ✓ Será mantido sigilo absoluto sobre quaisquer informações confidenciais ou privilegiadas, estranhas ou não ao problema da pesquisa, desde que não imprescindíveis ao esclarecimento das questões de estudo. ✓ O pesquisador esclarecerá que as informações que não interessam à pesquisa, serão subtraídas. ✓ O entrevistado será cientificado acerca de informações que eventualmente possam prejudicar a terceiros ou causar prejuízos para si ou para outrem, caso sejam publicadas. ✓ Será assegurada uma cópia da entrevista ao participante. ✓ O participante poderá pedir a desgravação parcial da entrevista, ou sua total exclusão.
f) Mal-estar físico ou mental, diante da possibilidade de extravio ou inconsistência das informações, devido a problemas técnicos nos procedimentos de coleta dos dados: uma vez coletadas as informações, pode ocorrer que, por problemas técnicos, a gravação não seja registrada ou que o áudio seja prejudicado por falhas, ruídos ou inaldição.	✓ Baixo.	✓ Antes de iniciar as entrevistas os equipamentos de gravação serão testados. ✓ Se durantes a gravação ocorrerem problemas técnicos, o participante será solicitado a conceder nova entrevista ou, se quiser, desistir da pesquisa. ✓ Ao final da entrevista a gravação será ouvida a fim de verificar sua regularidade.
g) Interpretação/compreensão equivocada, inadequada ou diversa: no momento da análise dos dados, o pesquisador pode, eventualmente, entender, interpretar ou julgar algumas informações de maneira equivocada ou inadequadas aos olhos do participante, ou ainda, de interpretá-las de forma diversa do que entende o entrevistado.	✓ Mínimo	✓ Sempre que possível as informações serão transcritas *ipsis litteris.* ✓ A interpretação/ julgamento das informações será feita a luz da literatura especializada e de acordo com os objetivos da pesquisa. ✓ O participante será consultado sempre que pairarem dúvidas relevantes acerca dos termos empregados e os sentidos e significados inerentes. ✓ Antes da publicação do material, os participantes receberão uma cópia do documento no qual constam as informações por eles prestadas, a fim de que se manifestem acerca de sua adequação, proponham correções ou reformulações.
h) Frustração psicológica diante da supressão ou omissão de trechos das entrevistas: nem todas as informações prestadas pelos participantes serão utilizadas na pesquisa, tão somente as consideradas relevantes e necessárias, por julgamento unilateral do pesquisador. As irrelevantes	✓Baixo.	✓ O participante será cientificado previamente, antes de conceder a entrevista, de que apenas as informações relevantes e pertinentes ao esclarecimento do problema da pesquisa serão consideradas na investigação. E que esta decisão caberá unilateralmente ao pesquisador e seu orientador. ✓ Diante deste esclarecimento, o participante

ou polêmicas serão subtraídas do estudo e não serão utilizadas na pesquisa.		pode optar por permanecer ou retirar-se.
a) Alto risco de interferência na vida e na rotina dos participantes: os participantes deverão dispor de tempo para participarem das entrevistas, o que importará alteração de sua rotina diária ou de trabalho.	✓ Alto.	✓ Para mitigar este risco, a entrevista será previamente agendada com o participante, de acordo com sua disponibilidade de tempo. ✓ Os dias e horários deverão ser os mais adequados à rotina do participante, observando-se, contudo, o cronograma estabelecido para a realização da pesquisa de campo. ✓ Os participantes indicarão o melhor lugar para a realização da entrevista, desde que propício a gravação com equipamento de áudio.

Fonte: Elaboração própria.