



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**JOECI DAS DORES GONÇALVES SAMBRANA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS  
ESCOLAS DO CAMPO E ESCOLAS DAS ÁGUAS DO MUNICÍPIO DE  
CORUMBÁ/MS**

**CORUMBÁ - MS**

**2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**JOECI DAS DORES GONÇALVES SAMBRANA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS  
ESCOLAS DO CAMPO E ESCOLAS DAS ÁGUAS DO MUNICÍPIO DE  
CORUMBÁ/MS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado, na linha de pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Caroline Elizabel Blaszkó (Presidente)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Coorientadora)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Externo)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Interno)

Corumbá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde e perseverança, para que eu pudesse superar os desafios e alcançar os meus objetivos.

Aos meus pais, Darci Gonçalves e Jorge Sambrana, por, desde sempre, proporcionarem-me a oportunidade do estudo, por sonharem junto comigo e acreditarem no meu potencial. Por todo apoio e amor incondicional.

Ao meu querido irmão Jorge Vidal Sambrana Júnior, já falecido, contudo, sempre presente em minha vida, e em meu coração, que nunca duvidou de que eu alcançaria voos altos, e sempre dizia – *“o seu estudo e conhecimento são a única coisa que ninguém pode tirar de você!”* Saudades eternas.

Ao meu pequeno filho, João Lucas, que sempre foi meu combustível para tudo nessa vida.

À minha família e amigos pelo incentivo e torcida durante todos os anos.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, em especial, a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Social, em especial ao nosso ilustre professor Jorge Mariano, por todo aprendizado, orientações e pela escuta, sem dúvida, hoje me considero uma profissional/pessoa melhor.

Às minhas orientadoras, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Caroline Elizabel Blaszkó e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por toda paciência e conhecimento; por me ajudarem a seguir com esse sonho da realização do mestrado e pelas possibilidades da pesquisa.

Às(aos) professoras/es, participantes da minha pesquisa, pela contribuição e compartilhamento de conhecimentos, por toda ajuda e partilha.

## RESUMO

Esta pesquisa é resultado de dois anos (2022-2024) de estudos no curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGE/ UFMS-CPAN), vinculada à Linha de Pesquisa 2 - Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. O tema emergiu de inquietações pessoais e profissionais, na condição de professora inserida em uma escola do campo do Município de Corumbá/MS. Perante as inquietações, apresenta-se o seguinte problema: as ações de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS (Semed) suprem e atendem às necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo e escolas das águas da região local? Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo compreender a formação continuada, organizada pela Semed, aos professores das escolas do campo e das águas de Corumbá/MS. E como objetivos específicos: 1) Averiguar a percepção dos professores das escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS sobre a formação continuada oferecida pela Semed; 2) Levantar a demanda de ofertas de ações de formações continuadas de professores para as escolas do campo e das águas, realizadas no ano de 2023 pela Semed do município de Corumbá/MS; 3) Conhecer como os organizadores das formações continuadas elaboram e avaliam as ações formativas destinadas aos professores das escolas do campo e das águas da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS; 4) Avaliar se o conteúdo das formações atende ao disposto no item 7.26 do Plano Municipal de Corumbá 2015-2025 (CORUMBÁ, 2015). Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, sendo coletados os dados por meio de entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com professores das escolas do campo e escolas das águas e organizadores das formações continuadas da Semed. No total, foram entrevistados nove professores e três educadores que atuam na gerência das escolas do campo e das águas da Rede Municipal de Corumbá/MS em 2024 (Supervisor do Núcleo da Educação das Escolas do Campo, Supervisor do Núcleo de Educação das Escolas das Águas e Gerente de Políticas Públicas Educacionais da Semed). Os resultados evidenciam que as formações ofertadas até o momento são consideradas como relevantes por parte dos professores, porém ainda não respondem às suas expectativas, por não atenderem às especificidades presentes e elencadas nas escolas do campo e escolas das águas da Rede Municipal de Corumbá/MS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; Professores; Escolas do Campo; Escolas das Águas.

## ABSTRACT

This research is the result of two years (2022-2024) of studies in the Master's course in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGE/UFMS-CPAN), linked to Research Line 2 - Educational practices, training of teachers/educators in school and non-school spaces school, educational practices and social exclusion/inclusion. However, the theme emerged from personal and professional concerns, as a teacher in a rural school in the municipality of Corumbá/MS. In view of the concerns, the following problem arises: Do the continued training actions proposed by the Municipal Department of Education of Corumbá/MS (Semed) supply and meet the needs of teachers who work in rural schools and water schools in the local region? Its objective is to understand the continued training, organized by Semed, for teachers in rural and water schools in Corumbá/MS. And, as specific objectives: 1) Investigate the perception of teachers from rural and water schools in the municipality of Corumbá/MS regarding the continuing education offered by Semed; 2) Raise the demand for offers of continuing teacher training actions for rural and water schools, carried out in 2023 by Semed in the municipality of Corumbá/MS; 3) Know how the organizers of continuing training develop and evaluate training actions aimed at teachers in rural and water schools in the Municipal Education Network of Corumbá/MS; 4) Evaluate whether the content of the training meets the provisions of item 7.26 of the Municipal Plan of Corumbá 2015-2025 (CORUMBÁ, 2015). This is a qualitative research study, in which data was collected through interviews using a semi-structured questionnaire; one type of questionnaire was intended for teachers from rural schools and water schools and another for organizers of Semed 's continuing education programs. In total, nine teachers and three educators who work in the management of rural and water schools in the municipal network of Corumbá/MS were interviewed (Supervisor of the Education Center of Rural Schools, Supervisor of the Education Center of Water Schools and Manager of Public Educational Policies of Semed). In total, six rural schools and five water schools were involved. The results show that such training programs, although perceived as relevant by teachers, still do not meet their expectations, as they do not meet the specificities present and listed in rural schools and water schools in the municipal network of Corumbá/MS.

**KEYWORDS:** Continuing Teacher Training; Country Schools; Water Schools.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Gênero dos Docentes atuantes nas escolas do campo e das águas em Corumbá, MS .....	<b>75</b>
<b>Gráfico 02</b> – Área de formação dos docentes atuantes das escolas do campo e das águas do município de Corumbá, MS .....	<b>76</b>
<b>Gráfico 03</b> – Gênero dos Docentes atuantes na supervisão das escolas do campo e das águas, e das políticas educacionais no município de Corumbá, MS .....	<b>109</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Educação do Campo x Educação Rural .....	24
<b>Quadro 2</b> – Marcos históricos da educação rural e do campo no Brasil .....	26
<b>Quadro 3</b> – Organização das Unidades Escolares em regiões de difícil acesso (Corumbá, MS) .....	36
<b>Quadro 4</b> – Identificação e localização das Unidades Escolares do Campo e Escolas das Águas .....	68
<b>Quadro 5</b> – Local e Região dos Assentamentos atendidos pela Semed em 2023 .....	70
<b>Quadro 6</b> – Temáticas de cursos da Formação Inicial de Educação da Reme .....	73
<b>Quadro 7</b> – Temáticas de palestras ofertadas no I Congresso Multidisciplinar de Educação da Reme de Corumbá: Teoria, Prática e Intercâmbio Cultural na Fronteira Oeste.....	74
<b>Quadro 8</b> – Conceito da formação continuada de acordo com o relato dos docentes .....	78
<b>Quadro 9</b> – Demandas presentes na unidade escolar das escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS .....	82
<b>Quadro 10</b> – Desenvolvimento de Projetos Educativos organizados pela Semed, no ano de 2023 .....	92

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
PME	Plano Municipal de Educação de Corumbá
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EMR	Escola Municipal Rural
EMREI	Escola Municipal Rural de Educação Integral

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b> – Localização das 6 escolas-polo do campo, inseridas em locais de assentamentos e distritos, na cidade de Corumbá/MS .....	38
<b>Imagem 02</b> – Fachada da Escola Carlos Cárcano em 2022 .....	40
<b>Imagem 03</b> – Escola Municipal Rural de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão .....	41
<b>Imagem 04</b> – EMR de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso .....	42
<b>Imagem 05</b> – EMREI MONTE AZUL .....	44
<b>Imagem 06</b> – Fachada da E M R Polo Paiolzinho e Extensões .....	45
<b>Imagem 07</b> – EMREI Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres .....	46
<b>Imagem 08</b> – Frente do prédio do Hotel Sonetur .....	48
<b>Imagem 09</b> – Rota do trajeto para acesso a EMR Polo Porto da Manga e Extensões.....	49
<b>Imagem 10</b> – Acesso da área do prédio onde funcionam as 3 salas multisseriadas .....	49
<b>Imagem 11</b> – EMREI Polo Paraguai Mirim .....	52
<b>Imagem 12</b> – EMREI Polo Porto Esperança .....	53
<b>Imagem 13</b> – EMREI Polo Santa Aurélia .....	54
<b>Imagem 14</b> – Carretinha – veículo de transporte escolar utilizado nas escolas das águas .....	55
<b>Imagem 15</b> – Trator acoplado com a carretinha .....	56
<b>Imagem 16</b> – EMREI Polo São Lourenço .....	56
<b>Imagem 17</b> – Nova sede da EMREI Polo São Lourenço .....	58
<b>Imagem 18</b> – EMREI Polo Sebastião Rolon .....	59
<b>Imagem 19</b> – Transporte escolar das escolas do campo .....	88
<b>Imagem 20</b> – Gráfico comparativo das ações de formação da Semed (2013-2016) .....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>I. CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO, AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL</b> .....	19
1.1 O ruralismo no Brasil.....	22
1.2 Trajetória da Educação no Campo do Brasil .....	25
<b>II. CAPÍTULO II – PANORAMA DAS ESCOLAS DO CAMPO E DAS ÁGUAS EM CORUMBÁ/MS</b> .....	33
2.1 – Descrição das Escolas do Campo do Município de Corumbá/MS .....	37
2.2 – Descrição das Escolas das Águas do Pantanal de Corumbá/MS .....	50
<b>III. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	75
3.1 – Perfil dos docentes e gestores .....	75
3.2 – Percepção dos professores entrevistados a respeito da formação continuada .....	78
3.3 – A formação continuada realizada pela Semed na perspectiva dos supervisores.....	108
3.4 – Descrição dos supervisores da Semed.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>ANEXOS</b> .....	147
<b>ANEXO A – HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS</b> .....	147
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	148
<b>APÊNDICES</b> .....	149
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE EESCLARECIDO</b> .....	149
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	152
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA QUEM ELABORA AS FORMAÇÕES</b> .....	153
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), vincula-se à linha de pesquisa 2: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares.

Ao ingressar no mestrado, passei a compreender a influência da trajetória de vida, da formação e da atuação profissional na escolha da área a ser pesquisada e aprofundada. O lugar onde estamos, às vezes, pode ser aquele em que, um dia, não havíamos imaginado estar. Ainda que, em nossa trajetória pessoal e profissional, tenhamos de lidar com questões da insegurança, medo e coragem ao mesmo tempo, uma das qualidades que não podem faltar é a perseverança.

Eu venho de histórico familiar um tanto peculiar, entretanto, nunca deixei de sonhar e, das minhas lembranças desde a minha adolescência, a minha única certeza era de fazer o mestrado. Mesmo que um pouco perdida em relação à área de graduação que iria escolher, meu objetivo certo era o de ingressar e concluir o tão sonhado “mestrado”.

Com o tempo, as opções de graduação foram surgindo e, ainda me sentindo perdida, abracei a que menos esperava, o curso de Licenciatura em Educação Física. Somente depois de dois anos cursando, consegui encontrar-me, encaixar-me e compreender o significado da palavra perseverança. E, foi dentro de uma sala de aula com a turma da Pré-Escola, de uma escola municipal da zona urbana do município de Corumbá, MS, que aconteceu o insight, naquele momento atingi meu propósito de vida, eu queria ser professora de Educação Física.

Por conseguinte, vieram os anseios em estudar mais, conhecer aquela área de atuação que tanto desvalorizei. A partir daí, foram muitas experiências, cursei o bacharel em Educação Física, pois, ao sair da faculdade de licenciatura, frustrei-me novamente, estava sem estabilidade financeira e, quando surgiu uma oportunidade em atuar com treinamento, lá estava eu, mudando de área de atuação, com público-alvo diferente daquela sala de aula onde havia me encontrado.

Em seguimento, surgindo outras vertentes no meu ambiente de trabalho, que naquele período era um estúdio, senti que estava faltando algo e voltei a estudar, almejando o concurso público, para atuar no espaço escolar. Ao tornar-me efetiva no quadro de professores da Rede Municipal de Corumbá, MS, continuei estudando, cursei especializações com foco na Educação Física Escolar, também na área da Educação Infantil.

No decorrer do percurso profissional, optei por atuar em uma escola do campo do município Corumbaense, não imaginaria as possíveis dificuldades que encontraria, afinal, na minha primeira experiência de sala de aula, foi só felicidade. Contudo, era uma realidade completamente diferente da qual estava acostumada. E, desde 2018, que foi o período em que ingressei em uma escola de difícil acesso, vieram muitas dúvidas e questionamentos, de como conseguiria lidar com tantos desafios encontrados naquele ambiente escolar. Sentia que estava faltando algo e, por meio de trocas de experiências com outros colegas da unidade escolar, aos poucos, fui me adaptando à escola do campo.

A atuação na escola do campo oportunizou construir conhecimentos, vivências e perceber as necessidades relacionadas à área da Educação Física e limitações com relação aos espaços, recursos, infraestrutura, e, o mais preocupante, sentia a necessidade de participar de uma formação específica que atendesse às minhas angústias. E esta pesquisa é sinônimo das minhas aflições, inquietações e inseguranças. Também, enquanto pesquisadora, acredito que precisamos desenvolver pesquisas que revelem dados da realidade e contribuam para mudanças do panorama, abrangendo as escolas do campo e das águas.

Ainda que, passados alguns anos após minha admissão como professora em uma escola do campo, sinto que o espaço escolar, dentro da realidade do campo e das águas e seus respectivos profissionais, necessita de um olhar minucioso e ações buscando atender suas demandas e necessidades. A minha atuação profissional permitiu conhecer o contexto e os pares em uma das escolas do campo da Rede Municipal, experiência esta que contribuiu para o interesse pela pesquisa, sendo movida pelo desejo de buscar compreender os aspectos relacionados à formação continuada específica para os profissionais que atuam no contexto das escolas do campo e das águas.

Apresenta-se esta pesquisa, cujo objeto principal refere-se à formação continuada dos docentes que atuam em escolas do campo e escolas das águas<sup>1</sup> do Município de Corumbá/MS. Pretende-se conhecer como essa formação, destinada aos docentes que atuam nas escolas inseridas nas regiões de difícil acesso, pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, é percebida pelos docentes que a recebem e pelos educadores que as organizam.

Em tempos de avanços e transformações sociais, os docentes precisam fundamentar suas ideias, planejamentos, ações e práticas pedagógicas em referências de caráter genuíno; desse

---

<sup>1</sup> As escolas das águas do município de Corumbá-MS recebem essa denominação local por estarem, em sua maioria, localizadas em regiões de difícil acesso, nas proximidades do rio Paraguai, sendo escolas que atuam em regime de período integral, com predominância de turmas multisseriadas. E, em algumas unidades escolares, a permanência dos alunos, funcionários e professores são de regime internato ou semi-internato.

modo, podemos considerar o processo educacional como participação ativa e qualificação do professor, por meio da formação continuada, em busca de novas aprendizagens, no ato de aprender, de conhecer, da colaboração do conhecimento já adquirido e sendo construído concomitantemente pelos alunos.

Conforme Sartório (2022), a atuação do docente e seu papel social, aliado à capacidade de intervenção e à promoção de alternativas frente às condições impostas no contexto atual de concepções de mundo, impulsionam-no a lidar com variados paradigmas teóricos, muitas das vezes sem ter compreensão sobre os seus significados.

O papel do professor não se remete apenas ao ato de ensinar; este tornou-se um aprendiz constante, um construtor de sentidos, um cooperador. Ainda, a formação continuada do professor deve ser idealizada como reflexão, pesquisa, ação, organização, revisão e construção teórica e não apenas com a aprendizagem de novas técnicas ou teorias, ou atualização em novas “receitas pedagógicas” ou aprendizagem das inovações (Gadotti, 2003).

Progressivamente, as discussões e as pesquisas sobre a identidade e a qualificação do profissional trazem consigo novas trajetórias para os processos de formação de professores. Nesse contexto, os saberes e fazeres docentes ganham maior visibilidade, e os questionamentos sobre as práticas dos professores em sala de aula sobressaem (Pimenta, 1996; Tardif, 2002). Almeja-se que os profissionais de educação construam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam delinear seus saberes e fazeres docentes, a partir das demandas e desafios que o ensino, enquanto prática social, coloca-lhes no cotidiano. Em vista disso, há a necessidade de processos formativos de acordo com as especificidades da unidade escolar, de sua localidade, dos professores e dos alunos.

A educação realizada em regiões rurais deve contemplar as peculiaridades pertencentes ao seu ambiente local, incluindo a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, respeitando as tradições e práticas culturais da comunidade local, o acesso e infraestrutura, ajuste do conteúdo curricular, capacitação dos educadores e o envolvimento da comunidade no processo educacional; assim, podendo criar um ambiente educacional inclusivo e eficiente para os alunos das escolas localizadas em regiões de zona rural (Santos, 2023).

No entanto, sabemos que há adversidades e defasagens dentro dos espaços escolares nas regiões de difícil acesso. Como, por exemplo, predominância da existência de salas de aulas com turmas multisseriadas, escassez relacionada à formação continuada do corpo docente específica, de acordo com as singularidades da unidade escolar onde estão inseridos, há ineficiência com relação à distribuição dos recursos investidos para os materiais básicos e

recursos humanos e, principalmente, há falta de infraestrutura adequada para alinhamento das práticas educativas, dentre outros fatores (Bueno; Guimarães, 2017).

Há claramente a necessidade de uma política que valorize os professores das escolas inseridas em regiões de difícil acesso. É necessário enfatizar a necessidade de ações efetivas oportunas, qualificação profissional adequada e educação continuada, considerando programas específicos de ensino e aumento salarial para incentivar a presença de profissionais qualificados a longo prazo nas salas de aula desses espaços escolares (Agapito; Polizzi Filho; Siqueira, 2015).

Pensar em formação em escolas do campo é pensar simultaneamente sobre o currículo, a identidade da escola e os sujeitos que ali se encontram e não somente viver “às sombras” das formações orientadas ao currículo das escolas urbanas que muitas vezes não valorizam a identidade e cultura dos povos do campo. Os educadores que atuam em espaços escolares da zona rural precisam de uma formação específica em virtude das características destes espaços (Barradas, 2013; Silva, 2019).

A formação continuada dos professores é amparada por legislação específica, conforme os termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), está relacionada às possibilidades de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, no qual, torna-se parâmetro enquanto condições para garantir a educação de qualidade (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) traz, no Art.62, a garantia da oferta de formação aos profissionais da educação “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996, p. 26).

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 13, há princípios e diretrizes que asseguram políticas de formação continuada de professores/as do campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

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

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

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, apresenta diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e, no seu Art. 7, § 2º, designa que a formação continuada de professores do campo, “[...] [deve] considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades” (BRASIL, 2008, p. 2).

É notório o direito que os professores possuem com relação à formação continuada e, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, também ressalta em suas metas a condição de garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica a formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 12).

A formação continuada é uma possibilidade, na qual o professor pode confrontar novas teorias com as suas práticas educativas, apoderando-se de novos conhecimentos ou reelaborando os já adquiridos; além disso, cria-se um espaço para troca de experiências entre os docentes, com intuito de contribuir para uma reconfiguração da prática e para o desenvolvimento profissional (Santana; Noffs, 2016; Negoseki; De Sá, 2019; Barros, 2021).

Segundo Silva (2019), a formação docente pode estar condicionada a dois momentos: a formação inicial<sup>2</sup> e a formação continuada<sup>3</sup>, e ambas podem favorecer uma formação consistente e globalizante, qualificando a articulação entre teoria e prática, que é essencial para a prática da docência.

Há uma preocupação relevante quando tratamos a respeito da busca pela qualidade de ensino de todos os níveis de educação brasileira, tendo em vista o atual contexto educacional; é necessário repensarmos a respeito da formação inicial e propósitos da formação continuada. Com relação a isso, esta pode ser ofertada de diferentes formas como: cursos de formação, modelos de formação, seminários, oficinas, cursos de pós-graduação, entre outros (Alarcão, 1996; Costa, 2004).

A formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente busque trabalhar e desempenhar a sua função diante da sociedade, com intuito de beneficiar dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento imprescindível para o exercício

---

<sup>2</sup>Para Libâneo (2004), a formação inicial está relacionada ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios, adquirida no âmbito da universidade. E, para o autor Dos Santos (2014), a formação inicial docente é compreendida como espaço apropriado para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciados, desencadeando ações crítico-reflexivas sobre a prática pedagógica.

<sup>3</sup> A formação continuada é a continuação da formação inicial, com intenção no aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004).

da profissão docente, bem como desenvolver intercessões inovadoras nos contextos de desempenho profissional (Beneti, 2022).

Transformar essa necessidade em direito é de suma importância para o alcance da valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua função social. A formação continuada de professores pode contribuir para formar professores para refletirem e desempenharem seu exercício em meio à diversidade cultural, pensando consecutivamente sobre a transformação da escola em um ambiente onde as diferenças e identidades são respeitadas e valorizadas. Esta representa mais uma perspectiva de atualização e contribuição, no que diz respeito à busca dos professores pelo saber, com vistas à evolução dos processos de ensino e da aprendizagem. (Frigotto, 1996; Barroso, 2004; De Souza, 2019; Beneti, 2022).

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa parte do pressuposto de que a formação continuada é um espaço de reflexão e discussão, que contribui na busca, construção e ressignificação de conhecimentos, articulando teoria e prática e os processos de ensino e aprendizagem (Magalhães; Azevedo, 2015).

Embora os professores possuam conhecimentos específicos construídos no decorrer da sua formação inicial, aponta-se a importância da formação continuada para a formação e atuação profissional. Assim, faz-se cada vez mais necessária a criação de novas alternativas, novas tendências e/ou novos caminhos de formas de desenvolvimento e contribuições às práticas para o atual contexto educacional (Costa, 2004; Chevallard, 2009; Gatti; Barretto, 2009; Santana; Noffs, 2016; Barros, 2018).

De acordo com Nóvoa (2017), quando discutimos a respeito da formação dos professores, podemos destacar três momentos, o primeiro momento elencado como a formação inicial sendo presente dentro das universidades, o segundo momento, como o período de transição, denominada como indução profissional a partir do momento da saída da universidade até a chegada dentro do ambiente escolar lugar de atuação, e, posteriormente, a formação continuada, que deve ter como principal lócus de pesquisa a escola.

O texto oriundo da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004) evidencia a importância de uma política de formação continuada, no qual se almeja a valorização e a formação específica dos professores que atuam nas escolas no campo, onde a consolidação da formação em serviço e a construção do projeto político pedagógico devem ter

como base as peculiaridades do campo, e não voltadas às características urbanas. Ainda, ressalta-se a necessidade do investimento adequado na profissionalização desses sujeitos e na criação de espaços equipados em prol da realização da formação continuada dos educadores.

De acordo com Ponzo (2009), grande parte dos cursos de formação continuada oferecidos às escolas do campo são planejados para as escolas urbanas. Também afirma que é necessário ouvir os profissionais que atuam nas escolas do campo para a implementação das políticas públicas de formação docente, pois, nesse cotidiano, as demandas, às vezes, são outras. Os processos de formação precisam ser traçados, implementados, discutidos, potencializados e operacionalizados de forma colaborativa entre todos os envolvidos.

Na concepção de Pinto et al. (2010), são consideradas ações de formação continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas, efetuados no lócus da escola ou em outros espaços. Também são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), os quais, cada um com sua proposta, de acordo com suas características, propiciam o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

Conforme a obra de Marin (2019), percebemos que a concepção da educação continuada pode estar relacionada a diversos significados dentro do processo educativo continuado e, dependendo da especificidade a serem tratadas no processo educacional, podem apresentar uma abordagem mais ampla, com grande potencial, permitindo que tenhamos uma visão menos fragmentária e mais inclusiva, com propósito de contribuir nas vivências e na conjuntura dos saberes dos educadores.

Portanto, diante da contextualização acima mencionada, a problemática norteadora desta pesquisa consiste em: Como a formação continuada é organizada e ofertada, pela Secretaria Municipal de Educação, aos professores das escolas do campo e das águas de Corumbá/MS?

#### OBJETIVO GERAL

Assim, o objetivo geral é: compreender a formação continuada, organizada pela Semed, aos professores das escolas do campo e das águas de Corumbá/MS.

O objetivo geral é seguido de objetivos específicos, sendo estes:

a) averiguar a percepção dos professores das escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS sobre a formação continuada oferecida pela Semed;

b) levantar as demandas dos professores das escolas do campo e das águas com relação à formação continuada, realizada pela Semed do município de Corumbá/MS;

c) conhecer como os organizadores das formações continuadas elaboram e avaliam as ações formativas destinadas aos professores das escolas do campo e das águas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS;

d) avaliar se o conteúdo das formações atende ao disposto no item 7.26 do Plano Municipal de Corumbá 2015-2025, o qual assegura a consolidação e o desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes, e de comunidade indígenas e quilombolas. (CORUMBÁ, 2015).

Em linhas gerais, a presente dissertação está organizada da seguinte forma:

O trabalho encontra-se descrito em três partes. No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão sobre o contexto histórico, os avanços e desafios da educação do/no campo no Brasil; dessa forma, ressaltamos algumas reflexões acerca da temática da educação do campo, assim como evidenciamos os processos históricos e movimentos sociais da educação do campo no Brasil, e também a respeito dos principais desafios que as escolas do campo perpassam.

No segundo capítulo, procuramos apresentar o panorama das escolas do campo e das águas em Corumbá-MS, apresentando as 11 escolas presentes nas regiões de difícil acesso do município e suas singularidades.

No terceiro capítulo, abordamos a análise dos dados da pesquisa, apresentando o perfil dos docentes das escolas do campo e das águas e dos supervisores do núcleo de educação do campo e das águas. Além de detalhar como é a percepção dos professores atuantes nesses espaços relacionadas às ações de formação continuada propostas pela Semed. Ainda como os supervisores da secretaria planejam essas formações. Além disso, evidenciamos se a Semed conseguiu cumprir a meta 7, a qual trata sobre a qualidade na educação do município de Corumbá-MS, que consta vigente no PME (2015- 2025).

## **1. CONTEXTO HISTÓRICO, AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL**

A educação do campo, como um processo histórico, vincula-se diretamente às lutas dos trabalhadores do campo, organizados na forma de movimento social; os quais, nesses processos de lutas pela terra e por uma vida digna nos assentamentos, pleiteava-se o direito à educação. Essa conquista trataria a educação no campo como um modo diferenciado atendendo o interesse rural, da dignidade e cidadania (Silva, 2020).

Caldart (2000) conceitua a educação do campo como um movimento pedagógico político que surge da luta pela reforma agrária e pela dignidade dos trabalhadores rurais, propondo uma educação que seja coerente com o projeto de desenvolvimento dessas populações. Ainda defende que as comunidades rurais não sejam apenas vistas como sujeitos de uma educação urbana adaptada, mas como protagonistas de um modelo educacional específico, contextualizado e emancipador.

Com a Constituição Federal de 1988, a construção de uma sociedade emancipadora se tornou real, na qual o homem e a mulher do campo puderam fazer parte de um conjunto educacional que valorizaria sua vivência, memória e ajuda no processo do desenvolvimento do país. Também foi por meio desta que a consolidação de direitos e garantias fundamentais de todos os cidadãos brasileiros começou a ser percebida, posteriormente criou-se uma série de legislações e ações baseadas na Constituição.

Nesse sentido, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1996 e posteriormente atualizada, esta defende que, aos profissionais da educação, “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme o documento acima mencionado apresenta, a formação docente é englobada pelas legislações. O professor, independentemente de seu local de atuação, do campo ou áreas urbanas, precisa compreender que sua função pedagógica pode obter maior substancialidade com a realização da formação continuada para atender às especificidades e necessidades independentemente do local onde estão inseridos (Zuin; Dias, 2017).

No Brasil, a história da educação do campo perpassou e ainda passa por momentos difíceis. O descaso com o processo educacional da comunidade do campo não apenas ampara a existência das escolas itinerantes, como evidencia a importância para a construção de políticas

públicas educacionais em prol da população camponesa. Em relação ao Brasil, que foi espaço de exploração por mais de 300 anos, a ampliação de um sistema educacional não era vista como algo de grande valia e nem algo emergencial. Assim, os habitantes que trabalhavam com as atividades agrícolas, ou seja, escravizados e indígenas, negros africanos e os colonos imigrantes, apresentavam-se em situação de desigualdade, não tinham condições de aguardarem políticas educacionais, pois não se considerava prioritário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

Durante o período de 1888, quando era utilizada a mão de obra escravizada, os negros, escravizados dos senhores de engenho, que eram trocados e comprados como commodities, eram excluídos das questões que se referiam à educação; esta existia apenas para os herdeiros dos senhores de engenho, pois era considerada como objeto de privilégio das elites. (Breitenbach, 2011; Saviani, 2013; Rodrigues; De Oliveira Silva; 2016).

Nascimento e Bicalho (2019) argumentam que os interesses socioculturais não envolviam uma preocupação com a educação rural brasileira, pois tinham como conceito que as pessoas da roça não careciam de educação, e essa ideia permaneceu por muito tempo na história da educação brasileira. E, se essa era a percepção, compreende-se que as políticas educacionais conservadoras, elitizadas e hegemônicas subtraíam do homem da roça a possibilidade de ter o conhecimento escolar.

A educação do campo decorreu da mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional em prol das comunidades camponesas: originou-se da aliança das lutas dos pela inserção de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de várias organizações e comunidades camponesas com intuito em não perder suas escolas, suas vivências de educação, seus espaços, comunidades, território, enfim, sua identidade (Caldart, 2008).

Mesmo que ainda em discussão pelo fato de o movimento expressar as contradições sociais às quais estão vinculadas, o conceito de educação do campo é novo, é uma idealização em movimento como tantos outros conceitos, que visa compreender fatos em fase de constituição histórica, tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. A educação do campo caracteriza o sujeito enquanto membro ou parte de uma organização, na qual o ambiente educacional é mais do que um espaço físico, vincula-se a uma luta social e humanitária, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, sendo construída coletivamente, a partir das realidades,

necessidades e culturas das populações rurais, muitas vezes articulada com movimentos sociais e reivindicando direitos específicos. (Caldart, 2000; 2009; 2012).

Com intuito de fundamentar a sua identidade, considerando o processo de sua construção, encontramos dentro do documento Referências Nacionais para uma Educação do Campo, os princípios pedagógicos da Educação do Campo; estes fundamentam a educação do campo como: A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo; A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; A Educação do Campo no campo; A Educação do Campo enquanto produção de cultura; A Educação do Campo na formação dos sujeitos; A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável; A Educação do Campo e o respeito às características do campo. Esses princípios reconfiguram a identidade da escola do campo, contribuindo para a formação educacional da população camponesa. Desse modo, construir a escola pública do campo é conciliá-la com as idealizações dos povos do campo (Brasil, 2004; Piatti, 2021).

O direito à educação para a população camponesa, mesmo que já garantido na legislação educacional, tem, na prática, pouco se efetivado na relação escola e campo. Esta continua com dificuldade de estabelecer vínculo com a vida camponesa. É uma escola que está no campo, mas com fortes marcas da vida urbana. Arroyo (2007) aponta que a educação no campo tende a reproduzir uma lógica de exclusão, uma vez que desconsidera as realidades do campo, tratando a população rural como receptora passiva de uma educação que muitas vezes é descontextualizada.

Nesse modelo, as escolas localizadas nesses espaços de difícil acesso frequentemente seguem os mesmos parâmetros e diretrizes das escolas urbanas, sem considerar as especificidades sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais (Santos, 2014).

Com relação à “Educação do Campo”, esta se refere a uma abordagem pedagógica que considera e valoriza as especificidades das comunidades rurais, onde o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. A “Educação no Campo” apresenta proposta pedagógica que olha para a realidade da população do campo, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Conforme Santos (2005), ainda custa compreender em identificar nas escolas do campo características de uma educação planejada e organizada para atender às especificidades do meio camponês. No próximo tópico, são abordados aspectos relacionados ao ruralismo no Brasil.

## 1.2 O RURALISMO NO BRASIL

A educação rural conforme Arroyo (2007) se caracteriza por ser uma adaptação do modelo urbano para o meio rural, o que frequentemente resulta em um currículo descontextualizado, sem conexão com a realidade vivida pelos estudantes do campo. Nesse sentido, as escolas rurais funcionam como uma extensão do modelo urbano, reproduzindo padrões e conteúdos que não correspondem às necessidades e características das populações rurais. Essa educação tende a tratar o espaço rural de forma secundária, com pouca ou nenhuma valorização das práticas e culturas locais, muitas vezes desconsiderando o campo como um espaço de produção de conhecimento e cultura.

O termo rural está relacionado a diferentes significados, sobretudo, quando associada à educação, é compreendido em referência à densidade populacional, características em espaços geográficos, e também com relação ao nível de desenvolvimento econômico e industrial. No Brasil, muitas das vezes, utilizam a definição censitária como conjunto de construção geográfica para uma divisão das áreas rurais. Alguns sistemas especificam as escolas rurais conforme a distância para as áreas de centro urbanos, e outros não. Mudanças bruscas, singularidades e uma continuidade de diversidade tornam a definição rural ainda mais complexa. Em cada lugar do mundo, essas denominações são diferentes, há critérios com relação ao quantitativo, qualitativo e administrativo. Contudo, há um entendimento territorial, no qual existe uma demarcação municipal que reconhece a área urbana de área rural (Arnold et al., 2007).

As últimas décadas do século passado foram palco de uma mudança qualitativa na natureza do campo. Essas mudanças afetam três dimensões fundamentais que definem as áreas rurais: a proximidade das pessoas que ali vivem, as formas sociais de uso dos recursos naturais e a interdependência entre as áreas rurais e urbanas (Buainain et al., 2013).

As mudanças nessas três áreas levaram à erosão dos fundamentos do chamado paradigma agrícola que sustentou visões científicas e normativas do mundo rural ao longo do século XX. Pelo contrário, a época atual representa um momento de transição entre o velho campo (em que o futuro desses espaços depende fundamentalmente da promoção das principais atividades neles realizadas) e o novo campo (cujo conteúdo precisa ser superado) e não mais sustentável às dicotomias, como a oposição estagnada entre rural e urbano. À medida que esses novos processos sociais e econômicos surgem, há um novo paradigma, de uma nova visão compartilhada do que é o campo. Em contraste com isso, hoje coexistem as duas visões; em

certa medida, opondo-se ao que é o campo e como facilitar o desenvolvimento desses espaços (Buainain et al., 2014).

Vendramini (2015) aponta que, em 1923, a educação passou a ser chamada de educação rural pela primeira vez e esta se destinava a crianças pobres de comunidades rurais e crianças urbanas que demonstrassem interesse pela agricultura. Em resposta a essa necessidade, surgiu o ruralismo pedagógico<sup>4</sup>, que visava enfatizar o significado rural da civilização brasileira e fortalecer seus valores, promovendo escolas que aliavam o localismo às condições locais, cujo objetivo principal era promover a fixação do homem rural, o que levava à necessidade de fazer o currículo adequado à cultura rural.

O discurso do ensino do ruralismo prevê uma ação escolar que valorize o homem do campo, proporcionando-lhe o sentido da agricultura e do saneamento para transformá-lo em um valor positivo tanto econômico quanto socialmente. A ideologia colonial<sup>5</sup> reforçou o ruralismo pedagógico, orientado pela defesa das virtudes rurais e da vida camponesa, mascarando as preocupações com o esgotamento populacional, levando ao confronto social e político e à reação ao patriarcado. O confronto se caracterizou pelo interesse das exportações agrícolas em promover a produção monocultora em grande escala no campo, por outro lado, o pensamento ruralista desenvolveu a ideia de que as pessoas deveriam ser mantidas no campo (Taffarel; Santos Junior, 2012).

De acordo com Silva et al. (2016), o Brasil possui vários “rurais”, e cada um deles possui suas características próprias, e esse é um pensamento que a educação do campo já concebeu. Em divergência à educação rural, desse modo, particularmente qualificada pela extensão do urbano em seu entendimento, acreditamos que o termo educação rural expressa uma impessoalidade singular, isto é, se é rural, não é de ninguém, enquanto a educação do campo refere-se à outra concepção, esta qualifica o sujeito que está inserido no campo como parte de uma coletividade.

Os princípios e pressupostos de ensino da educação rural são projetados para atender às necessidades da população rural. Não podendo ser considerado o mesmo em outros períodos da história e, nessa evolução, o século XX foi marcado pelas políticas educacionais impostas pelo Estado a esse segmento da população (Rossi; Demo, 2014).

---

<sup>4</sup> O ruralismo pedagógico pode ser descrito como uma tendência ideológica expressa por alguns intelectuais que, no período em questão, propuseram ideias que vêm sendo discutidas desde a década de 1920, enfim, a ideia de defender uma escola adaptável e sempre mencionada aos interesses hegemônicos. (Vendramini (2015)

<sup>5</sup> O colonialismo surgiu da necessidade de os países europeus exercerem controle político direto sobre suas colônias para garantir que seus interesses econômicos fossem protegidos. (Taffarel; Santos Junior, 2012))

Vendramini (2015) destaca que, na década de 1980, os movimentos sociais pressionaram para que a educação rural fizesse parte dos temas estratégicos para a redemocratização do país, passando a atuar juntos os sindicatos dos trabalhadores rurais, os movimentos sociais, as organizações comunitárias, assim como havia a participação de educadores ligados à resistência à ditadura militar, dos partidos políticos de esquerda, de sindicatos e associações de profissionais da educação, dos setores da igreja reconhecidos como a Teologia da Libertação e os grupos ligados à Reforma Agrária. Nessa circunstância, resultando em um movimento nacional de educação do campo, embasado a partir da crítica à educação rural. Desse modo, com essas mobilizações, há uma pressão para o Estado propor políticas públicas para o campo e a educação.

**Quadro 1 – Educação do Campo x Educação Rural**

<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>
Movimento de lutas, movimentos sociais;	Proposta pelas elites rurais;
Exigem do estado o direito pela educação de qualidade;	Adaptação do modelo urbano para o meio rural, currículo descontextualizado, sem conexão com a realidade vivida pelos estudantes do campo;
Integra a aprendizagem com a realidade do campo;	Educação oferecida nas áreas rurais sem levar em consideração as especificidades sociais, culturais e econômicas;
Busca superar a visão tradicional da educação rural como um mero reflexo da educação urbana;	Trata o espaço rural de forma secundária, com pouca ou nenhuma valorização das práticas e culturas locais, muitas vezes desconsiderando o campo como um espaço autônomo de produção de conhecimento e cultura;
Proposta crítica e emancipadora, voltada para atender às demandas e às realidades das comunidades rurais, promovendo a valorização da cultura, da vida e das lutas do campo.	Processo verticalizado e imposto de fora para dentro para as escolas.

Fonte: Caldart, 2004; Arroyo, 2007; Caldart, 2009; Santos, 2014; Elaborado pela autora, 2024.

### 1.3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Desde meados de 1990, no Brasil, ocorreram várias iniciativas com relevância, com intuito de estruturar uma proposta educacional que considerasse as especificidades do campo, recuperando a dignidade das pessoas que ali vivem. As sugestões e os planos visam garantir o ambiente do campo como um espaço vivo e dinâmico em um processo de efetivo desenvolvimento rural; dessa forma, distanciando-se da ideia de apenas um crescimento econômico aliado à produção de mercadorias. Ressaltava-se por uma educação que enaltecesse a identidade dos cidadãos que vivem no campo. O intuito de desenvolver o processo educativo desde a identidade e da cultura dos agricultores é uma das proposições da educação do campo, que procura, por meio de metodologias e conteúdos específicos, reconhecer o modo de vida e os saberes dos homens e mulheres do campo (Sant'ana; Hespanhol; 2017).

A educação no campo tem sido desenvolvida em muitos lugares por meio de projetos, práticas comunitárias e experiências concretas, por isso há a necessidade de campanhas para legitimar essas iniciativas. Somente quando a educação se tornar um sistema, necessariamente público, ela será universalizada. Não pode ser apenas a soma de projetos e planos. Então a luta acontece no âmbito das políticas públicas, para entender que essa é uma forma de universalizar a educação para todos os camponeses (Taffarel; Santos Junior; 2012).

[...] Os movimentos e organizações sociais representativos da classe trabalhadora do campo – constituída em sua diversidade por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas –, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação (Hage, 2014, p.134).

Com a ratificação da Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito de todos. Além disso, de acordo com a Lei nº 9.394/96, reconhece-se a diversidade do campo, pois diversos artigos elaboraram diretrizes para se adequar a essa realidade, às suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, abordam problemas de organização escolar e problemas de ensino. Ainda que nossa Constituição tenha determinado uma política de direitos e cidadania, há a necessidade de um amadurecimento democrático. Percebemos que foi um período de transição, no qual foram estruturadas as bandeiras da educação do campo (Rossi; Demo, 2014; Silva et al., 2016).

A seguir, descrevemos de forma sucinta a trajetória dos principais movimentos e organizações que enaltecem a população e a educação do campo no Brasil:

**Quadro 2 - Marcos históricos da educação rural e do campo no Brasil**

<b>MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>MOVIMENTO HISTÓRICO</b>	<b>IDEALIZAÇÃO</b>
<b>1930 – 1936</b>	Transição de uma sociedade oligárquica para urbana industrial.	Tal mudança refletiu no sistema educacional do país que voltava todos os esforços para acompanhar o campo e implantar novos conhecimentos por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural.
<b>1934</b>	Criação de um Plano Nacional de Educação.	Com intuito de fiscalizar as atividades de ensino em todo o Brasil, sendo implantada a gratuidade no ensino.
<b>1935</b>	Realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional.	Sendo fator contribuinte para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo em propagar a educação rural.
<b>1937</b>	Criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural.	Tendo como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rural.
	Criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.	Com intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil, pois, até então, apresentava uma taxa de 70% da população analfabeta no país, disposto a orientar políticas públicas em educação, construção de escolas rurais e inclusão da Educação de Adultos e Educação Infantil.
<b>1940</b>	Criada a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais. Associação de Crédito e Assistência Rural.	A implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais.
<b>Década de 1950</b>	<b>AS LIGAS CAMPONESAS.</b>	Foram um movimento rural, no qual os defensores da reforma agrária representavam os interesses dos trabalhadores rurais, com propostas em prol do futuro do país.
	<b>CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL – CNER</b>	A CNER investiga e pesquisa as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem no campo e contribui para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais cívicos e morais das populações rurais.

<b>Década de 1960</b>	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61.	Com intuito de minimizar a marginalidade da Educação do campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural, sendo estruturados Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Dessa forma, consolidando grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular.
	MOVIMENTO DENOMINADO CULTURA POPULAR DOS ANOS 60.	Campanha de “Pé no Chão também se aprende a Ler”, em Natal, no Rio Grande do Norte, liderada e organizada pelo educador Paulo Freire por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).
<b>1963</b>	CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares, luta pelos direitos de homens e mulheres do campo, que são agricultores familiares, acampados e assentados(as), na defesa permanente dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.
<b>1964</b>	Projeto de Modernidade Brasileiro	Com relação à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular, nas quais o Estado era visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista, e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social.
<b>1968</b>	Projeto RONDON	Criação de programas que substituem a professora rural pelos técnicos e pelos extensionistas universitários.
<b>1971</b>	Criada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692/71.	Solucionar o problema do analfabetismo, criando uma série de programas sociais, como o PRONASEC.
<b>Década de 1980</b>	EDURURAL e o MOBREAL	O governo da época criou projetos especiais para combater os altos índices de analfabetismo no país. Sendo que o principal objetivo do MOBREAL era erradicar o analfabetismo no campo e na cidade. Contudo, nem o EDURURAL e nem o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) conseguiram acabar com o analfabetismo no país.
	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980-1985).	A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e contribuir para o desenvolvimento econômico do país, pois tinham como objetivo o progresso da nação, em nenhum momento se pensou em uma escola que realmente atendesse as necessidades do povo do meio rural.

<b>1984</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	Com objetivo de erradicar o analfabetismo, lutavam por melhores condições dos camponeses e que toda criança e adolescente tivesse direitos e acesso à escola. Também, buscavam políticas públicas educacionais para o EJA (Educação de Jovens e Adultos), centrados no direito ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em prol da diminuição do analfabetismo no campo brasileiro.
<b>Década de 1990</b>	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9394/96.	Com intuito de criar normas específicas para a educação no meio rural.
<b>1997</b>	PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	É um programa educativo na Reforma Agrária, cujo objetivo é promover processos educativos relacionados ao processo produtivo, vinculado ao debate sobre os campos e projetos de vida que os agricultores desejam desenvolver e implementar. Por ter essa intenção e por ter um desenho institucional que permite inovar no campo do ensino, o Pronera acaba sendo um laboratório para pesquisar novos métodos, novas formas de organizar o processo educativo e novos conteúdos para a educação do campo.
	I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA	O I ENERA, organizado pelo MST, com apoio da UnB – entidades como a Universidade de Brasília. O evento lançou um desafio: considerar a educação pública da população rural, levando em conta sua formação política, econômica, social e cultural. Além de aspectos de organização coletiva, questões familiares, trabalho etc., a forma como concebem o tempo, o espaço, o ambiente e sua produção. O PRONERA e I ENERA marcam a passagem conceitual para a Educação do Campo, considerando sua pluralidade, ao mesmo tempo passou a unificar o princípio de equidade e de justiça em suas reivindicações e plataformas políticas.
<b>1998</b>	I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo.	A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo tem como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação a que se vincula. Surgimento da expressão “Educação Básica do Campo”.
	Plano Nacional de Educação (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que

2001		resultou na Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002.
	Parecer nº 36/2001, CEB/ CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	O estatuto da educação obrigatória consignado na Constituição de 1988 gerou consequências quantitativas positivas para o campo, abrindo espaço para propostas de educação escolar de qualidade, estabelecendo um conjunto de princípios e procedimentos visando adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes.
2002	Seminário Nacional de Educação Rural	A expressão que anteriormente era conhecida como “Educação Básica do Campo” passa a ser chamada de “ <i>Educação do Campo</i> ”, medida posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. A utilização da expressão <i>campo</i> , e não mais a usual, <i>meio rural</i> , tem como objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das suas lutas sociais e culturais, considerando o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade).
	Aprovação pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução n. 1/2002/CNE	Explanação por meio de conjunto de princípios e procedimentos – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional e Formação de Professores Nível Médio – identidade do campo; construção de novas territorialidades, novas identidades. As diretrizes regulamentam como a escola deverá funcionar e se organizar e qual o seu Projeto Político.
2003	Diretrizes da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul - Resolução 7111/CEE/2003	Art. 2º; Art. 3º; Art. 35; Art. 36; Art. 37 (§1º; §2º); Art. 38.
2004	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo	Demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta, como a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação. Houve explicitação com relação à realização de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

<b>2006</b>	Parecer nº 1/2/2006	Aprovação do parecer sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
<b>2007</b>	CONEC	Instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo, a qual auxilia o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento das políticas.
<b>2008</b>	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Aprovadas as Diretrizes Operacionais para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Art. 3º (§1º; §2º); Art. 4º; Art. 5º;
	Parecer nº 3/2008	Orientações para o atendimento da Educação do Campo e discussão conceitual, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.
<b>2009</b>	Decreto nº 6.755	Institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, marco importante na história da Educação do Campo.
<b>2010</b>	Criado o FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo	O Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais.
	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Instituição da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Art. 1º (§ 1º: I - populações do campo; II - escola do campo; § 2º; § 3º; § 4º); Art. 2º - São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo; II - incentivo à formulação de projetos político pedagógicos; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; V - valorização da identidade da escola do campo; V - controle social da qualidade da educação escolar.
<b>2012</b>	Lei nº 12.695	Conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do PRONACAMPO, que dentre outros, altera o art. 8º da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com relação às instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por

		alternância, observado o disposto em regulamento.
2015	2º ENERA	O II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em Luziânia-Goiás, teve como objetivo ampliar o número de educadores nas escolas e discutir o papel desses profissionais nesse processo, também se tornando um espaço de debates e reivindicação pelo direito de estudar.
	Portaria do MEC nº 948/2015	Institui o grupo de trabalho de políticas de fortalecimento da educação do campo.

Fonte: Barreiro; Benevides, 1997; Do Nascimento, 2004; Pinheiro, 2007; Munarim, 2008; Molina; Caldart, 2012; Fernandes, 2012; Queiroz, 2012; Borsatto, 2013; Silva et al., 2016; Santos, 2017; Santos, 2018; Viero, 2018; Da Costa; Batista, 2019; Piatti, 2021; Verdério; Dos Santos, 2022.

Diferente da concepção de educação rural, a educação na escola do campo é, por um lado, compreendida estrategicamente para o desenvolvimento socioeconômico do espaço rural; por outro, pode ser percebida como fruto dos enfrentamentos promovidos pelos movimentos sociais do campo e pela atuação coletiva desses indivíduos em meio às proposições e ações inovadoras. Essas ações estão atreladas às singularidades que caracterizam a diversidade socioterritorial do campo no Brasil, buscando compreender e atender às especificidades educacionais desse meio (Caldart, 2009).

Segundo Fernandes (2006), a educação do campo teve origem nos movimentos camponeses em busca de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária, representando um marco importante na compreensão do processo histórico da educação no campo. Além disso, desses movimentos e lutas sociais surgiram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação-Geral de Educação do Campo. A educação na reforma agrária e a educação no campo estão voltadas para políticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento dos assentamentos rurais, abrangendo um processo em construção que contempla a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

A educação do campo se constrói na tensão entre interesses distintos: de um lado, os interesses do Estado e dos empresários brasileiros, que consideram a educação da população rural sob a ótica da instrumentalidade, do bem-estar e da ordem social, caracterizando a chamada educação no campo; por outro lado, os interesses da sociedade civil, que, por meio dos movimentos sociais, luta pela educação do campo como um direito do povo rural, sob a perspectiva das políticas públicas (Rossi; Demo, 2014).

Santos, Paludo e Oliveira (2009) delimitam as escolas no campo como um projeto de educação em construção, no qual os camponeses e trabalhadores rurais são os principais protagonistas, inserindo suas vivências e lutas no processo educativo.

Conforme Taffarel e Santos Júnior (2012), a educação do campo só pode se tornar uma ideologia, um programa educacional e uma política pública efetiva se mantiver contato com os movimentos sociais. O papel dos agricultores, ou mais amplamente, dos trabalhadores rurais na construção desse projeto tem sido garantido pela atuação dos protagonistas dos movimentos sociais na luta e nos debates político-pedagógicos sobre a educação.

O conceito de educação do campo é uma idealização em movimento, como tantos outros conceitos que buscam compreender fenômenos em fase de constituição histórica; suas raízes estão na materialidade de sua origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Este conceito caracteriza o sujeito enquanto membro ou parte de uma organização, na qual o ambiente educacional é mais que um espaço físico: ele se vincula a uma luta social e humanitária, em prol da desalienação do trabalho e da democratização do acesso à cultura e à sua produção (Turela, 2007; Caldart, 2009; 2012).

A Educação do Campo é um paradigma pensado para um campo específico, ou seja, o campo da agricultura familiar camponesa. Nesse sentido, vale resgatar que os camponeses são considerados os povos do campo, referindo-se aos homens e mulheres que vivem e trabalham na área rural (Almeida, 2010).

Pires (2012) e Oliveira (2015) ressaltam que os objetivos políticos da educação do campo são ajudar a mobilizar e organizar os agricultores para participarem de movimentos sociais que fortaleçam e definam sua existência coletiva na sociedade, que é o principal espaço educativo de participação e luta social necessária. É essa ligação com as lutas e movimentos sociais que faz da educação no campo aos poucos vem se tornando parte importante da tradição pedagógica relacionada à transformação social e aos processos humanos.

Além de focar no cultivo da identidade cultural camponesa, a educação do campo também precisa resgatar o contexto educacional de grandes valores humanos e sociais: libertação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade e a reconstrução de valores utópicos em uma nova geração e compromisso com a causa individual versus coletiva e humana. Dessa forma, a educação no campo tem uma proposta pedagógica que olha para a realidade da população do campo e busca colocá-la em prática por meio das escolas para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Um passo importante nessa direção é a consolidação e valorização da cultura do homem que vive no meio rural, para que ele deixe de

ser dependente ou conquistado, mas reflita sobre a realidade em que vive (Taffarel e Santos Junior, 2012; Santos, 2018; Silva et al., 2016).

Levar em conta o corpo principal da educação do campo e suas características de vida e organização produtiva da existência material é a tônica do movimento "educação para o campo" nos países capitalistas. Dessa forma, a luta é para quebrar a segregação escolar que o projeto neoliberal submete às escolas, pois igualdade, direitos e justiça social em uma sociedade onde não há lugar para todos são apenas artifício do discurso, e declarando "escolas para todos, sim", mas o direito à educação para a minoria (Molina; Caldart, 2012).

Diferentes estudos sobre a educação do campo no Brasil apontam questões que ainda interferem na qualidade do ensino destinado à população camponesa, como: a insuficiência e precariedade das instalações físicas das escolas; dificuldades de acesso de professores e alunos, que dependem do transporte escolar — muitas vezes, o único meio de acesso para esse público; a falta de professores habilitados e efetivados, o que resulta em alta rotatividade docente nesses espaços; um currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação; o predomínio de classes multisseriadas, o que pode comprometer o rendimento escolar dos estudantes; o fato de professores ministrarem disciplinas fora de sua formação inicial; a falta de atualização nas propostas pedagógicas, como formações em serviço destinadas aos profissionais de educação em regiões de difícil acesso; e o baixo desempenho escolar dos alunos, além das elevadas taxas de distorção idade-série. (Secad, 2007; Nozu; Rebelo; Kassir, 2020; Sambrana, 2022)

## **2. PANORAMA DAS ESCOLAS DO CAMPO E DAS ÁGUAS EM CORUMBÁ/MS**

Viero (2018) enfoca as vivências da educação, em especial aquela que deve se apropriar da realidade do campo, a qual deve ser compreendida numa perspectiva transformadora, como meio de apropriação e possibilidades de criação de saberes para os indivíduos, com intuito de contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar criticamente no universo social da sua própria leitura e entendimento de conhecimentos

A educação do campo tem suas peculiaridades, que devem ser consideradas cotidianamente na prática pedagógica, que pretende ser transformadora (Freire, 2011). Com atenção à necessidade de consideração das diferentes características que a educação do campo pode apresentar, direcionamos nosso foco às escolas inseridas no Pantanal de Corumbá (MS). As escolas do campo presentes nas regiões de difícil acesso do município Corumbaense, encontram-se em espaços de assentamentos, fazendas ou distritos. E as escolas das águas estão localizadas na região pantaneira sul-mato-grossense, em espaços escolares, fazendas ou em

espaços privados cedidos ou alugados pelos proprietários do local. Tanto as escolas do campo como as escolas das águas são atendidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, MS.

Nas regiões das águas e nas escolas do campo, encontram-se escolas-polo e suas unidades de extensão de ensino. Em determinadas áreas, principalmente nas escolas ribeirinhas, há parcerias público-privadas de ensino e escolas consorciadas. Nessas parcerias, alguns espaços escolares são administrados por empresários que custeiam uma parte dos recursos financeiros para a educação daquela comunidade ou alugam seus prédios para funcionar como espaço educacional. Um exemplo é a Escola EMR Porto da Manga e suas Extensões, localizada na região de Porto da Manga. De acordo com documento da Secretaria Municipal de Educação, essa unidade escolar está instalada em um prédio particular de propriedade de um morador local, que aluga o espaço com infraestrutura para atender os estudantes da região. Os custos para o município envolvem a remuneração dos funcionários, além de despesas com alimentação e alojamento da equipe escolar que atua nessa unidade.

Conforme o documento elaborado pela instituição<sup>6</sup> e presente na unidade EMREI Carlos Cárcano e Extensão, que trata sobre o histórico das escolas rurais, é possível observar uma diferença em relação aos nomes, ao quantitativo e à localização das unidades escolares polo e suas respectivas extensões de ensino presentes no município de Corumbá. Consta no presente arquivo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura conta com cinco Escolas-Polo Rurais, distribuídas em diversas regiões do município, cada uma com sua própria direção, coordenação pedagógica, professores e equipe administrativa.

A Escola Municipal Polo “Carlos Cárcano” e Extensões, criada pelo Decreto Municipal nº 203/97, tem como diretora a Prof<sup>a</sup> Lena Maria de Oliveira. Esse polo está localizado no Assentamento Urucum e possui cinco extensões, oferecendo atendimento no Ensino Fundamental, da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, e na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 300 alunos matriculados. A equipe é composta por 16 professores, um coordenador pedagógico, uma secretária e equipe administrativa.

A Escola Municipal Polo “Eutrópia Gomes Pedroso” e Extensões, criada pelo Decreto Municipal nº 204/97, tem como diretor o Prof. José Leopoldo Melgar Chaves. Este polo está localizado no Assentamento Tamarineiro I e II, contando com oito extensões distribuídas nas regiões da Fronteira, Paiolzinho e Jacadigo. A escola atende ao Ensino Fundamental, com um

---

<sup>6</sup> O documento elaborado pela instituição e presente na unidade escolar E.M.R. Polo Carlos Cárcano, foi acessado para essa coleta de dados, em 10 julho de 2023.

total de 664 alunos, e conta com 37 professores, 10 funcionários administrativos e um coordenador pedagógico.

A Escola Municipal Polo “Nathércia Pompeo dos Santos” e Extensões, criada pelo Decreto Municipal de 30/01/1996, tem como diretora a Especialista em Educação Eliene da Costa Neves Urquiza. Esse polo está localizado no Distrito de Albuquerque e conta com mais de 12 extensões, distribuídas nas regiões de Nhecolândia, Porto Esperança, Paiaguás, entre outras. A escola oferece Ensino Fundamental, da 1ª à 8ª série, e Educação de Jovens e Adultos, totalizando 450 alunos matriculados. A equipe é composta por dois coordenadores pedagógicos, 18 professores e uma secretária. (Documento presente nos arquivos da gestão da EMR Polo Carlos Cárcano e Extensão 2023).

A Escola Municipal Polo "Nossa Senhora Aparecida" e Extensões, criada pelo Decreto Municipal nº 205/97, tem como diretor o Prof. João Carlos Pareja Urquidi. O referido polo escolar está localizado no Assentamento Mato Grande, contando com sete extensões distribuídas nas regiões de Amolar, Nabileque, Nhecolândia, Passo do Lontra e Comunidade Indígena Guató. A escola atende ao Ensino Fundamental, à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos, somando um total de 186 alunos, com a atuação de 15 professores e cinco funcionários administrativos. (Documento presente nos arquivos da gestão da EMR Polo Carlos Cárcano e Extensão 2023).

As escolas presentes nos Assentamentos Rurais de Corumbá estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, que também é responsável pela gestão do transporte público escolar. Ao todo, são seis escolas-polo do campo (EMREI Carlos Cárcano e Extensão, EMREI Eutrópia Gomes Pedroso, EMREI Monte Azul, EMR Paiolzinho, EMR de Educação Integral Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e EMR Polo Porto da Manga e Extensões), localizadas em espaços rurais que utilizam os veículos rodoviários (micro-ônibus, ônibus, barco ou lanchas); além de cinco unidades de ensino conhecidas como “Escolas das Águas” (EMR de Educação Integral Polo Paraguai Mirim, EMR de Educação Integral Polo São Lourenço, EMR de Educação Integral Polo Porto Esperança, EMR de Educação Integral Polo Sebastião Rolon e EMR de Educação Integral Polo Santa Aurélia), consideradas escolas ribeirinhas, por sua localidade geográfica, onde os alunos e professores fazem uso das embarcações (lanchas) e, nas regiões próximas do Médio Pantanal (região do Taquari), utilizam-se os transportes terrestres, como carretinhas acopladas no trator e caminhonetes 4x4, para deslocarem-se até as suas respectivas unidades escolares (De Souza, 2015; Aguilar, 2021; Censo Escolar 2022, INEP; Sambrana, 2023).

No quadro 3, são apresentados dados da organização das unidades escolares em regiões de difícil acesso, localizadas no município de Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul.

**Quadro 3 – Organização das Unidades Escolares em regiões de difícil acesso (Corumbá, MS)**

<b>Organização das Escolas do Campo e das Águas, de Corumbá, MS (2023)</b>		
<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Polo</b>	<b>Extensão de Ensino</b>
E.M.R.E.I Carlos Cárcano e Extensão	Polo Carlos Cárcano, localizada no Assentamento Urucum – 25 km do perímetro urbano.	Possui a Extensão Castro Alves – localizada na região do Assentamento Maria Coelho.
E.M.R.E.I Eutrópia Gomes Pedroso	Polo Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no Assentamento Tamarineiro I – 12 km do perímetro urbano.	Não possui unidade de extensão de ensino.
E.M.R.E.I Monte Azul	Polo Monte Azul, localizada no Assentamento Taquaral, Agrovila – 15 km do perímetro urbano.	Não possui unidade de extensão de ensino
E.M.R. Paiolzinho	Polo Paiolzinho, localizada no Assentamento Paiolzinho – 20 km do perímetro urbano.	Não possui unidade de extensão de ensino.
E.M.R.E.I Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.	Polo Luiz de Albuquerque, localizada no Distrito de Albuquerque – Avenida Imaculada Conceição.	Possui 4 unidades de extensão de ensino (Extensão Estância Esmeralda; Extensão São Francisco do Pau Arcado; Extensão Passo do Lontra; Extensão Nossa Senhora Aparecida). Anteriormente, a E.M.R Polo Porto da Manga era considerada como unidade de extensão, porém, ela encontra-se vinculada apenas à gestão escolar da E.M.R.E.I Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, sendo considerada pela Semed como uma escola pública consorciada e unidade polo de ensino.
E.M.R de Educação Integral Polo Paraguai Mirim	Polo Paraguai Mirim, localizada na Região do Paiaguás (Ilha Verde), no Alto Pantanal, a 150 km do Porto Geral de Corumbá.	Possui 1 unidade de extensão de ensino, a Escola Jatobazinho – localizada região do Paiaguás, no Alto Pantanal, a 105 km do Porto Geral de Corumbá.

Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança	Polo Porto Esperança, localizada no Baixo Pantanal, na região do Distrito de Porto Esperança, a 75 km do Porto Geral de Corumbá.	Não possui unidade de extensão de ensino.
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia	Polo Santa Aurélia, situada no Médio Pantanal, na Colônia São Domingos, Fazenda Santa Maria, na região do Paiaguás, a 90 km do Porto Geral de Corumbá.	Não possui unidade de extensão de ensino.
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço	Polo São Lourenço, localizada a 224 km do Porto Geral de Corumbá, na região do Alto pantanal, na Barra do São Lourenço.	Possui 2 extensões de ensino, a Extensão Santa Mônica - situada a 480km do porto do município de Corumbá (MS), e a Extensão São Sebastião – 577 km, deslocando-se até a cidade de Coxim (MS), e por mais 200km na cidade mais próxima da fazenda para ter acesso a extensão.
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon	Polo Sebastião Rolon, localizada no Porto Sairu, a 210 km do Porto Geral de Corumbá.	Possui 2 extensões de ensino, a Extensão Nazaré - a 190 km do Porto Geral de Corumbá; e a Extensão Fazenda Lourdes – localizada na Fazenda Lourdes (área rural da região da Nhecolândia).
Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga e Extensões	Sendo considerada como uma unidade polo do campo, devido ao seu acesso pela Estrada Parque, localizada na região de mediações das escolas ribeirinhas de difícil acesso, e, não possui unidade de extensão de ensino. Está vinculada a gestão escolar da EMREI Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.	A unidade de ensino encontra-se estabelecida em uma parte no prédio do Hotel Sonetur, na região do Porto da Manga, com distância de 70 km do município corumbaense. Mesmo sendo uma unidade polo do campo, está inserida na região das águas, esta não possui nenhuma unidade de extensão de ensino, é uma escola pública consorciada, que possui convênio com a administração da cidade local.

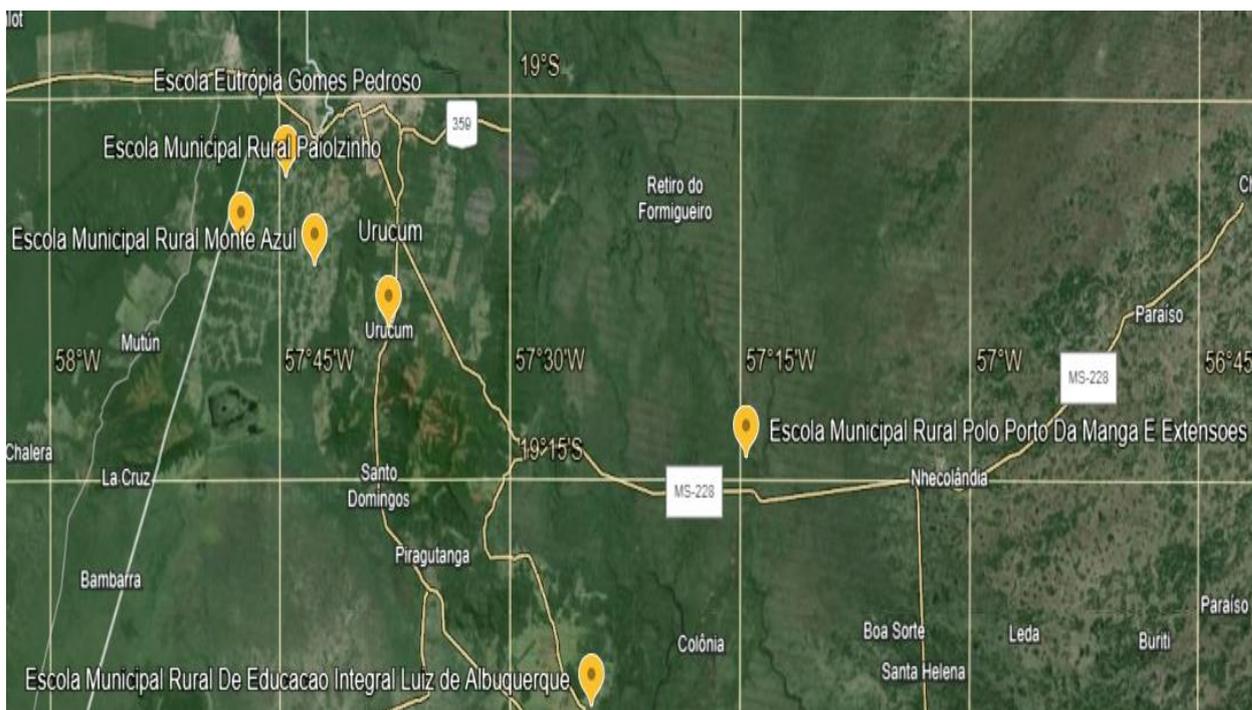
Fonte: Elaboração da autora, 2024.

## 2.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MS

As escolas localizadas em regiões de difícil acesso que trataremos nesta pesquisa são as seis escolas-polo do campo (EMR de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão, EMR de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso, EMR de Educação Integral Monte Azul, EMR Paiolzinho, EMR de Educação Integral Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, EMR de Educação Integral Porto da Manga e Extensões) e as cinco escolas-polo das águas (EMR de

Educação Integral Polo Paraguai Mirim, EMR de Educação Integral Polo São Lourenço, EMR de Educação Integral Polo Porto Esperança, EMR de Educação Integral Polo Sebastião Rolon e EMR de Educação Integral Polo Santa Aurélia).

**Imagem 01: Localização das 6 escolas-polo do campo, inseridas em locais de assentamentos e distritos, na cidade de Corumbá/MS**



Fonte: Elaboração própria mediante acesso ao Google Earth, 2024.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão foi criada pelo Decreto municipal nº 203/97 e está localizada no Assentamento Urucum, a aproximadamente 25 km do município de Corumbá-MS, anteriormente contava com 03 (três) extensões, sendo: Extensão Castro Alves (Região de Maria Coelho); Extensão São Ceará (Distrito de Albuquerque) e Extensão Porto Morrinho (no Morrinho) (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

Historicamente, a escola Carlos Cárcano começou a funcionar em março de 1975, em prédio particular na Fazenda de Dr. Pecu de Barros, pelo Decreto Municipal nº 148/75 de 15.10.75, sendo ratificada a criação da EMPG Carlos Cárcano, por administração de Aurélio Scaffa – Prefeito Municipal. No período de 1973 a 1982, a escola não funcionou por falta de professores. Em 1985, a EMPG Carlos Cárcano passou a funcionar no prédio de alvenaria, construído pelo INCRA. Anteriormente, funcionava em prédio particular da Fazenda de Dr. Pecu Barros. Por meio do Decreto Municipal nº 052/86 de 25.08.86, a EMPG Carlos Cárcano

passou a ser extensão da escola rural polo São Domingos – Distrito de Albuquerque, através da administração do Dr. Hugo da Silva Costa – Prefeito Municipal. Ainda no ano de 1986, pela Portaria/ARE/05 nº 098 de 01.09.86, foi aprovado o Regimento Escolar Rural. (D.O. nº 1897 de 09.09.86 fl.11). O quadro curricular de 1983 a 1985 foi aprovado em 22.09.86. E, pela informação nº 038/86 de 01.09.86, foi aprovado o quadro curricular do Ensino de 1º Grau da 1ª a 4ª série da zona rural a partir de 1986 para escola-polo e suas extensões (Documento presente nos arquivos da gestão da EMREI Carlos Cárcano e Extensão, 2023).

No ano de 2022, a escola-polo Carlos Cárcano desvinculou-se da Extensão Nossa Senhora Aparecida, localizada no assentamento Mato Grande, a qual, a partir do ano 2023, passou a fazer parte do quadro de unidade de extensões da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões. Anteriormente, era intitulada como EMR Polo Carlos Cárcano e Extensões, e passou a exercer suas atividades educacionais em regime integral no ano de 2024, e, a partir do Decreto nº 3175/2024, ficou intitulada como Escola Municipal Rural de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão. Atualmente, possui apenas uma unidade de extensão de ensino, a Extensão Castro Alves<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A Extensão Castro Alves, localizada na região de Antônio Maria Coelho, situada a 40km do município de Corumbá, esta unidade é administrada pela SEMED, atuando com turmas multisseriadas, em período regular de ensino no período vespertino, com turmas de Educação Infantil (PréI / II) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sob a responsabilidade de 2 professores regentes, 2 professores de áreas e 1 professor na função de coordenação pedagógica. No ano de 2022, atenderam 33 estudantes. Já, no ano de 2023 atenderam 35 alunos, residentes da comunidade local e da região de Forte Coimbra. Em 2024, segue atendendo a 28 alunos, também em regime integral de ensino.

**Imagem 02: Fachada da Escola Carlos Cárcano em 2022.**



Durante o ano letivo de 2022, a unidade atendeu 220 alunos matriculados em turmas seriadas, com quadro de 23 profissionais de educação atuantes na unidade escolar. O regime educacional em 2022 e 2023 era em período regular de ensino, atendendo no período matutino e vespertino, com duração de 4 horas/aulas.

Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2022.

A estrutura física da escola-polo Carlos Cárcano conta com uma quadra esportiva coberta, sanitários internos, salas de aula, cozinha, sala de professores e laboratório de informática. Em 2022, este estabelecimento de ensino não estará disponível de biblioteca, refeitório, sanitário com acessibilidade ou outras dependências acessíveis. Além disso, o sistema de água não é fornecido pela rede pública, sendo disponibilizado aos estudantes e funcionários um tipo de água não tratado, proveniente de fontes abastecidas pelas mineradoras existentes na área rural. As etapas de ensino oferecidas são as seguintes: Educação Infantil – Pré-Escola I e II (período vespertino); Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano (período matutino); Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano (período vespertino).

**Imagem 03: Escola Municipal Rural de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

Recentemente, a Escola Municipal Rural de Educação Integral Carlos Cárcano e Extensão passou por uma reforma estrutural, passando a dispor de sanitários adequados e acessíveis, além de melhorias em suas instalações físicas, especialmente nas salas de aula, e de um refeitório adequado para uso dos estudantes. Em 2023, a unidade atendeu 170 alunos residentes nos assentamentos São Gabriel, São Domingos, na região do assentamento Urucum e na região de Forte Coimbra. Em 2024, essa unidade escolar passou a funcionar em período integral, atendendo estudantes em salas multisseriadas na Educação Infantil (Pré I e Pré II), em turmas seriadas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e em turmas seriadas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), das 7h às 15h, com um total de 197 estudantes e um quadro de 28 professores.

**Imagem 04: EMREI Eutrópia Gomes Pedroso**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso foi criada no ano de 1975 com a publicação do Decreto Municipal Nº 148/75, no município de Corumbá-MS. Inicialmente, sua localização foi no Distrito de Paiaguás, porém, com as complicações recorrentes das enchentes nesse ambiente, a escola permaneceu desativada entre os anos de 1979 a 1983.

No ano de 1984, a escola tornou-se provisoriamente uma extensão da Escola Municipal Cyriaco Félix de Toledo, que estava localizada na área urbana. Em 1986, amparada pelo Decreto Municipal nº 052/86, passou a ser extensão da Escola Polo São Domingos. Foi apenas em 1997, com o Decreto Municipal nº 204/97, de 25 de agosto de 1997, e a reestruturação organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME), que a unidade foi designada como Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa. Localizada na zona rural do Assentamento Tamarineiro I, a aproximadamente 12 km do centro da cidade de Corumbá, ao longo dos anos, a escola passou de período regular para escola em período integral, atendendo turmas de pré-escola (anos iniciais), Ensino Fundamental I e anos finais (Ensino Fundamental II). (Ribeiro, 2011; Vera, 2021; Censo Escolar 2022, INEP; Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

A EMREI Eutrópia Gomes Pedroso está localizada próxima à linha de fronteira e recebe, anualmente, um número significativo de estudantes vindos da Bolívia. A escola atende alunos que vivem na fronteira Brasil-Bolívia, mas frequentam escolas brasileiras, conhecidas como "alunos bolivianos", residentes no assentamento Tamarineiro I. Em 2022, a EMR de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso registrou 138 alunos matriculados em turmas seriadas, com 17 professores assistentes na unidade. Em 2023, o número de estudantes atendidos era de 140, e, em 2024, aumentou para 160 estudantes, com um total de 23 professores.

De acordo com Vera (2021), consideram-se alunos bolivianos os estudantes que moram na Bolívia, mas estudam em escolas brasileiras, por conta do fácil acesso no limite internacional; pois, mesmo residindo e sendo oriundos do território boliviano, esses alunos possuem documentação brasileira. O fato de os estudantes bolivianos ou que residem na Bolívia estudarem nas escolas brasileiras, em geral, não configura em um problema quando se refere às questões legais, já que muitos deles têm dupla cidadania, sendo-lhes concedido o direito de estudar no território brasileiro.

As instalações da infraestrutura dessa unidade denominada EMREI Eutrópia Gomes Pedroso possuem: quadra esportiva coberta, sanitários dentro da escola, salas de aula, cozinha, pátio com refeitório, sala de professores, laboratório de informática, e dependências com acessibilidade. Esse estabelecimento de ensino não possui biblioteca, sanitários com acessibilidade ainda, o sistema de água não é fornecido pela empresa de rede pública, sendo disponibilizado pelo município através do caminhão pipa e armazenada em caixa d'água para consumo dos funcionários e estudantes. As etapas de ensino oferecidas são: educação infantil (pré-escola), ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º ano), em turmas seriadas, tendo como modalidade de ensino regular, em tempo integral, no qual os alunos possuem uma jornada de ensino com tempo estendido em comparação às escolas de período regular, e não possui nenhuma extensão de ensino.

**Imagem 05: EMREI MONTE AZUL**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

A Escola Municipal Rural Monte Azul foi criada pelo Decreto nº 003/96 e Deliberação CEE/MS, 4296 e posteriores alterações. Fica localizada a 15 km do município de Corumbá, MS (Projeto Político Pedagógico da EMR Monte Azul, Gestão: José de Souza Silva). E, conforme a Deliberação nº 1731 de 16/08/2019, a EMR Monte Azul, que anteriormente atendia aos alunos em período regular de ensino, passa a atender os alunos em período integral, intitulada como Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul. Também, conforme a DELIBERAÇÃO N.º 536/2019/CME/CORUMBÁ/MS, concedeu a esta unidade escolar o funcionamento da educação infantil para novos estudantes da turma do Nível 3 (Educação Infantil/ Creche), tornando-a a única escola do campo que oferta tal modalidade de ensino.

Após grandes mobilizações, a formação de acampamentos em boa parte do estado de MS, às vezes com repressões policiais, surgiu o denominado “Assentamento Taquaral”, na década de 80, no município de Corumbá-MS, na zona rural, a 20 km do perímetro urbano. Nessa área, segundo relatos, o processo educacional iniciou-se debaixo de lona em novembro de 1989, com as séries iniciais, e, foi somente em 1992, devido à necessidade e organização da comunidade, foi iniciado o ensino de 5ª série, dando início sequencial até a 8ª série, ainda de forma rudimentar. A construção da escola ocorreu por volta de 1996, cuja Deliberação: CEE/MS n 4744 de 08/07/1997, conhecida mais recentemente como Escola Municipal Rural Polo Monte Azul e Extensões (Da Silva Pereira, 2023; Golin et. al., 2023).

Essa unidade escolar do campo, intitulada Escola Municipal Rural Monte Azul, no ano de 2022, apresentava 146 alunos matriculados de turmas seriadas e atuavam 19 professores na escola; sendo ofertadas etapas de ensino como: educação infantil (Nível 3-Creche e pré-escola), ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º ano), com regime de educação integral de ensino, e não possui nenhuma extensão de ensino. As instalações estruturais da referida escola contêm: quadra esportiva coberta, sanitários dentro da escola, salas de aula, cozinha, sala de professores, laboratório de informática, refeitório, dependências com acessibilidade e com sala de atendimento especializado. No ano de 2023, essa unidade escolar atendeu 137 estudantes, com quadro profissional de 20 docentes (Censo Escolar 2022/2023, INEP). E, no ano de 2024, segundo a supervisão de núcleo do campo, estão atendendo em torno de 150 estudantes.

Até o momento, a Escola Municipal Rural Monte Azul não possui biblioteca e sanitários com acessibilidade. Também o sistema de água não é fornecido pela empresa de rede pública, sendo disponibilizado pelo município por meio de caminhão pipa e armazenada em caixa d'água para consumo dos estudantes e funcionários da escola.

#### **Imagem 06: Fachada da E M R Polo Paiolzinho e Extensões**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023).

A Escola Municipal Rural Paiolzinho e Extensões, criada pelo Decreto Municipal nº 024, dia 25 de janeiro de 2001, fica cerca de 20 km da cidade de Corumbá, possui como acesso a estrada municipal do Jacadigo e é mantida pela Prefeitura de Corumbá, através da Secretaria

Municipal de Educação. O Assentamento foi implantado a partir de 07 de dezembro de 1996, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) numa área de aproximadamente de 1197 hectares, onde foram assentadas 72 famílias procedentes de algumas regiões, como Naviraí, Guia Lopes de Laguna, Bonito, Corumbá, Ladário, Brasiguaios e outros (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

Referente ao ano de 2022, na Escola Municipal Rural Paiolzinho e Extensões, foram 131 alunos matriculados em turmas seriadas, e um quadro de 13 profissionais de educação. A Unidade Escolar oferece escolarização para a Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental I (1º ao 5º) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º), com regime de educação em período regular, nos turnos matutino e vespertino, e não possui nenhuma extensão de ensino. No ano de 2023, atenderam 139 estudantes, com quadro de 17 professores atuantes nesse espaço (Censo Escolar 2022/2023, INEP).

Nas dependências da Escola Municipal Rural Paiolzinho e Extensões, constam: quadra esportiva coberta, sanitários dentro da escola, salas de aula, cozinha, sala de professores, laboratório de informática, cozinha e sala de atendimento especializado (Censo Escolar 2022, INEP). Essa unidade escolar de ensino não possui: biblioteca, refeitório, sanitários e nem dependências com acessibilidade, e não há um sistema de tratamento de água para consumo dos estudantes, sendo disponibilizado pelo município através do caminhão pipa e armazenada em caixa d'água, para consumo dos estudantes e funcionários.

#### **Imagem 07: EMREI Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023).

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões, localizada a 65 km do centro de Corumbá, com Decreto de Criação nº1649/2016, de 14/03/2016, com autorização de funcionamento, da Deliberação CME/ Nº 539, data: 21/10/2019, situada na Avenida Imaculada Conceição, no Distrito de Albuquerque. Essa unidade polo possui quatro extensões de unidades de ensino, são elas: Extensão Estância Esmeralda<sup>8</sup>; Extensão São Francisco do Pau Arcado<sup>9</sup>; Extensão Passo do Lontra<sup>10</sup>; e Extensão Nossa Senhora Aparecida<sup>11</sup> (Regimento Escolar da Unidade, 2023).

Com relação ao ano de 2022, a Unidade EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões atendia 260 alunos matriculados em turmas seriadas, com uma demanda de 27 docentes, atendendo educação infantil e ensino fundamental com duração de nove anos, em regime de externato em período integral de ensino. Já, no ano de 2023, atenderam 267 estudantes com um quadro de 30 professores; e, em 2024, atendem cerca de 273 estudantes.

Nas dependências da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões, há: quadra esportiva coberta, sanitários dentro da escola, salas de aula, cozinha, pátio coberto, sala de professores, laboratório de informática, dependências com acessibilidade (Censo Escolar 2022, INEP; Regimento Escolar Interno, 2023).

Essa unidade escolar de ensino, intitulada EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões, não possui biblioteca, sanitários com acessibilidade, não há sala de atendimento especializado e não há um sistema de tratamento de água para consumo dos estudantes, a água é fornecida pelo município através do caminhão pipa e armazenada em caixa d'água.

---

<sup>8</sup> A unidade de ensino Estância Esmeralda, localizada na Fazenda Estância Esmeralda, a 150 km de Corumbá, na Região do Nabileque, teve seu início de atividades educacionais pelo Decreto de Criação nº1649/2016, de 14/03/2016, com regime integral de ensino, com 5 professores atendem turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano, no total de 57 alunos.

<sup>9</sup> A Extensão São Francisco do Pau Arcado, situada na Fazenda São Francisco do Pau Arcado, na região do Nabileque, a 140 km de Corumbá, deu início de funcionamento por meio do Decreto de Criação nº1649/2016, de 14/03/2016, com regime integral de ensino, e com 1 profissional de educação atende 6 alunos matriculadas em turmas multisseriadas, do ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

<sup>10</sup> A Extensão Passo do Lontra, estabelecida na região do Passo do Lontra, a 140km de Corumbá, iniciou o funcionamento através do Decreto de Criação nº1649/2016, de 14/03/2016, com regime integral de ensino, com 3 professores atendem turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano, no quantitativo de 22 alunos.

<sup>11</sup> A Extensão Nossa Senhora Aparecida, situada a 55km do município de Corumbá, no ano de 2022, fazia parte das extensões da EMR Polo Carlos Cárcano e Extensões. Já no início do ano de 2023, esta, começou a fazer parte do quadro de extensões da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões. A Extensão Nossa Senhora Aparecida teve início por meio do Decreto de criação nº1649/2016 de 14/03/2016, localizada no Assentamento Mato Grande, atua de forma com regime integral de ensino, possui turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano, totalizando 60 estudantes, sendo acompanhados por 7 professores.

**Imagem 08: Frente do prédio do Hotel Sonetur**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

A Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga e Extensões é uma unidade escolar vinculada administrativamente à gestão escolar da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões, sendo considerada como escola pública consorciada<sup>12</sup> do campo<sup>13</sup>, mesmo tendo sua sede predial próxima à região das águas. A EMR Polo Porto da Manga e Extensão inicia seu funcionamento por meio do Decreto Municipal nº1375, de 10 de Junho de 2014 (Documento de Processo de Ratificação da Unidade Escolar, cedido pela gestão escolar, 2023).

A unidade de ensino denominada Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga e Extensões encontra-se estabelecida em uma parte no prédio do Hotel Sonetur, na região do Porto da Manga, com distância de 70 km do município Corumbaense, possuindo três salas de aulas com regime integral de ensino, atendendo turmas multisseriadas do fundamental I: 1º ao 2º ano e 3º ao 5º ano; fundamental II (6º ao 9º ano), acolhendo aos estudantes da comunidade local e das fazendas próximas ao redor da região, no qual, os alunos que residem nas fazendas permanecem alojados na unidade escolar, de segunda-feira à sexta-feira, retornando para suas casas no final de semana.

---

<sup>12</sup> De acordo com a SEMED, considera-se esta unidade escolar como escola consorciada, pois está ligada à gerência escolar da EMR Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões, sendo a equipe da gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) responsável pelas orientações e repasses dos docentes que atuam nesse espaço. Essa unidade escolar é de regime público consorciado, considerada como escola do campo, mesmo pertencendo a uma área na região ribeirinha. A administração do município aluga o espaço físico do prédio, é responsável pela alimentação, alojamento, dos quatro docentes e dos alunos matriculados nessa unidade escolar.

<sup>13</sup> A EMR Polo Porto da Manga é considerada como escola do campo, pois seu acesso é por meio da Estrada Parque, exposta nas fotos abaixo.

**Imagem 09: Rota do trajeto para acesso a EMR Polo Porto da Manga e Extensões.**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

**Imagem 10: Acesso da área do prédio onde funcionam as 3 salas multisseriadas**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

No ano de 2022, a Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga e Extensões atendeu aproximadamente 40 estudantes, que ficaram sob a responsabilidade de quatro docentes<sup>14</sup>,

---

<sup>14</sup> Para os quatro docentes que atuam nessa escola do campo terem acesso a essa unidade escolar, é necessária a utilização da sua própria condução, pois não é fornecido transporte para lecionar nesse ambiente educacional.

dentre eles, um professor de matemática, um professor de educação física e dois professores regentes. Já, no ano de 2023, foram atendidos 30 alunos, ainda sob a responsabilidade desses mesmos professores; e, no ano de 2024, tem atendido o mesmo quantitativo do ano anterior. Essa unidade possui em suas dependências físicas: salas de aulas, banheiro, cozinha, sendo que o imóvel do prédio onde funciona a escola é alugado pela administração do município (Documento presente nos arquivos da Unidade Escolar, 2023).

## **2.2 - DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL DE CORUMBÁ**

As escolas presentes nas regiões de difícil acesso próximas às margens do rio Paraguai são a EMR de Educação Integral Polo Paraguai Mirim, EMR de Educação Integral Polo São Lourenço, EMR de Educação Integral Polo Porto Esperança, EMR de Educação Integral Polo Sebastião Rolon e EMR de Educação Integral Polo Santa Aurélia, sendo consideradas “escolas das águas”. (Macedo, 2020; Sambrana, 2023).

As Escolas das Águas estão presentes na região Sul-Mato-Grossense, sendo encontradas em espaços propícios a alagamentos nos períodos de cheia da planície pantaneira, influenciando nas rotinas das escolas e dos estudantes daquela região, matriculados nessas unidades escolares, e na vida dos moradores locais. “Escolas das Águas” é uma expressão utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, surgindo em 1997 em alguns documentos administrativos (Corumbá, 2015; Macedo, 2020; Nobre, 2021; Sambrana, 2022).

As escolas das águas são constituídas por cinco unidades polos e cinco extensões de ensino: a Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Paraguai Mirim, com a Extensão Jatobazinho; Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança; Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia; Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço, com as extensões - São Sebastião e Santa Mônica; Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon, com as extensões – Nazaré e Fazenda Lourdes.

Essas unidades escolares, localizadas nas áreas próximas às margens do rio paraguai, são administradas pela Semed e possuem uma secretaria especial para atendimento, com uma sede situada na área urbana da cidade, a qual se encontra vinculada ao Núcleo de Educação do Campo, sendo composta por um supervisor de núcleo, que é responsável pelos polos e extensões de ensino, além de um assessor técnico-pedagógico. Ao todo, as unidades são administradas por um gestor escolar, e mais um profissional para atuar como adjunto na direção escolar.

Também contam com dois profissionais responsáveis pela secretaria escolar e três profissionais de educação na função de coordenação pedagógica para atender às escolas-polo e extensões. Ainda, as unidades escolares: Extensão Fazenda Lourdes, Extensão São Sebastião, Extensão Santa Mônica e Jatobazinho, parcerias públicas – privadas, sendo o custeio dessas unidades de responsabilidade tanto do município quanto do proprietário da empresa local/colaborador.

Em conversa com a gestão escolar, foi ressaltado que a comunicação das escolas das águas com a direção escolar, que é sediada no centro, na cidade de Corumbá, é através de ligações ou videochamadas pelo WhatsApp, pois, recentemente, no início de 2023, todas as unidades de ensino (polos e extensões) possuem rede de Internet. Também, as unidades possuem energia elétrica, por meio das placas solares, inseridas no final do ano de 2021, estas promovidas pelo projeto do estado, o “Ilumina Pantanal<sup>15</sup>”. A equipe da gestão escolar permanece alocada em um prédio na cidade, uma vez que precisam atender a várias demandas, como: transporte de alimentos; uniformes e material pedagógico para todas as unidades; fornecimento dos galões de água<sup>16</sup>; material de limpeza<sup>17</sup>; verificação do sistema de ensino (frequência dos estudantes, conteúdo abordado e avaliação dos estudantes); mediação entre escola e família; e resolução de pendências com relação ao uso do transporte escolar, já que, pelo fato da utilização das lanchas ou das carretinhas em trechos nas áreas de difícil acesso, quando há falha mecânica ou quebra alguma determinada peça, os estudantes ficam impedidos de continuarem seu trajeto até a unidade escolar ou de retornarem para suas residências, sendo assim, é de suma importância a presença desses profissionais na cidade para a resolução das pendências nesses espaços escolares de difícil acesso.

---

<sup>15</sup> O projeto Ilumina Pantanal no bioma sul-mato-grossense levou instalações fotovoltaicas e sistemas de armazenamento com baterias, sendo responsável por fornecer energia às famílias ribeirinhas, sem colocar o meio ambiente em risco. O projeto possui parceria da Energisa, Aneel, Ministério de Minas e Energia (MME) e Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (Casarin, 2022).

<sup>16</sup> Salientamos que os galões de água, transportados para as escolas das águas, não são de responsabilidade do município, são os professores que fazem cota para que todos possam usufruir da água potável, pois, nas unidades escolares onde estão inseridos, não há tratamento de água. Os alunos e a comunidade local fazem uso da água oriunda direto da própria fonte onde se encontram localizados.

<sup>17</sup> Os materiais de limpeza fornecidos às unidades das escolas das águas são utilizados pelos professores para fazerem uso em algumas unidades e nos alojamentos, pois há falta de recursos humanos para esses serviços que devem ser prestados nas unidades, e, como forma de não paralisar as aulas pela escassez de funcionários e atendimento nesse tipo de demanda, são os professores que ficam responsáveis pela limpeza, alimentação, monitoramento nos alojamentos e monitoramento nas carretinhas para fazer a rota e entrega dos alunos durante o percurso em algumas das unidades de ensino. A questão da falta de profissionais para atuarem na função de auxiliar de serviços diversos em algumas unidades escolares na região das escolas das águas, dá-se ao fato, da logística do espaço físico, do tempo em serviço, visto que demanda da necessidade de moradia em determinados espaços escolares, da distância dos seus familiares, fatores que, segundo a gestão escolar, mesmo que diante do processo seletivo (contratação) via administração pública, impedem que, em algumas unidades escolares, haja a permanência desses servidores nesses espaços escolares.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Paraguai Mirim, localizada na Região do Paiaguás (Ilha Verde), no Alto Pantanal – 150 km do porto de Corumbá (MS), no ano de 2022, atendeu 39 alunos; entre 2023, atendeu cerca de 35 alunos e, em 2024, está atendendo 29 alunos, com quatro professores atuantes, nas modalidades de ensino da educação infantil, ensino fundamental I e II, com turmas multisseriadas, em regime com tempo integral. Os alunos utilizam o transporte escolar (lancha) diariamente, e os professores permanecem em regime de internato nas escolas durante todo o bimestre, pois retornam para suas casas a cada dois meses. Essa unidade escolar, situada na região do Alto Pantanal, iniciou o atendimento à comunidade local no ano de 2005, como Extensão do Polo Porto Esperança. Somente no ano de 2014, tornou-se Paraguai Mirim, e, atualmente, possui uma Extensão, a Jatobazinho (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

### **Imagem 11: EMREI Polo Paraguai Mirim**



Fonte: Arquivo das Escolas das Águas, 2023

A Escola Jatobazinho, também situada na região do alto Pantanal, situada a 105km do porto de Corumbá (MS), na região do Paiaguás, é a extensão da EMREI Polo Paraguai Mirim; essa unidade escolar provém de uma parceria entre o Instituto Acaia Pantanal e a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (MS), a qual assume a responsabilidade da administração municipal, resultando em uma escola com melhor infraestrutura, maior número de funcionários

e a presença de uma coordenadora pedagógica em tempo integral. E o Instituto Acaia possui autonomia para atuar na gestão escolar, nos programas de formação continuada e, conseqüentemente, na ação dos educadores (Zerlotti, 2017; Zaim de Melo et. al, 2021; Oliveira, 2018; Nobre, 2021).

A escola Jatobazinho, no ano de 2022, contava com 6 docentes e atendia 59 estudantes, organizados em turmas seriadas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), em regime de ensino integral. A equipe também incluía um profissional de educação na função de coordenação pedagógica e um gestor escolar. Os estudantes dessa unidade permaneciam alojados dentro da escola de segunda-feira até sábado, às 12h. Aqueles que residem próximos à escola passam o final de semana com suas famílias, enquanto os que moram mais longe, ou cujo trajeto até suas residências é mais demorado, permanecem na instituição escolar, utilizando também as lanchas para transporte. Já os professores ficam alojados na unidade a cada 15 dias e retornam para suas residências no intervalo entre esses períodos. (Nobre, 2021; Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

### **Imagem 12: EMREI Polo Porto Esperança**



Fonte: Arquivo das Escolas das Águas, 2023.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança iniciou suas atividades com o nome de Escola Barão do Rio Branco. No ano de 1960, passou a se chamar Escola Rural Mista de Porto Esperança. Em 1986, foi considerada uma extensão municipal chamada São Domingos – Distrito de Albuquerque. Em 1998, passou a ser a unidade de ensino Extensão Nathércia Pompeo dos Santos. Em 2001, tornou-se a Extensão Municipal Rural Alzira Acapuro. Em 2002, retornou ao nome Extensão Nathércia Pompeo dos Santos. Somente em 2005, foi elevada à categoria de unidade polo, adotando o nome de Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança, com 11 unidades de extensão. Atualmente, não possui mais nenhuma unidade de extensão e está localizada no Baixo Pantanal, na região do Distrito de Porto Esperança, a 75 km do Porto Geral de Corumbá (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

No ano de 2022, essa unidade contava com 3 profissionais de educação para atender 24 alunos em turmas multisseriadas. Os professores ficavam alojados na escola e retornavam à região urbana a cada dois meses, respeitando o período do bimestre escolar. Os alunos permaneciam em regime integral de ensino, mas não utilizavam o alojamento da escola, pois eram residentes da comunidade local e não necessitavam de transporte escolar. Em 2023, foram atendidos 15 estudantes, e em 2024, 12 estudantes. (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023; Censo Escolar, 2023, INEP).

### **Imagem 13: EMREI Polo Santa Aurélia**



Fonte: Arquivo das Escolas das Águas, 2023.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia, situada no Médio Pantanal, na Colônia São Domingos, Fazenda Santa Maria, região do Paiaguás, a 90 km do Porto Geral de Corumbá, iniciou suas atividades educacionais em 1962 como uma escola particular na fazenda. Em 1975, consolidou-se como Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia. Entre os anos de 1977 e 1985, permaneceu desativada por falta de professores. Em 1986, foi considerada uma extensão da Polo São Domingos e, posteriormente, em 1998, foi denominada Extensão Nathércia Pompeo dos Santos (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023).

No ano de 2000, tornou-se a Extensão Municipal Rural Alzira Acapurro e, em 2002, retomou o nome de Extensão Nathércia Pompeo dos Santos. Em 2012, iniciou-se a implantação gradativa dos anos finais do ensino fundamental em turmas multisseriadas. A partir de 2014, foi reconhecida como unidade polo em regime de ensino integral. Em 2018, a unidade passou a atender turmas do fundamental I (1º ao 5º ano) e fundamental II (6º ao 9º ano) em tempo integral, e incorporou a Extensão São João. No ano de 2019, tornou-se uma matriz regular polo com a Extensão São João, atendendo educação infantil, ensino fundamental I e anos finais (fundamental II) em regime regular.

Em 2021, a Extensão São João foi desativada, e, em 2022, a unidade polo retomou o sistema de ensino integral. Atualmente, não possui mais nenhuma unidade de extensão, atendendo a 35 alunos. Em 2023, atendeu 38 estudantes, e, em 2024, atende a 43 alunos. (Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023; Censo Escolar, 2022/2023, INEP).

#### **Imagem 14: Carretinha – veículo de transporte escolar utilizado nas escolas das águas**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

“Carretinha”, veículo de transporte escolar das escolas das águas. A carretinha é acoplada junto ao trator para realizar a busca dos alunos em seus respectivos percursos. No ano de 2023, era este o tipo de transporte utilizado em algumas das unidades escolares.

### **Imagem 15: Trator acoplado com a carretinha**

Para o ano letivo de 2024, um dos veículos utilizados para transporte escolar dos alunos das escolas das águas foi este, como na imagem ao lado, o trator acoplado de uma carretinha.



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2024.

### **Imagem 16: EMREI Polo São Lourenço**



Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2023.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço localizada a 224 km do Porto de Corumbá, MS, na região do alto Pantanal, possui duas extensões de ensino, a

Extensão Santa Mônica<sup>18</sup> e a Extensão São Sebastião<sup>19</sup>. A EMREI Polo São Lourenço, no ano de 2003, obteve uma parceria com a Secretaria Estadual. Já, em 2004, passou a ser administrada pela Semed, como Extensão Nathércia Pompeo dos Santos, funcionando com turmas do fundamental I (1º ao 5º ano), em regime de internato bimestral e semanal, ou quando encerrava o bimestre. No contraturno, havia uma jornada ampliada com o Programa do Ministério Público – Educação para Trabalho Infantil (Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas, 2023).

No ano de 2005, tornou-se Extensão da EMR Polo Porto Esperança. No ano de 2006, as aulas foram suspensas pelas cheias, e os alunos permaneceram em internato, morando no alojamento da EMREI Polo Paraguai Mirim junto dos professores. Em 2009, atenderam o Programa MOVA – Alfabetização de Jovens Adultos. No período de 2014, a escola entra na categoria de escola integral polo. (Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas, 2023)

Em 2015, a escola ofereceu o Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano, em salas multisseriadas, com total de 40 alunos, em regime de escola integral e internato. Em oito anos, a escola ampliou algumas instalações, trazendo mais conforto e segurança para os professores e alunos, aprimorando a infraestrutura pedagógica, inclusive com a aquisição de livros e recursos tecnológicos. A estrutura física da escola consiste em duas salas de aula, uma brinquedoteca, uma sala de informática com quatro computadores, televisão, aparelho de DVD, acesso à internet via satélite, além de dois dormitórios, uma cozinha, três banheiros e um pequeno espaço de convivência para os internos (Zerlotti, 2017).

Em 2022, atenderam o quantitativo de 20 alunos, em regime de ensino integral, com 3 professores atuando na unidade com turmas do 1º ao 9º ano, em salas de aula multisseriadas, e, até o momento presente, continua com o mesmo quantitativo de alunos e docentes nessa

---

<sup>18</sup> A Extensão Santa Mônica surgiu de uma iniciativa do empresário paulista, Reginaldo Faria, que comprou a Fazenda Santa Mônica, localizada na região do Pantanal do Paiaguás, próxima ao rio Piquiri, e deparou-se com o fato de que os filhos de seus funcionários não tinham acesso ao ensino básico, pois não havia escolas nas proximidades e, para solucionar o problema, ele decidiu construir uma unidade para que as crianças da região pudessem ter acesso à educação, principalmente aprender a ler e escrever. A Extensão Santa Mônica, situada a 480km do porto do município de Corumbá (MS), origina-se da parceria pública e privada, desde 2011, sendo administrada pela SEMED e o empresário Reginaldo Faria. No ano de 2014, passou a fazer parte da extensão do Polo São Lourenço, oficializando-se como Escola das Águas, passando a ser Instituto Rural Santa Mônica. No ano de 2022, atendeu 53 alunos, junto de cinco profissionais de educação, com três turmas seriadas (1º, 2º e 5º anos) e duas turmas bisseriadas (3º e 4º anos).

<sup>19</sup> A Extensão São Sebastião iniciou as atividades pedagógicas nesse ano, em 2023, atendendo sete alunos sob a responsabilidade de um professor, na sede da fazenda; esta é uma parceria pública (SEMED) e privada, pela empresa Agro Jacarezinho, sendo os estudantes da extensão filhos dos funcionários da fazenda. O acesso à unidade escolar é por via aérea apenas, pois, para conseguir chegar até a extensão, é necessário dirigir-se à cidade de Campo Grande (MS); em seguida, para a cidade de Coxim (MS) e, posteriormente, deslocar-se por mais 200km na cidade mais próxima da fazenda.

unidade escolar. (Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas, 2023; Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, 2023-2024).

No dia 28 de agosto de 2024, foi inaugurado o novo espaço escolar da unidade polo São Lourenço, localizada no Aterro do Binega, região da Barra do São Lourenço, a aproximadamente 224 km do perímetro urbano do município de Corumbá, MS. A obra foi viabilizada com recursos do Fundo Estadual de Defesa e de Reparação de Interesses Difusos Lesados (Funles), administrado pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (Semadesc). A necessidade de um novo espaço escolar deveu-se ao fato de o antigo prédio estar localizado em uma área de risco devido à erosão natural e gradativa da margem do rio. Nos períodos de cheia, somados às chuvas, a situação era ainda mais agravada.

#### **Imagem 17 – Nova sede da EMREI Polo São Lourenço**



Fonte: Arquivo das Escolas das Águas, 2024.

**Imagem 18: EMREI Polo Sebastião Rolon**



Fonte: Arquivo das Escolas das Águas, 2023.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon iniciou suas atividades em 1948, às margens do Taquari, na Colônia Bracinho, com salas multisseriadas. Foi oficialmente criada em 1975 como Escola Municipal de Primeiro Grau Sebastião Rolon. Devido a enchentes, permaneceu sem atividades educacionais entre 1974 e 1983. Em 1986, foi transferida para o Carandazinho e passou a ser uma extensão da Polo São Domingos. Em 1988, funcionou como Extensão Nathércia Pompeo dos Santos, localizada no Porto Sairu, a 210 km do Porto Geral de Corumbá. Em 2001, passou a ser chamada de Extensão Alzira Acapurre e, em 2002, retomou o nome de Extensão Nathércia Pompeo dos Santos. Em 2005, tornou-se Extensão Porto Esperança, com acesso feito por 180 km pelo rio Taquari até o Porto Sairu, seguido de mais 7 km por via terrestre até a comunidade, no período de navegabilidade do rio. A unidade polo possui atualmente duas extensões de ensino: a Extensão Nazaré e a Extensão Fazenda Lourdes (Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas, 2023).

Segundo a gestão escolar, em 2011 iniciou-se a implantação gradativa do 6º ao 9º ano, com turmas multisseriadas. Em 2014, a escola foi provisoriamente transferida para o Porto Sairu para a construção do novo prédio e a conclusão do processo de titularidade da área dentro da comunidade, conforme o TAC (Termo de Ajustamento de Conduta) firmado entre o Ministério Público Federal e a Prefeitura Municipal de Corumbá. Nesse mesmo ano, foi iniciado o uso de transporte escolar para os alunos, com uma caminhonete com tração 4x4 e uma carretinha, em parceria com a Semed e a Fundação de Meio Ambiente de Corumbá.

No ano de 2021, a escola voltou a funcionar em seu prédio próprio, que estava em reforma. O acesso é feito por via terrestre, utilizando veículos com tração, e leva no mínimo 6 horas de viagem pelos campos da Nhecolândia, começando pela estrada do Porto da Manga. Em períodos de cheia e quando há possibilidade de navegabilidade, o acesso ocorre por meio fluvial, seguido de um trecho por via terrestre.

Em 2022, a escola atendeu 29 alunos em turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, em regime de tempo integral, com 5 professores e 2 funcionários. Em 2023, atendeu cerca de 20 alunos, e, no ano de 2024, com 3 professores, atende a 12 alunos. O transporte escolar é realizado com um trator e uma carretinha, contando apenas com 1 tratorista. A unidade escolar ainda aguarda a chegada do micro-ônibus 3 Ore/Marruá, entregue pela Prefeitura Municipal de Corumbá, que ainda não foi disponibilizado para nenhuma unidade das escolas das águas.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon foi recentemente reformada, mas ainda apresenta problemas nos sanitários feminino e masculino, infiltrações no alojamento feminino, além de falta de funcionários para limpeza, cozinha e monitoramento de transporte. As atividades relacionadas a essas funções estão sendo realizadas pelos professores, para que as atividades educacionais não sejam interrompidas. (Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas, 2023)

Em relação às escolas das águas e do campo no município de Corumbá, MS, destaca-se a pesquisa de Sambrana (2022), que abordou os principais desafios enfrentados pelos profissionais em seu lócus de atuação. Entre os problemas identificados estão: alta rotatividade de professores, falta de estrutura física básica para a realização de atividades educativas, ausência de espaços adequados para refeição dos estudantes em algumas unidades, precariedade estrutural em ambientes como salas de aula e espaços destinados aos professores, ausência de um espaço multifuncional ou de uma quadra para práticas esportivas e ações sociais, banheiros

inadequados e falta de biblioteca e sala de tecnologia, que são considerados elementos utópicos em algumas dessas escolas do campo (SAMBRANA, 2022).

Sambrana (2022) conduziu sua pesquisa com 30 profissionais da educação atuantes nas escolas rurais de Corumbá, os quais afirmaram que o transporte escolar rural pode ser considerado um fator que impacta a vida escolar dos estudantes dessas escolas do campo. Os docentes entrevistados também apontaram que as condições precárias das estradas representam um desafio constante, principalmente em épocas de chuva, quando o acesso às escolas rurais é dificultado. Nessas situações, o percurso se torna intransitável, resultando na suspensão das aulas e na interrupção do processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, o tempo de permanência dos alunos dentro do transporte escolar é uma questão crítica. Devido às longas distâncias percorridas, os estudantes chegam muito cedo aos pontos de embarque, o que aumenta o desgaste físico, deixando-os cansados, desmotivados e, em especial, com fome, já que permanecem em jejum até o horário da merenda.

Os desafios enfrentados pelos professores das escolas do campo de Corumbá, MS, refletem especificidades semelhantes às encontradas em outras escolas de difícil acesso em várias regiões do Brasil.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para alcance dos objetivos propostos, o presente trabalho cumpriu um percurso metodológico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa.

Diversos autores convergem para a ideia de que a pesquisa qualitativa não se sustenta em um conceito teórico e metodológico uniforme, havendo, pois, múltiplas abordagens. Dessa forma, a pesquisa qualitativa apresenta-se como um método de investigação que visa entender fenômenos complexos a partir da perspectiva dos participantes. Ao invés de focar em dados numéricos, como na pesquisa quantitativa, ela explora aspectos subjetivos e contextuais, como opiniões, sentimentos e experiências pessoais (Flick, 2009; Alves; De Albuquerque Aquino, 2012).

Dentro da pesquisa qualitativa, podemos encontrar dados textuais ou visuais, assim como a percepção dos participantes coletados por meio das entrevistas, e, no caso dessa pesquisa em evidência, exploramos as experiências dos participantes, através da realização de entrevistas com a utilização de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas a respeito da temática estudada.

Creswel (2007) evidencia que a pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento, tornando os dados coletados predominantemente descritivos. Ainda, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar como se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Godoy (2005) aponta algumas características relevantes a serem consideradas na pesquisa qualitativa, como a credibilidade, que visa apresentar resultados confiáveis; a transferibilidade, relacionada à capacidade de descrever o fenômeno de forma que permita ao leitor refletir sobre o estudo em outros contextos; a confiança, no que se refere ao processo desenvolvido pelo pesquisador; a confiabilidade dos resultados, que avalia a coerência entre os dados coletados e os resultados apresentados; a explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando como a pesquisa foi realizada; e, por fim, a relevância das questões de pesquisa.

Lüdke e André (1986) indicam três métodos de coleta de dados comumente utilizados na pesquisa qualitativa: a observação, a entrevista e a pesquisa ou análise documental. No caso desta pesquisa, evidenciou-se a observação nos espaços escolares, pois, para a coleta de dados, como nas imagens inseridas no corpo do texto, foi necessário visitar a localização de cada unidade escolar. Além disso, na coleta de dados, utilizou-se um roteiro semiestruturado para guiar as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, buscamos investigar e compreender de que forma são pensadas e planejadas as ofertas de formação continuada propostas aos professores que atuam em regiões de difícil acesso, assim como a percepção dos docentes que participaram dessas formações no ano letivo de 2023. Além disso, procuramos entender como os supervisores responsáveis por essas ações de formação continuada percebem a contribuição dessas formações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na realidade da educação do campo e das águas.

Segundo Gil (2010), a abordagem metodológica que descreve as características de uma determinada população está associada à metodologia qualitativa, podendo ser elaborada com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. De acordo com a descrição do autor, as pesquisas descritivas caracterizam-se pela descrição de um determinado grupo. Neste estudo, por exemplo, buscamos refletir sobre os participantes, identificando o gênero, o grau de escolaridade, o tempo de atuação no espaço educacional e, em relação aos supervisores, o período de atuação na Semed, entre outras questões relacionadas ao tema.

Foi definida a amostra dos participantes da pesquisa e aplicado o roteiro de entrevista, sendo estabelecidos como critérios de inclusão para essa amostragem, no caso dos docentes:

fazer parte do quadro de professores da Rede Municipal de Ensino, atuar em escola-polo do campo no ano de 2023, atuar em escola-polo das águas no ano de 2023 e ter participado das ações de formação continuada elaboradas pela Semed no mesmo ano.

Além disso, o critério de inclusão da amostragem para esta pesquisa também abrangeu os supervisores responsáveis pela gerência das escolas do campo e das águas, bem como a gerente de políticas educacionais do município, pois são esses profissionais os responsáveis pelas propostas de formação continuada destinadas aos professores das escolas situadas em regiões de difícil acesso.

A amostra selecionada para esta pesquisa consiste em professores que atuam nas escolas polo do campo e das águas, totalizando nove professores que colaboraram com o estudo. Entre as seis escolas-polo do campo e cinco escolas polo das águas, não foi possível alcançar o total de 11 participantes, pois alguns professores não se sentiram à vontade para participar e optaram por não colaborar com a pesquisa. A segunda amostra de participantes incluiu os supervisores, sendo composta por três educadores que atuam diretamente com ações educativas na Semed.

Após a definição da amostragem, entramos em contato com os participantes e visitamos o lócus escolar de algumas unidades do campo para realizar observações. Em relação às escolas das águas, não foi possível estar presente em tempo hábil, pois o acesso a essas unidades exige uma logística específica, com transporte fluvial e/ou terrestre apropriado, o que até o momento presente dificultou um detalhamento mais aprofundado da amostra. Quanto aos supervisores, a coleta de dados foi realizada na própria sede da Semed.

O instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa foi a entrevista com os participantes, conduzida por meio de um roteiro que incluía perguntas abertas e fechadas. A entrevista é um instrumento de grande valor na pesquisa qualitativa, pois permite obter dados em profundidade, facilitando a compreensão detalhada dos sentimentos, crenças e valores associados ao comportamento humano (Silva et al., 2006).

No roteiro de entrevista semiestruturado, buscamos identificar o perfil dos professores que atuam nessas escolas, incluindo sua formação acadêmica, tempo de atuação, percepções sobre a formação continuada, demandas presentes na unidade escolar onde trabalham e conhecimento sobre a meta 7 do Plano Municipal de Educação, entre outras questões.

Já, em relação ao roteiro de entrevista elaborado para os supervisores que planejam as ações de formação continuada para os professores da Rede Municipal, foram abordadas questões como: formação acadêmica, tempo de atuação na Semed, percepção sobre as ações de formação continuada realizadas em 2023 para os professores, e experiência em escolas do

campo ou das águas. Além disso, investigamos o posicionamento profissional em relação ao item 7.26 do Plano Municipal de Educação, questionando se a Semed conseguiu cumprir essas diretrizes nas formações em serviço propostas aos professores das escolas do campo e das águas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como já afirmado, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (Ludke; Andre, 1986) e, para coleta de dados, seguiu os seguintes procedimentos: 1) Levantamento do número de escolas do campo e das águas de Corumbá e de docentes atuantes em 2023; 2) Levantamento da estrutura organizacional administrativa de gerência das escolas localizadas na região da zona rural da Rede Municipal de Corumbá/MS; 3) Levantamento dos cursos e de seus conteúdos oferecidos em 2023 para esses docentes; 4) Entrevista com os organizadores das formações, com utilização de roteiro semiestruturado; 5) Entrevista com os docentes a quem essas formações foram oferecidas, com utilização de roteiro semiestruturado; 6) Transcrição das entrevistas; 7) Análise do material coletado. Dessa forma a pesquisa encontra-se organizada em:

No ano de 2023, foi pedida a autorização da Secretaria de Educação para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo esta solicitada ao secretário de educação para realização das entrevistas com os com os organizadores das formações, ou seja, profissionais que ocupam a função de supervisores na Rede Municipal de educação de Corumbá-MS, as quais foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética, de modo alternado, entre os meses de abril/2024 até maio/2024.

E, em relação às entrevistas dos supervisores das escolas do campo, supervisores da escola das águas e da gerência de políticas educacionais, foi um pouco mais demorado, mesmo com agendamento prévio, tivemos alguns percalços, pois, devido à grande demanda presente no início do ano letivo, assim como a preparação de outras ações de formação continuada, entre outros afazeres advindos e pertencentes à Semed, conseguimos realizar as entrevistas com os supervisores, de modo alternado, entre os meses de abril/2024 até maio/2024. Estas foram realizadas dentro da própria Semed, também, sendo com a devida autorização gravada por meio de um aparelho celular, para posteriormente fazer a transcrição dos dados coletados.

A entrevista com os docentes a quem essas formações foram oferecidas, com utilização de roteiro semiestruturado — para avaliar a percepção dos docentes que atuam nas escolas do

campo e nas escolas das águas a respeito da formação continuada oferecidas no ano de 2023 — foi realizada pela pesquisadora entrevistas semiestruturadas com os participantes. Os critérios de inclusão para a participação foram: atuar em uma das escolas-polo do campo e nas escolas-polo das águas, e ter participado das formações realizadas pela Semed no ano referido. Os critérios de exclusão: não atuar nas Escolas-polo do Campo ou nas Escolas-polo das Águas; não ter participado das formações ofertadas pela Semed no ano de 2023.

As entrevistas com os professores das escolas do campo e das águas foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética, tendo seu início no mês de janeiro de 2024, perdurando até maio/2024; pois somente no mês de novembro de 2023 que obtivemos a aprovação do parecer, e, como no calendário escolar da Rede Municipal, constavam atividades relacionadas ao final do ano letivo, resolvemos iniciar as entrevistas somente no início do ano letivo de 2024.

No ano de 2023, foi pedido ao secretário de educação o acesso às escolas e aos professores dessas unidades escolares. Também essa autorização foi apresentada para os supervisores de núcleo das escolas do campo e das águas e, posteriormente, aos assessores técnicos pedagógicos e gestores escolares de cada unidade, para que, dessa forma, todos obtivessem a transparência sobre a realização da pesquisa e também estimular a participação dos professores e supervisores.

Como já havíamos entrado em contato, no ano de 2023, com a gestão escolar dessas respectivas escolas tanto pelo WhatsApp, quanto de modo presencial para tratar sobre a pesquisa, expor sobre a temática, aproveitamos a formação denominada de inicial, ofertada pela Semed, realizada no início do ano letivo de 2024, destinada aos professores da Rede Municipal de Corumbá, para convidar os professores a participarem da pesquisa.

Sendo assim, tendo em vista que os professores das escolas das águas estavam na cidade para participar da formação ofertada pela Semed, valemo-nos do momento para que, no período de horário livre dos respectivos profissionais, pudéssemos realizar a entrevista com os professores das escolas das águas, pois, devido à distância das unidades escolares onde atuam, naquele contexto, encontramos a melhor oportunidade de alcançá-los, já que, nesses espaços de formação, teríamos a presença de todos, visto que, no local onde atuam, apresentam uma jornada de trabalho e o período de aulas diferentes, comparados com as outras escolas da Rede Municipal.

Ressaltamos que uma das dificuldades na execução das entrevistas foi com o público-alvo das escolas das águas, uma vez que, como apresentam um currículo diferenciado comparado a outras escolas, seu início de ano letivo é atípico, de acordo com as demandas de

secas ou cheias presentes no pantanal corumbaense. Sendo assim, sendo um pouco mais difícil de agendarmos previamente a entrevista com esses professores, porque permanecem na cidade a cada dois meses, estando à disposição da gestão escolar nos 15 dias em que ficam na cidade, sendo de direito uma semana para “descanso”, já que permanecem em regime de semi-internato nas unidades escolares, e uma semana em formação com a equipe da gestão escolar na sede da escola das águas.

Além da dificuldade relacionada por parte da presença limitada dos professores na cidade, também sentimos um pouco de resistência quando os professores conheceram o roteiro de perguntas que fizeram parte da entrevista, o qual foi antecipadamente apresentado aos professores das escolas das águas, muitos ficaram hesitados com as perguntas, e alguns optaram por não participarem, mesmo tendo a garantia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preservando o participante da pesquisa e o respeito aos seus direitos.

Enfim, essa insegurança demonstrada pelos professores das escolas das águas que foram convidados a participar da pesquisa foi preocupante, porque, ao mesmo tempo em que eles alegaram querer participar e contribuir para a pesquisa, não se sentiam confortáveis em falar a respeito; desse modo, em relação ao quantitativo da amostragem pertencente às escolas das águas, obtivemos um retorno em desconformidade, comparado aos professores das escolas do campo.

A entrevista com os professores das escolas das águas aconteceu no mês de fevereiro, no espaço de uma semana, pois era o tempo hábil que eles tinham, uma vez que, no início de março, todos já deveriam estar em seus respectivos ambientes educacionais. As entrevistas para esses professores/as ocorreram no espaço da sala do laboratório de informática, da Unidade III, do campus da UFMS/CPAN. Sendo marcado diretamente com os professores que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram feitas com a devida autorização, gravadas por meio de um aparelho celular, para depois serem transcritas. Importante mencionar que, ao final das entrevistas, os professores compartilharam informações que foram inseridas na pesquisa e, posteriormente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação ao desenvolvimento da realização de entrevista para os professores das escolas do campo, sentimos um pouco de resistência por parte de algumas unidades escolares, em especial, por parte da gestão escolar. Mesmo, apresentando a autorização de pesquisa assinada pelo secretário de educação, ainda assim, só conseguimos um retorno positivo, quando entramos em contato com os assessores técnico pedagógicos das escolas do campo, que, de certa forma, mediaram o contato da pesquisadora e dos possíveis entrevistados.

O decorrer das entrevistas com os professores das escolas do campo ocorreu no período de fevereiro de 2024 até o mês de abril do ano de 2024, no qual o roteiro de entrevista para esses professores era um único modelo, contendo as mesmas questões para ambos, independentemente do seu ambiente de trabalho. Sendo realizadas algumas das entrevistas na sala ao lado da brinquedoteca, da unidade I, do campus da UFMS/CPAN, pelo fato de ser o local mais próximo para os participantes.

Também, para outros participantes das escolas do campo, foi viável a realização das entrevistas no próprio lócus escolar onde atuam, pois, por conta de a grande maioria dessas unidades escolares apresentarem um regime integral de ensino, alguns não possuíam tempo hábil para a entrevista em outro período. A pesquisadora foi até o lócus de atuação dos referidos professores e realizou a entrevista com os participantes. Todas as entrevistas foram coletadas pelo celular, para serem, posteriormente, transcritas.

Transcrição das entrevistas – estas foram transcritas de modo convencional, ouvia-se a gravação das entrevistas, e, posteriormente, transcrevia-se a pergunta, seguida da resposta dos participantes.

Foi transcrita primeiramente a entrevista realizada com os professores que aceitaram participar da pesquisa. E, após a transcrição realizada, seguimos para a transcrição das entrevistas realizadas com os supervisores que colaboraram para a pesquisa.

Análise do material coletado – A análise do material coletado consta no decorrer da pesquisa, no capítulo III.

## **RESULTADOS DA PESQUISA**

De acordo com o relatório elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (Semed), durante o ano de 2023, identificamos que são seis escolas-polo do campo e cinco escolas-polo das águas no município de Corumbá-MS, totalizando o quantitativo de 11 escolas inseridas nas regiões de difícil acesso. Com relação aos professores atuantes nesses espaços escolares no ano de 2023, conforme as informações disponibilizadas pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), o projeto político pedagógico dessas unidades e o relatório das ações educativas da Semed somam 98 docentes inseridos nas escolas-polo do campo, 55 professores nas escolas-polo das águas, e o total de 1543 alunos atendidos nessas unidades de ensino.

**Quadro 4** – Identificação e localização das Unidades Escolares do Campo e Escolas das Águas

<b>UNIDADE ESCOLAR DO CAMPO/ ÁGUAS</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
<b>01</b> – EMREI Carlos Cárcano e Extensão  Extensão Castro Alves	Assentamento Urucum  Região de Antônio Maria Coelho
<b>02</b> – EMREI Eutrópia Gomes Pedroso e Extensões	Assentamento Tamarineiro II
<b>03</b> – EMREI Luiz de Albuquerque e Extensões  1. Extensão Passo do Lontra 2. Extensão Estância Esmeralda 3. Extensão São Francisco 4. Extensão São Luis 5. Extensão N. Sra. Aparecida	Distrito de Albuquerque  Região do Passo do Lontra Região do Nabileque Região do Nabileque Região da Nhecolândia Assentamento Mato Grande
<b>04</b> – EMREI Monte Azul e Extensões	Assentamento Taquaral
<b>05</b> – EMR Paiolzinho e Extensões	Assentamento Paiolzinho
<b>06</b> – EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões  1. Extensão Jatobazinho	Alto Pantanal -Região do Paiaguás (Ilha Verde) Alto Pantanal - Região do Paiaguás (Castelo)
<b>07</b> – EMREI Porto da Manga e Extensões	Baixo Pantanal - Região de Porto da Manga
<b>08</b> – EMREI Polo Porto Esperança e Extensões	Baixo Pantanal - Distrito de Porto Esperança
<b>09</b> – EMREI Polo Santa Aurélia e Extensões	Médio Pantanal – Região do Taquari – Colônia São Domingos
<b>10</b> – EMREI Polo São Lourenço e Extensões  1. Extensão Santa Mônica  2. Extensão São Sebastião	Alto Pantanal – Região do Paiaguás (Barra de São Lourenço)  Alto Pantanal – Região do Paiaguás (Rio Piquiri –Próximo à Cáceres/MT)  Próximo à cidade de Coxim/MS
<b>11</b> – EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões  1. Extensão Nazaré - Médio Pantanal	Médio Pantanal – Região do Taquari – Colônia do Bracinho  Região do Taquari – Colônia do Cedro

Fonte: Elaboração própria da autora, 2024.

**Quadro 5-** Local e Região dos Assentamentos atendidos pela Semed em 2023

<b>LOCAL E REGIÃO DOS ASSENTAMENTOS ATENDIDOS PELA SEMED EM 2023</b>	<b>UNIDADE ESCOLAR OU UNIDADE DE EXTENSÃO DE ENSINO</b>	<b>DISTÂNCIA DO PERÍMETRO URBANO</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS EM 2023</b>
Assentamento Urucum	EMR Polo Carlos Cárcano e Extensões	15	178
Extensão Castro Alves	EMR Polo Carlos Cárcano e Extensões	30	36
Assentamento Tamarineiro II Paiolzinho	EMR Polo Paiolzinho e Extensões	20	267
Porto da Manga	EMR Polo Porto da Manga e Extensões	60	37
Distrito de Porto Esperança	EMR Polo Porto Esperança e Extensões	75	19
Assentamento Tamarineiro I	EMREI Polo Eutrópia Gomes Pedroso	15	140
Assentamento Mato Grande Assentamento São Gabriel Distrito de Albuquerque	EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	70	223
Extensão Nossa Senhora de Aparecida	EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	65	95
Região próxima à Serra do Amolar	EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões	150	37
Colônia São Domingos Fazenda Santa Maria	EMREI Polo Santa Aurélia e Extensões	88	52
Barra de São Lourenço (divisa MS/MT)	EMREI Polo São Lourenço e Extensões	216	31
Colônia do Bracinho	EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões	180	31
Assentamento Taquaral Região do Jacadigo	Escola Monte Azul	20	160
Colônia do Cedro Corixão	Extensão Boa Esperança da EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões	180	0
Duque de Caxias (Destacamento Militar) Porto Índio	Extensão Duque de Caxias da EMREI Polo São Lourenço e Extensões	290	0
Região do Nabileque	Extensão Estância Esmeralda da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	216	53
Região do Paraguai Mirim (Ilha Verde)	Extensão Jatobazinho da EMREI Polo Paraguai Mirim	104	61
Fazenda Farroupilha	Extensão Nazaré da EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões	190	45
Região do Passo do Lontra Estrada Parque	Extensão Passo do Lontra da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	140	25
Região do Paiaguás	Extensão Santa Monica da EMREI Polo São Lourenço e Extensões	488	32
Região do Nabileque	Extensão São Francisco do Pau Arcado da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	187	14
Fazenda Santa Irene	Extensão São João da EMREI Polo Santa Aurélia e Extensões	88	0
Região do Nhecolândia Base da Embrapa	Extensão São Luiz da EMREI Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	170	0
Região do Paiaguás	Extensão São Sebastião da EMREI Polo São Lourenço e Extensões	180	7

Fonte: Relatório Anual das Ações Educativas da Secretaria Municipal de Educação em 2023, 2024.

Levantamento da estrutura organizacional administrativa de gerência das escolas do campo e das águas da Rede Municipal de Corumbá – esta possui um núcleo de atendimento específico para atender às demandas presentes em cada um desses espaços escolares: Núcleo de Educação do Campo, contando com um profissional de educação na função de supervisor(a) de núcleo e dois professores(as) da Rede na função de assessores pedagógicos, os quais atendem às escolas-polo do campo e às unidades de extensão de ensino, presentes em assentamentos, distritos e áreas de difícil acesso, pertencentes ao município de Corumbá/MS; e um(a) professor(a) na função de supervisor(a) do Núcleo do Campo das Escolas das Águas, que administra juntamente ao corpo docente a gestão escolar das escolas presentes em áreas ribeirinhas, contando com um(a) professor(a) na função de diretor escolar, um(a) professor(a) na função de adjunto de direção escolar, sendo que estes permanecem em uma sede no Centro da cidade e fazem atendimento para as escolas das águas, via WhatsApp, ou por telefone, também realizam visitas e atendimentos nas escolas-polo e suas respectivas unidades de extensão de ensino, conforme as suas necessidades e solicitação da comunidade escolar presente nessas áreas de difícil acesso.

Importante mencionar que os supervisores que foram entrevistados no decorrer da pesquisa são profissionais que compõem a equipe de gerência das escolas do campo e das águas, atuantes na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS.

Conforme o relatório anual das ações educativas elaboradas pela Semed, são atribuições do Núcleo da Educação do Campo: coordenar o processo de formulação e execução de políticas públicas da Educação Básica, obedecendo à legislação vigente; propor e elaborar a implantação de programas para a difusão e aplicação das políticas públicas garantindo o acesso e a permanência da comunidade escolar com parceria de outras instituições e órgãos; articular, acompanhar e assegurar a regulamentação e a flexibilização do atendimento escolar do campo, em cumprimento à legislação vigente; orientar, incentivar e acompanhar as propostas pedagógicas das escolas do campo em todos os seus aspectos; articular com os outros núcleos para elaboração, capacitações, programas e recursos necessários; orientar, acompanhar e subsidiar o corpo técnico administrativo das escolas rurais garantindo funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas; orientar, acompanhar e incentivar o trabalho das unidades escolares das regiões de difícil acesso; operacionalizar e articular, junto ao Núcleo de Transporte Escolar, ações que garantam a qualidade do transporte escolar; subsidiar os profissionais da educação e a direção das escolas do campo por meio de capacitações continuadas, entre outras atribuições.

A seguir são apresentados os cursos e os respectivos conteúdos que foram ofertados aos professores da Rede Municipal de Corumbá no decorrer de 2023, sendo:

a) Formação Inicial de Educação da Reme, realizada no período de 06 a 08 de fevereiro de 2023, organizada pela Gerência de Gestão de Políticas Educacional, com objetivo em provocar um impacto significativo na qualidade de formação e prática de professores e administrativos. Breve descrição da ação: no período de 06 a 08 de fevereiro de 2023, a Rede Municipal de Ensino de Corumbá promoveu a Formação Inicial de Educação da Reme. Isso implica necessidade de formação contínua e atualizada dos professores, para que sejam capazes de lidar com as demandas específicas dos alunos. Além disso, é preciso que os professores desenvolvam habilidades de planejamento, gestão e avaliação, a fim de que possam acompanhar o progresso dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais. Destaca-se que é necessário que haja um diálogo constante entre os diferentes atores envolvidos no sistema educacional: professores, gestores escolares, administrativos, famílias, alunos e comunidade escolar. É preciso valorizar a diversidade de experiências e perspectivas e buscar desenvolver ações colaborativamente, visando enfrentar os desafios que surgem no contexto escolar. Em resumo, a qualidade de ensino depende da formação de professores, das políticas educacionais, das concepções de professor e das práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas. É necessário um olhar atento às necessidades dos alunos e uma constante busca de aperfeiçoamento e atualização por parte dos docentes (Relatório Anual das Ações Educativas da Semed em 2023, 2024).

No quadro a seguir, são apresentadas as temáticas abordadas no decorrer da Formação Inicial de Educação da Reme, ofertada aos professores da Rede Municipal de Educação de Corumbá -MS.

**Quadro 6 - Temáticas de cursos da Formação Inicial de Educação da Reme**

<b>LOCAL: Centro de convenções.</b>
<b>Dia : 06.02.23/ 07.02.23</b>
<b>Tema: O que sei sobre o que sinto.</b>
<b>Propósito de Vida – A árdua e doce missão educacional.</b>
<b>Público-Alvo: Professores e administrativos.</b>
<b>LOCAL: Centro de convenções.</b>
<b>Dia; 07.02.23</b>
<b>Tema: Organização do Planejamento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e Reconhecimento da Unidade Escolar: perfil da equipe docente;</li> <li>• Panorama do ano 2022;</li> <li>• Análise da ata de resultados 2022;</li> <li>• Prestação de contas 2022;</li> <li>• Previsão de recursos para 2023 e plano de ação de investimento;</li> <li>• Plano de ação da escola: metas de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Público-Alvo: Professores.</b>
<b>Tema: Rotinas na educação infantil</b>
<b>Público-Alvo: Técnicas e Agentes de educação infantil</b>
<b>LOCAL: Centro de convenções</b>
<b>Dia; 08.02.23</b>
<b>Tema: Primeiros Socorros</b>
<b>Público-Alvo: Técnicas e Agentes de educação infantil</b>
<b>Tema: Metas de aprendizagem para 2023</b>
<b>Público-Alvo: Professores.</b>

Fonte: Relatório Anual das Ações Educativas da Semed em 2023, 2024.

b) I Congresso Multidisciplinar de Educação da Reme de Corumbá: Teoria, Prática e Intercâmbio Cultural na Fronteira Oeste (versão presencial e on-line), realizado no período de 31 de julho a 04/08/2023, organizado pela Gerência de Gestão de Políticas Educacional, com objetivo de promover o debate científico e o compartilhamento de práticas pedagógicas na Educação Básica, tendo como público-alvo professores, técnico-administrativos, gestores e a comunidade corumbaense. Breve descrição da ação: no período de 31 de julho a 4 de agosto de 2023, a Rede Municipal de Ensino de Corumbá promoveu o I Congresso Multidisciplinar de Educação da Reme, nas versões presencial e on-line. O gerenciamento das inscrições foi realizado por meio da plataforma Even3, versão gratuita. Para atender do público externo à

Reme, foi criado um ambiente semelhante na versão on-line, comportando os links das palestras e formulário de inscrição. As atividades presenciais foram realizadas no Centro de Convenções de Corumbá, localizado no porto geral.

Sobre as transmissões abrangendo o evento acima mencionado, estas foram conduzidas pela equipe técnica da Semed e operacionalizadas na plataforma *Streamyard*. Além das palestras, os congressistas tiveram a oportunidade de participar de oficinas, prestigiar os lançamentos de livros, transitar pela exposição de artesanato e degustar o cardápio disposto no *food truck* estacionado em frente ao centro de convenções. A plataforma Even3 registrou 1.813 inscrições nos quatro dias de evento presencial e 224 inscrições no formato on-line. Destaca-se que foram emitidos certificados com a carga horária de 40 horas para os congressistas credenciados no evento geral, de 4 horas para palestrantes e ministrantes de oficina. Na condução das oficinas ofertadas aos 2.212 inscritos, foram utilizadas salas do Moinho Cultural, da UFMS, da Escola Caic Pe. Ernesto Sassida e do Centro de Convenções de Corumbá. As palestras foram realizadas no *foyer* do centro de convenções abrangendo as seguintes temáticas:

**Quadro 7** – Temáticas de palestras ofertadas no I Congresso Multidisciplinar de Educação da Reme de Corumbá: Teoria, Prática e Intercâmbio Cultural na Fronteira Oeste

<b>Palestra Show A alegria de ser educador</b>
<b>O olhar para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva</b>
<b>Compromisso ético, social e político do educador: sujeito e ator das políticas</b>
<b>Prevenção ao Bullying e violência nas escolas fronteiriças</b>
<b>A experiência da criança na primeira infância</b>
<b>Desenho Universal para a Aprendizagem e Processamento Visual: Dimensões da Inclusão Escolar</b>

Fonte: Relatório Anual das Ações Educativas da Semed em 2023, 2024.

### 3 – ANÁLISE DOS DADOS

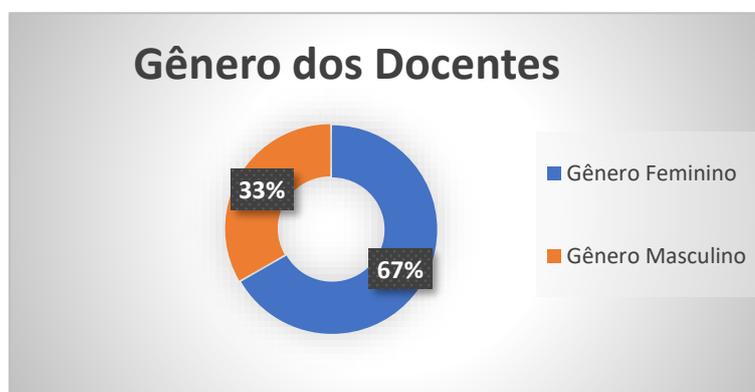
#### 3.1 - PERFIL DOS DOCENTES E GESTORES

Nesse tópico é apresentado o perfil da amostra dos professores participantes desta pesquisa, os quais atuam nas escolas-polo do campo<sup>20</sup> e das águas. No município de Corumbá, localizado no estado do Mato Grosso do Sul, há um total de 11 escolas municipais rurais de difícil acesso, sendo 6 unidades escolares polos do campo e 5 unidades escolares das águas<sup>21</sup>, lócus dessa pesquisa.

Foram utilizados como critério de participação desta pesquisa os professores que atuam nas escolas-polo do campo e nas escolas das águas. Dentre os docentes convidados, participaram seis professores das escolas-polo do campo e três professores das escolas das águas. E apenas dois professores das escolas das águas optaram por não participarem desta pesquisa.

No gráfico 1, são apresentados os dados referentes ao gênero dos docentes participantes da pesquisa e atuantes nas escolas do campo e das águas, no município de Corumbá, MS.

**Gráfico 1** – Gênero dos Docentes atuantes nas escolas do campo e das águas em Corumbá, MS



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

<sup>20</sup> São consideradas escolas-polo as unidades de ensino do campo (assentamento ou distritos) com maior número de alunos matriculados, com sede presente da gestão escolar (coordenação pedagógica), secretaria escolar, e, que possuem uma estrutura mais ampla para atender toda a demanda presente daquela determinada região de difícil acesso.

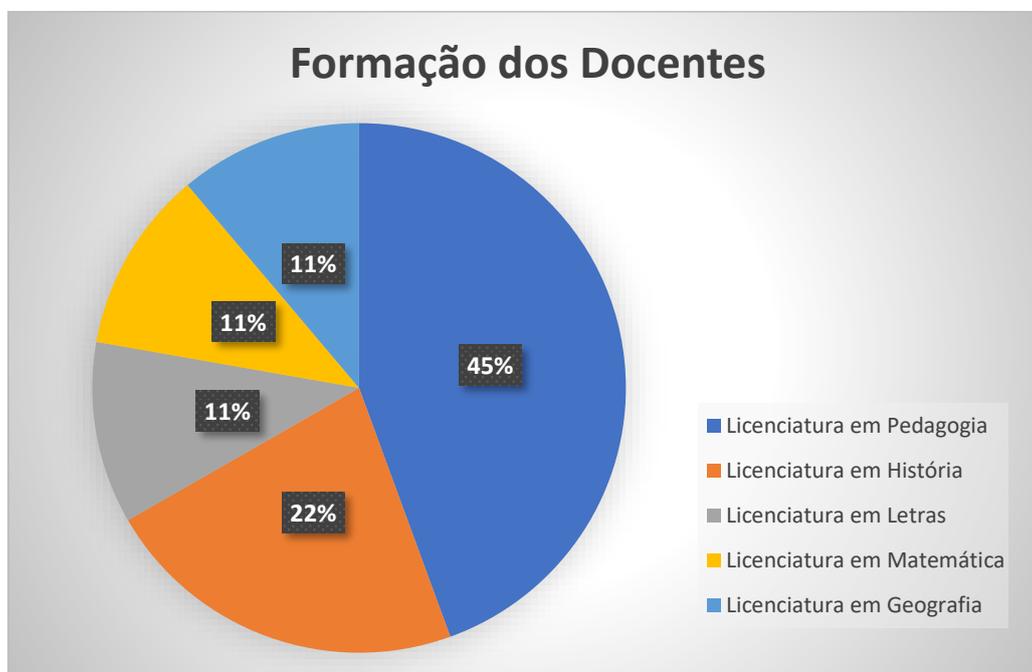
<sup>21</sup> As escolas das águas são espaços educacionais presentes nas regiões ribeirinhas do município de Corumbá-MS, atendendo comunidades locais em suas escolas-polo e suas unidades de extensão de ensino. As unidades de extensão de ensino são espaços que possuem um quantitativo menor de alunos matriculados, comparadas com as escolas-polo, também possuem salas com turmas multisseriadas e funcionam em regime de período integral de ensino, algumas extensões ainda funcionam de regime internato.

A partir dos dados apresentados no gráfico 1, constata-se que 67% (6) professores são do gênero feminino e 33% (3) professores do gênero masculino, totalizando o quantitativo de 9 participantes, o estudo revela a predominância do gênero feminino atuando nas escolas do campo e das águas em Corumbá-MS. A presença da mulher no quadro docente é algo que vem de muito tempo e, de acordo com Prá e Cegatti (2016), há aumento quantitativo do gênero feminino na ocupação da docência no ensino básico.

Os estudos de Do Nascimento (2015) e Dias *et.al* (2018) apontam que, apesar da desvalorização da carreira de professor, a motivação na escolha de atuar no âmbito educacional está relacionada ao valor social dessa profissão, na ideia de transformação social, na participação da construção na história dos estudantes, no prazer e satisfação em trabalhar com crianças e reconhecendo-se como agentes das possíveis mudanças que a educação é capaz de fazer.

O gráfico 2 apresenta a formação a nível de graduação dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá.

**Gráfico 2-** Área de formação dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá -MS



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com relação à formação em nível de graduação dos professores entrevistados, constatou-se que 45% (4) professores são licenciados em Pedagogia; 22% (2) professores licenciados em História; 11% (1) professor licenciado em Letras; 11% (1) professor licenciado em Matemática; 11% (1) professor licenciado em Geografia. A pesquisa demonstra que a predominância dos docentes que atuam nas escolas do campo e das águas são licenciados na área de Pedagogia.

No que se refere à formação dos professores em nível de especialização, a pesquisa revelou que os professores entrevistados cursaram especialização em: Planejamento Educacional; Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Metodologias para o Ensino da Matemática; Metodologia do Ensino Superior; Educação Infantil e Iniciais do Fundamental; Educação Inclusiva; Educação do Campo; Neuropsicopedagogia e professores com formação em nível de Mestrado em Educação.

Os respectivos dados revelam que a maioria dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas em Corumbá apresentam especialização em diversas áreas. Rodrigues *et al.* (2017) corrobora que, na formação inicial, o docente não se detém de todos os saberes necessários pertinentes e presentes, mediante às necessidades de um espaço educacional, como uma sala de aula, pois esta pode sofrer modificações de acordo com cada realidade presente e, com isso, é importante que o/a professor/a continue estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, com intuito de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Com relação aos vínculos empregatícios dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá, constatam-se duas categorias, ou seja, concursados e contratados, sendo que, nesta pesquisa, participaram o equivalente de quatro professores/as contratados e cinco professores/as efetivos. E, com relação ao domicílio desses/as professores/as, identificamos que apenas um(a) professor/a reside em espaço de região de difícil acesso, e os/as outros(as) residem na região de zona urbana.

Os dados da pesquisa demonstram que pode ocorrer rotatividade de professores das escolas das águas, fato que pode interferir significativamente na qualidade da educação, pois, de um lado impacta no tempo de atuação em cada escola, no vínculo entre alunos e professores e na continuidade de projetos em andamento. Por outro lado, a rotatividade possibilita o contato dos professores com outras escolas das águas e suas respectivas realidades.

Sobre o tempo de atuação dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas constatou-se que este varia entre 1 ano até 34 anos de docência. Tal fato revela que, no lócus escolar, há professores principiantes e com ampla experiência no campo de atuação.

### 3.2 – Percepção dos professores entrevistados a respeito da formação continuada

Nesse tópico, são apresentados aspectos relacionados às percepções dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS sobre a formação continuada oferecida pela Semed.

Conforme Rodrigues et al. (20217), a formação do professor(a), seja ela inicial ou continuada, é essencial para o exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação profissional.

Corroborando Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4), argumentam que:

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Considerando a importância da formação continuada no percurso formativo e na atuação profissional no contexto educacional, buscou-se conhecer a percepção dos professores sobre “o que é formação continuada?” As respostas dos participantes foram agrupadas e categorizadas, sendo os dados apresentados no quadro 8. Ressaltamos que a sigla P equivale ao participante da pesquisa. A sigla A aponta que o/a participante atua no lócus escolar nas escolas das águas, e a sigla C, que o/a participante atua no lócus escolar do campo.

**QUADRO 8** – Conceito da formação continuada de acordo com o relato dos docentes

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIA
Formação Continuada	Aperfeiçoamento profissional
	Processo Contínuo
	Instrucional

	Troca de Experiências
	Formação com foco na área de atuação

De acordo com cinco participantes da pesquisa, a formação continuada é compreendida como aperfeiçoamento profissional, como se observa nas respostas a seguir:

*P 1A – É a busca pelo aperfeiçoamento profissional visando a evolução nas práticas docentes, e melhor desempenho na mediação do processo de construção de conhecimento do estudante.*

*P 2C – Formação continuada, no caso, tem duas situações, com relação à questão particular, no nosso caso, na educação, ela sempre continua. Você sempre tem que continuar lendo, sempre tem que continuar se aperfeiçoando, buscando novos métodos, novas técnicas para serem aplicadas em sala de aula. E, no caso, do Poder Público, no caso, a Secretaria de Educação, também é responsável pela nossa formação, desse acompanhamento. Então, essa formação continuada, ela pode ser tanto de interesse particular de cada profissional, mas também, do interesse do poder público, em oferecer para os professores, para os educadores.*

*P 3A – Na verdade, o professor nunca para de estudar, ele se aperfeiçoa constantemente, fazemos cursos. Por exemplo, lá na nossa área, da escola das águas diferentemente da área do campo, quando fazemos uma aula exploratória na educação infantil sobre o trânsito, não temos meios de transporte como vemos na zona urbana e no campo, como carros, bicicletas, etc, os alunos estão acostumados a meios de transportes montados, como cavalos, carretinhas e barcos, totalmente diferentes dos que utilizamos na cidade.*

Os dados revelam que uma parcela de profissionais compreende a formação continuada como aperfeiçoamento profissional, sendo a referida concepção diretamente ligada ao papel do professor, as possibilidades de evolução e transformação de suas práticas pedagógicas em prol da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), veiculados pelo MEC, entendem a formação do professor como um processo contínuo, sendo o desenvolvimento profissional como parte integrante de toda a carreira docente, e que pode demandar disponibilidade do docente para aprendizagem, pois ser professor implica capacidade de aprender sempre.

Nesse enfoque, Marin (2019) aponta sobre os termos inadequados e significados do termo aperfeiçoamento profissional, ela relata que, quando se trata a respeito da educação, voltados aos dias de hoje, quando pensamos no processo educativo como um conjunto de ações

com capacidade em completar, ou em tornar algo perfeito, principalmente quando fomentamos na ideia da educabilidade do ser humano, a busca pela perfeição é algo inalcançável.

Do ponto de vista de Marin (2019, p. 109-110), “em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada”.

Nesta pesquisa, alguns professores compreendem a formação continuada como um processo contínuo, conforme as respostas apresentadas a seguir:

*P 4C – É aquela que você recebe na continuidade, diariamente, mensalmente, conforme as alterações que a educação sofre. E ela é muito dinâmica, então, há necessidade da atualização constante.*

*P 5C – Seria uma formação que o professor que atua em sala de aula, estaria sempre lendo, buscando cursos, se especializando, no caso, uma pós-graduação, um mestrado, um doutorado, estar buscando conhecimentos continuamente.*

*P 6C – A formação continuada é desde quando você entra em uma faculdade e você começa a estudar; e, vai levando ao longo da vida profissional, ela nunca tem fim, ela não acaba, hoje tem formação continuada e daqui 10 dias tem outra formação continuada, ela não acaba.*

De acordo com os dados da pesquisa, a formação continuada é considerada como um processo contínuo de atualização e construção de conhecimentos por meio de cursos, formações pós-graduação, mestrado, doutorado.

Nessa perspectiva, segundo Pinto et al. (2010), a formação docente apresenta aspectos de continuidade, e não como um produto acabado, mas sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, como a participante P 6C, que compreende a formação continuada como um processo ao longo da vida, abrangendo a aprendizagem contínua, interativa, acumulativa.

De Oliveira Chamon (2007) aponta que o papel da formação é modificar as relações entre o sujeito e o conhecimento, perpassa a linha de raciocínio da transmissão do conhecimento por um formador para uma produção ativa desse conhecimento por parte do sujeito.

Os dados revelam que um dos participantes da pesquisa apresenta a concepção de que a formação continuada é compreendida como instrucional. Conforme “P 7A – *Seria uma formação adequada a nossa área de atuação, com instruções sobre como trabalharmos com*

*ossos alunos*”. A concepção do participante indica a necessidade de demonstrar que a intenção da formação continuada não consiste em trazer instruções com respostas definitivas, ou seja, “receitas prontas”, visto que cada contexto educacional é único com suas demandas e necessidades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, para que a Formação Continuada contribua positivamente “quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5).

A formação continuada também é compreendida como espaço de troca de experiências, conforme sinaliza o participante “P 8C – *A formação continuada seriam grupos de estudos, no qual(sic), há uma troca de experiências com outros colegas, para sabermos como está sendo desenvolvido nosso trabalho em sala de aula*”.

A referida participante demonstra a necessidade de repensar e ofertar formações continuadas que oportunizem espaço para a troca de experiências entre pares, momento que possibilita socializar, dialogar, ressignificar e construir novos conhecimentos articulados ao nível e lócus de atuação. Nesse enfoque, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica apresentam no Art. 7 que “III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática [...]” (Brasil, 2020, p. 5).

A pesquisa revela a percepção do participante P 9A “*A formação continuada pra mim, seria algo que dê prosseguimento a alguma coisa que já esteja fazendo, por exemplo, se eu estou dando aulas de matemática, então eu procuro fazer um curso, alguma formação ou algo que me ajude a melhorar o meu trabalho, o meu ensino, na escola*”. A resposta da referida participante indica que a formação continuada precisa contemplar a formação com foco na área de atuação, ou seja, abranger o conhecimento pedagógico do conteúdo, o uso de diversificadas estratégias, a ampliação de conhecimentos que contribuam para potencializar os processos de ensino e aprendizagens.

A pesquisa revela que a maior parte dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS compreende a formação continuada como um processo de aperfeiçoamento profissional, uma formação contínua, um espaço de troca de

experiências e um desenvolvimento focado na área de atuação. Apenas uma minoria dos entrevistados percebe a formação continuada como uma atividade meramente instrucional.

Em seguida, questionou-se os professores sobre: “Quais são as demandas específicas presentes na unidade escolar em que atuam na educação do campo?”

No decorrer da pesquisa, os professores entrevistados apresentaram as principais demandas encontradas nas unidades escolares do campo e das águas no município de Corumbá/MS. Os dados obtidos a partir das respostas foram agrupados, categorizados e apresentados no quadro 9.

**QUADRO 9** – Demandas presentes na unidade escolar das escolas do campo e das águas do município de Corumbá/MS.

CATEGORIA 2	SUBCATEGORIA
Demandas	Formação continuada específica para a área rural
	Infraestrutura adequada
	Recursos adaptados as crianças
	Acesso das famílias e alunos a escola
	Transporte Escolar
	Rendimento escolar
	Acompanhamento familiar
	Cumprimento do calendário escolar
	Currículo diferenciado
	Falta de apoio em projetos
	Agilidade no trâmite de avaliação psicoeducacional

Dentre as demandas apontadas pelos participantes, emerge a necessidade de Formação continuada específica para a área rural, como se observa nos relatos das participantes P 1C “[...] da formação continuada específica para a área rural, onde nós educadores que atuam nessa área, possamos receber uma formação relativa a essa área onde trabalhamos, coisa que não existe atualmente” e P 2A “[...] outra questão, também é a respeito da formação diferenciada que não recebemos e nem formação específica para a escola das águas, voltadas a nossa realidade, pois, é muito diferente da zona urbana”.

Os dados indicam a necessidade de formações continuadas que atendam às demandas e necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo e das águas. Nesse sentido, é

importante repensar e oferecer formações continuadas que contemplem temáticas diversificadas sugeridas pelos próprios professores e que explorem os recursos presentes em cada contexto educacional, gerando impactos positivos na melhoria das práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Da Silva Borges (2023), é fundamental a concretização de ações de formação continuada voltadas para a realidade das escolas localizadas em regiões rurais, visto que cada espaço escolar possui especificidades e demandas distintas.

A realidade do contexto educacional nas escolas do campo e das águas do Pantanal Corumbaense é composta por estudantes de origem brasileira e estrangeira, filhos de assentados, muitos dos quais não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos. Além disso, há filhos de ribeirinhos, pescadores e artesãos, sendo que a grande maioria não concluiu os estudos devido à necessidade de priorizar o sustento familiar.

Considerando essa realidade, os professores indicam que, até o momento, não são oferecidas formações específicas para atender às demandas das escolas das águas e suas respectivas particularidades. É relevante destacar o dado da pesquisa que aponta para a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação conhecer as demandas dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas. A partir disso, recomenda-se planejar e oferecer formações continuadas que englobem conhecimentos teóricos e práticos, com espaço para diálogo, troca de experiências, ressignificação e construção de saberes que possam enriquecer o fazer pedagógico.

Silvério e Isobe (2020) destacam que é necessário considerar os aspectos, saberes, características e conhecimentos dos povos do campo, bem como toda a conjuntura que viabiliza o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Eles argumentam que políticas de formação continuada devem ser desenvolvidas com foco na diversidade e nas pautas da comunidade escolar campesina, rompendo com a visão urbanizada e com pacotes prontos de formação.

Souza et al. (2024) afirmam que a formação continuada oferecida aos professores do campo precisa ser adequada à realidade da escola campesina, problematizando os desafios do trabalho docente no campo. Isso se justifica porque os docentes, junto aos seus alunos, enfrentam os desafios de fazer educação no/do campo.

Outra demanda nas unidades escolares do campo e das águas, elencada pelos participantes, consiste na necessidade de infraestrutura adequada, como se observa nos relatos a seguir:

*P 1C- O que nós podemos citar aqui, nessas questões de demandas, é, principalmente na questão dos recursos materiais, no caso das unidades escolares que não tem espaço físico adequado para atender tanto os docentes quanto os alunos, e, também para atender aos funcionários que trabalham, é*

*uma demanda que tem que ser resolvida para que todos que frequentam esse ambiente, possam realmente trabalhar de forma adequada, para que possam atender a clientela.*

*P 2C- São muitas demandas, acredito eu que a demanda é, as mais intensas, são a questão da infraestrutura e acesso, né? Acesso às famílias, aos alunos, a unidade escolar, né, que corrobora com uma estrutura precária, né?! Então, acredito eu que essas são as demandas mais intensas. Hoje, nós temos uma realidade de grupo docente, de corpo docente muito boa na educação do campo, dificilmente você encontra um professor, um profissional que não tenha curso superior, que não tenha especialização, então, a qualidade do profissional, ela é boa, né? O que falta realmente é estrutura.*

*P 3C - Sobre as demandas que precisamos, seria em relação a infraestrutura da escola, pois, a escola que atuo atualmente, ela atende desde o 1º ano até o 9º ano, então, são 3 salas multisseriadas, do 1º e 2º ano, do 3º ao 5º e do 6º ao 9º ano. O 3º ao 5º tem uma sala separada pra eles que é uma divisória, e já, do 3º ao 5º e 6º ao 9º ano são 2 salas, porém, ocupa o mesmo espaço, por exemplo, se um professor explica uma matéria a outra turma acaba escutando e acaba atrapalhando no desenvolvimento das crianças e na forma de ensinar, pois, se o professor fala “A, B”, as crianças lá repetem “C, D”, é complicado essa situação.*

*P 4C- Hoje nós temos muitas demandas, principalmente na escola onde atuo, no Monte Azul, temos deficiência na questão do prédio, na questão da estrutura física da escola [...] a gente ainda tem um pouco deficiência na questão de como é uma escola integral, mas ela foi transformada de uma escola regular para uma escola integral na mesma estrutura, não melhorou a questão do banheiro, dos espaços, não melhorou a questão da estrutura física, então, assim, hoje, temos muitas demandas ainda pra melhorar muito a educação do campo.*

*P 5A - Tem a questão da falta de infraestrutura que é precária, uma parte de madeira outra parte de alvenaria e outra com telas, sendo que essas telas já estão destruídas, dae, solicitamos para a gestão que no mínimo fizessem a troca das telas [...] sem contar que quando chove por lá, molha tudo, agora, você pensa, com 49 crianças lá, com 2 salas, e mais a turma que fica no corredor de quando chove, como fica a situação por lá. Por exemplo, a minha turma fica no corredor, e, como é pequeno, eu preferi estar fora do espaço da escola, pois, os alunos ficavam distraídos rapidamente, então, quando não chove, ficamos do lado de fora da escola.*

*P 6C – [...] na escola há falta de estrutura, como: ventiladores, ainda não temos ar-condicionado, e, com esse calor terrível que está fazendo; o espaço ainda está apertado, é um espaço pequeno [...] e os banheiros, está faltando banheiros, principalmente para tomar banho, ainda mais por se tratar de uma escola em período integral.*

A pesquisa revelou que algumas escolas do campo e das águas apresentam condições precárias em relação à infraestrutura. A falta de estrutura adequada pode dificultar o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos, interferindo também no desenvolvimento das aulas. A ausência de salas apropriadas, devidamente climatizadas e equipadas com carteiras e

espaços adequados, compromete o ambiente de ensino, afetando o conforto, a concentração e a motivação de estudantes e professores.

Outro fator predominante nesses espaços educacionais são as salas de aula com turmas multisseriadas, em que, geralmente, um único professor ministra conteúdos para alunos de diferentes níveis de escolarização agrupados em uma mesma sala, o que representa uma das dificuldades apontadas pelo participante P 3C *“se o professor explica uma matéria, a outra turma acaba escutando e atrapalha no desenvolvimento das crianças”*.

Nesse sentido, Hortiz e Blaszkó (2016) explicam que os professores encontram dificuldades na elaboração do planejamento e desenvolvimento das aulas, que atendam às reais condições dos alunos.

Oliveira (2010) conceitua a escola com turmas multisseriadas como uma escola unidocente e incompleta, geralmente de pequeno porte, com uma ou duas salas de aula e apenas um professor, o qual desempenha diversas funções, extrapolando seu papel de docente. Outra característica das escolas com turmas multisseriadas é a localização, pois essas turmas são comumente encontradas em comunidades rurais mais isoladas. Dependendo da região e do número de estudantes em diferentes níveis de escolarização, além da tentativa de reduzir custos, podem surgir fragilidades que impactam os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

A pesquisa também revelou que, conforme a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, as escolas de Corumbá estão gradativamente implantando o Programa Escola em Tempo Integral. No entanto, os participantes da pesquisa indicam que muitas dessas instituições não possuem infraestrutura, recursos e materiais suficientes para atender a toda a demanda desse contexto educacional. Dessa forma, percebe-se que as condições das infraestruturas escolares são fatores que podem impactar negativamente a qualidade da educação oferecida nas escolas do campo e das águas do Pantanal Corumbaense.

No que se refere à implantação da educação integral nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá, MS, 75% dessas escolas já funcionam em período integral. Contudo, ainda é necessário revisar e reestruturar o espaço físico dessas unidades para atender adequadamente às necessidades da educação integral, pois, segundo os entrevistados, ainda há deficiências infraestruturais. A transformação dessas escolas em unidades de ensino integral foi realizada mantendo-se a mesma estrutura física e predial do período em que funcionavam apenas em meio período.

Grimm e Gonçalves (2020) revelam sobre os desafios presentes nas escolas de tempo integral, relacionados à adequação da infraestrutura, à jornada de trabalho excessiva dos professores, ao déficit de oferta de formação contínua e, principalmente, à necessidade de construção de um currículo adequado à modalidade, que integre as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Em uma pesquisa realizada por Sambrana (2022), com 18 docentes das escolas do campo de Corumbá/MS, foram investigadas as dificuldades e os desafios enfrentados por esses professores. Os participantes mencionaram dificuldades relacionadas à estrutura física desses espaços educacionais, como salas de aula inadequadas, espaço insuficiente para a sala dos professores, ausência de um espaço multifuncional, falta de recursos e materiais pedagógicos e banheiros inadequados. Esses fatores, caso não sejam solucionados, podem dificultar a continuidade das práticas educativas nesses ambientes.

Conforme o relato dos professores, eles apontam como demandas a ausência de recursos adaptados às crianças, como:

*P 1C – [...] as carteiras são inadequadas, há carteiras pequenas para crianças grandes, ainda temos carteiras velhas que vieram de outras escolas [...]*

*P 2A – Com relação às mesas e carteiras, é outra dificuldade, pois, não é como as que recebemos no ano passado, principalmente as carteiras da pré-escola, pois, não foram as mesas coloridas específicas para a pré-escola, foram aquelas retangulares com 8 cadeiras, já as mesas do 6º ao 9º ano são precárias, nós professores que improvisamos, colocamos almofadas, forramos com as caixas de papelão das verduras que chegam para a escola, e pintamos para colocarmos nas mesas e na parte das carteiras, passamos a fita para segurar o papelão, para os alunos poderem ter carteiras pra estudar. Nós, já solicitamos para coordenação sobre as carteiras, pois, é nessa situação que os alunos tem que utilizar pra estudar.*

Nas respostas dos participantes da pesquisa, constata-se a precariedade e a falta de carteiras adequadas para as crianças, um aspecto que gera preocupação, pois pode acarretar uma série de problemas de saúde e impactar o aprendizado, como: a) Postura inadequada: carteiras que não são ergonomicamente adequadas podem forçar as crianças a adotar posturas incorretas, levando a problemas de coluna, dores nas costas, pescoço e ombros; b) Desconforto: sentar-se em carteiras desconfortáveis por longos períodos pode causar desconforto e cansaço, afetando a capacidade de concentração e, conseqüentemente, o desempenho nos estudos. Esse dado sinaliza a necessidade e urgência de que as instâncias políticas, em conjunto com a Semed, invistam em mobiliário escolar adequado e ergonômico para garantir o bem-estar físico e mental das crianças, além de promover um ambiente de aprendizagem agradável.

O mobiliário escolar é um dos elementos primordiais no ambiente escolar. Na pesquisa realizada por Dalla Rosa (2020), reforça-se a importância do período em que os estudantes passam em sala de aula, por pelo menos quatro horas diárias de suas vidas. Além disso, enfatiza-se a necessidade de adequação do mobiliário escolar apropriado, pois, quando associamos um tipo de mobiliário (carteiras) ergonomicamente inadequado aos estudantes, o desconforto causado pela mobília, a curto prazo, pode interferir no processo educacional e no rendimento escolar desses alunos. A longo prazo, esse problema pode acarretar consequências para a saúde e a postura da população, tanto na fase estudantil quanto na fase adulta.

A realidade escolar presente nas escolas do campo apresenta várias problemáticas, como infraestrutura inadequada, falta de recursos adequados para a alimentação, especialmente de itens hortifrutigranjeiros, escassez de recursos e materiais didáticos específicos, acesso limitado à internet, deficiências no transporte escolar e aumento do número de salas de aula com turmas multisseriadas, o que pode dificultar o trabalho docente (Luther; Gerhardt, 2018).

Na maioria das escolas situadas em regiões rurais, nota-se a ausência de espaço para a implantação de bibliotecas, a falta de refeitórios adequados, o aumento da jornada de trabalho dos docentes em comparação com os professores de escolas urbanas e a alta rotatividade dos professores, o que pode dificultar a continuidade do processo educativo dos estudantes. A precariedade e a inexistência de espaços físicos adequados nas escolas em áreas de difícil acesso refletem a falta de comprometimento do poder público com a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes (Andrade, 2020; Sambrana, 2022; Sambrana, 2023).

Santos e Nunes (2020) destacam os impactos causados pela infraestrutura escolar no ambiente educacional, que estão relacionados ao processo de precarização do trabalho docente no campo. A ausência desses recursos torna o trabalho do professor mais difícil e evidencia a escassez de projetos e políticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento da infraestrutura escolar para as escolas rurais.

Com relação à questão da demanda do acesso das famílias e alunos à escola, os professores apontam:

*P 2C - Para nós aqui, é o difícil acesso, porque a gente pega BR, e, todos os dias a gente corre risco de vida, pois, pegando a BR com esse tráfego de caminhões [...]*

*P 3C - São muitas demandas, acredito eu que a demanda é, as mais intensas, são a questão da infraestrutura e acesso, né? Acesso às famílias, aos alunos, a unidade escolar [...]*

A dificuldade de acesso das famílias e dos alunos à escola, segundo os professores entrevistados, está relacionada ao fato de que muitos dos responsáveis pelos alunos moram a quilômetros de distância das unidades escolares onde seus filhos estudam. Como muitos ainda não possuem condução própria e precisam comparecer à escola em determinados períodos, não podem utilizar o transporte escolar para participar das reuniões ou acompanhar a situação escolar de seus filhos. Dessa forma, acabam impossibilitados de estarem presentes no ambiente escolar.

**Imagem 19:** Transporte escolar das escolas do campo



A imagem 19 retrata de que forma os responsáveis pelos alunos das escolas do campo do município tomam ciência de que a utilização do transporte escolar é de uso exclusivo dos estudantes e que é proibido fornecer carona aos demais.

Fonte: Arquivo Pessoal da autora, 2024.

Em outros tempos, era permitida a utilização dos responsáveis no transporte escolar, pois usavam o transporte escolar para pegar “carona” até a cidade, até o ponto mais próximo de um embarque de ônibus de linha do município ou para resolver pendências e situações escolares de seus dependentes, contudo, segundo a Lei 2915/11<sup>22</sup>, o uso exclusivo do transporte escolar remete-se apenas aos estudantes, sendo esta Lei ainda vigente atualmente na Rede Municipal, e é essa a informação que a Semed, o núcleo responsável pelo transporte escolar e a gestão escolar das escolas do campo e das águas repassam para todos.

Da Silva e Júnior (2008) retratam o quanto é importante a participação e envolvimento dos responsáveis tanto em casa quanto na escola, para atuar como incentivadores na educação de seus filhos. Ainda, designam o comprometimento das famílias, como aliados no fomento do aprendizado e da construção social dos estudantes.

---

<sup>22</sup> Projeto de Lei 2915/2011 – Projeto de lei que proíbe passageiros que não são estudantes a utilizarem o transporte escolar que institui o Código de Trânsito Brasileiro, para dispor sobre os veículos de condução coletiva de escolares. A proposta acrescenta a regra ao Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/97).

Sabemos da importância da presença dos responsáveis e da família na escola. No calendário escolar do município, existem dois encontros chamados “Festa da Família”, que, em 2024, aconteceram nos meses de maio e agosto. Esses eventos escolares contam com apresentações artísticas e culturais, além de exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes sobre diversas temáticas abordadas ao longo do ano letivo. Contudo, devido à impossibilidade de uso do transporte escolar pelos responsáveis que moram a quilômetros de distância da escola e que não possuem condução própria, esses familiares não conseguem participar desses eventos, das reuniões escolares e das apresentações dos filhos.

Percebe-se que é necessário que a Secretaria Municipal de Educação (Semed), a gestão do núcleo de transporte escolar e a gerência de políticas educacionais do município compreendam a realidade das famílias e desenvolvam ações que possibilitem o acesso dos responsáveis à escola quando solicitado. O diálogo contínuo entre a escola e a família e a participação da família no ambiente educacional trazem benefícios aos estudantes, como o aumento do comprometimento com os estudos, a redução das reprovações e da evasão escolar, além de facilitar intervenções em casos de conflitos e diminuir as dificuldades de aprendizagem.

Os participantes revelam demandas englobando o transporte escolar, conforme:

*P 1C – [...] também temos deficiência na questão do transporte, o transporte ainda deixa muito a desejar [...]*

*P 2C – [...] O transporte, devidos aos tempos chuvosos [...]*

*P 3A – [...] ano passado perdemos grande parte de aulas no início do 1º bimestre, ficamos 1 mês fora da escola, [...] e, voltamos para a escola somente em abril [...]*

Os dados desta pesquisa revelam a necessidade de ações direcionadas à oferta de transporte escolar de qualidade para os alunos das escolas do campo e das águas. Além disso, é fundamental a manutenção das vias de deslocamento, como estradas e pontos de embarque, para que, em períodos chuvosos, as crianças possam frequentar as aulas, evitando possíveis defasagens na aprendizagem.

O Plano Municipal de Educação do município de Corumbá, MS (2015-2025), conforme o item 7.14, assegura que o transporte escolar seja oferecido gratuitamente a todos os estudantes da rede, tanto da educação do campo quanto da região das águas. O plano prevê modelos de transporte que atendam às diversas particularidades das áreas pantanosas e de difícil acesso do município, visando reduzir a evasão escolar e o tempo de deslocamento de cada rota.

No estudo de Sambrana (2023), foram pesquisadas as implicações do transporte escolar na vida dos estudantes das escolas do campo no município de Corumbá/MS. Foram apontadas diversas questões: a) as rotas apresentam dificuldades de trânsito; b) há falta de manutenção e sinalização das vias; c) as rotas são extensas em relação à distância percorrida e às localidades onde os alunos embarcam, com percursos que duram mais de duas horas até a unidade escolar; d) a frota de ônibus escolares é insuficiente para atender a rede de maneira satisfatória; e) as estradas representam um grande problema, pois a maior parte do trajeto é feita em vias de chão batido, com buracos, lamaçal nos períodos de chuva e poeira nos dias de sol.

Os resultados desta pesquisa se aproximam dos dados do presente estudo, pois mostram que os estudantes ainda enfrentam inúmeras dificuldades para chegar à escola e que há várias questões relacionadas ao transporte escolar que precisam ser aprimoradas.

Com relação às demandas sobre o rendimento escolar, a falta de acompanhamento familiar e do cumprimento do calendário escolar, foram elencados:

*P 1A - Dificuldades com relação à alfabetização e rendimento escolar dos alunos, pois, os alunos não têm acompanhamento em casa para as suas atividades, há atrasos no cumprimento do calendário escolar com relação ao início do ano letivo, pois, no ano passado perdemos grande parte das aulas no início do 1º bimestre, pois, ficamos um mês fora da escola, sem a possibilidade de estarmos com os alunos, de fazer a sondagem e avaliação diagnóstica, de poder observarmos os alunos. Até porque, o aluno praticamente para de estudar em dezembro do ano anterior; e, ficando janeiro, fevereiro, março, sem aula, e, quando conseguimos estar presente na escola no mês de abril, o aluno, acaba esquecendo o que aprendeu, e, em casa, não tendo o incentivo dos pais, também fica difícil dar continuidade nos estudos, até pelo fato, que os pais também não tiveram uma escolaridade adequada.*

Os dados da pesquisa revelam que a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis nas tarefas escolares interfere no rendimento dos alunos, sinalizando a necessidade de uma maior aproximação entre professores, gestores e pedagogos com as famílias. Essa proximidade é fundamental para mostrar a importância de acompanhar, orientar e motivar os estudantes a realizar as tarefas com comprometimento. Por outro lado, o estudo também indica a necessidade de aulas de reforço e apoio na escola, com o objetivo de contribuir para a superação das defasagens na aprendizagem.

Outro dado preocupante, apontado pelo participante P1A, é a falta de cumprimento do calendário escolar. Algumas unidades escolares da região das águas iniciaram suas atividades pedagógicas meses após o período indicado pela SED em 2023. Esse dado evidencia a

necessidade de que as instâncias políticas e a Semed desenvolvam ações para garantir o cumprimento da lei e assegurar o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED), através da Resolução nº 4.144, estabelece que o calendário escolar deve ter um mínimo de 200 dias letivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 24, determina que a educação básica deve ser organizada de forma a respeitar “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Cavalcante (1998) aponta que a participação e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos estudantes podem beneficiar o rendimento nos estudos. Esse tipo de colaboração desencadeia resultados positivos, como a diminuição da evasão escolar, a redução de problemas de comportamento e de repetência, além de transformar a experiência educacional dos alunos em uma vivência mais significativa.

A pesquisa indica a necessidade de um currículo diferenciado, englobando a educação ofertada nas escolas do campo e das águas, como sinaliza a participante P 1A “[...]outra questão, também, é o currículo, não temos um currículo diferenciado, ou formação diferenciada e nem específica para a escola das águas, para a nossa realidade, pois é diferente da zona urbana”.

A necessidade de adaptações e adequações para atender às particularidades da educação escolar do campo e das águas está relacionada à adaptação do currículo conforme a Base Nacional Comum Curricular e as necessidades de cada localidade.

Nesse sentido, o currículo de uma escola do campo pode abordar conteúdos padronizados e/ou pré-estabelecidos, mas também deve considerar as necessidades da comunidade escolar, com o intuito de assegurar uma educação que respeite a identidade do indivíduo camponês e atenda às suas reais necessidades (Mato Grosso do Sul, 2003; Gotardi; Pires, 2021).

Outra demanda indicada é a falta de apoio em projetos como relata a participante P 1C “[...] temos deficiência de falta de apoio nos nossos projetos que temos dentro da escola, que é feito pela comunidade, que é feito pelos professores, pela direção”. O dado demonstra a necessidade da Semed e seus respectivos profissionais desenvolverem ações que valorizem, apoiem e deem visibilidade aos projetos desenvolvidos pelos professores, alunos e comunidade das escolas do campo e das águas. Visto que a Semed orienta os professores das respectivas

unidades escolares para que desenvolvam projetos com temáticas específicas com a sua turma dentro do âmbito escolar, como consta no relatório anual das ações educativas da Semed no ano de 2023, sendo o mesmo apresentado no quadro 9.

Quadro 10 – Desenvolvimento de Projetos Educativos organizados pela Semed, no ano de 2023

<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>OBJETIVO</b>
ABCD Encantado da Infância	Março a novembro de 2023	Valorizar as ações pedagógicas fora da sala de aula e junto à natureza, estimulando interações e brincadeiras que “incentivam a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação à natureza.
Semana Mundial do Brincar 2023: estimulando a natureza no brincar	Maio de 2023	Valorizar o direito ao brincar e reforçar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.
III PROJETO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Março a novembro de 2023	Oportunizar experiências e vivências, por meio de múltiplas linguagens infantis, às crianças da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil do Município de Corumbá-MS.
Livro, Livro: Por Favor, Venha a Minha Escola	Fevereiro a dezembro de 2023	Proporcionar a interatividade dos alunos e professores com as literaturas infantis, infanto-juvenis, juvenis e clássicas, despertando o gosto e o prazer pela leitura.
13º Festival Estudantil Temático, Teatro para o Trânsito (FETRAN) – MS 2023	Outubro de 2023	Criado pela Polícia Rodoviária Federal, é um Projeto Educativo de Trânsito que utiliza as artes cênicas para sensibilizar crianças, adolescentes, jovens e adultos sobre a necessidade de conhecer e praticar as normas e regras de segurança, circulação e convívio social no trânsito. A Semed em parceria com a PRF realiza a culminância dessa ação educativa com as escolas da rede participantes.
Projeto Educar PRF 2023	Abril a setembro de 2023	Desenvolver ações pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a reflexão através das práticas educativas, por meio de atividades, conteúdos, exposições, dos estudantes acerca da temática estabelecida.
Projeto Leitur@ção	Agosto a dezembro de 2023	Despertar o interesse pelo hábito da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo dos alunos.
Programa MS Alfabetiza em Corumbá	Maio a novembro de 2023	Fortalecer a aprendizagem visando a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes das redes públicas de ensino de MS, por meio do domínio das competências de leitura e de escrita conforme a idade e o nível de escolarização.
Dia D da Cultura de Paz	Abril de 2023	Promover um ambiente no qual as diferenças e divergências são abordadas por meio do diálogo construtivo, entendimento mútuo e cooperação, em vez de confronto e violência
Projeto A Árvore	Abril a dezembro de 2023	Oferecer aos estudantes situações de vivência e experimentação dos direitos humanos, atuando pelo desenvolvimento de suas competências socioemocionais e habilidades correspondentes através de conteúdos transversais ao currículo escolar.
Projeto de Educação Ambiental	Março a junho de 2023.	Promover discussões que levem a sensibilização da população sobre a relevância da água para a nossa sobrevivência e de outros seres vivos.
MPT na Escola 2023 – A escola no Combate ao Trabalho Infantil	Junho de 2023	levar a temática do trabalho infantil para a sociedade, por intermédio da comunidade escolar, transformando os(as) profissionais da educação em multiplicadores(as) do conhecimento sobre o tema, bem como acerca da necessidade da prevenção e da erradicação da exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Prêmio Professor Por Excelência	Junho a novembro de 2023	RESOLUÇÃO N 297, DE 30 DE JUNHO DE 2023. O objetivo da premiação é reconhecer, identificar e destacar as melhores práticas desenvolvidas pelos educadores que se utilizam da pesquisa e experimentação na escola, buscando metodologias eficazes para o melhor aprendizado dos alunos
---------------------------------	--------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora, por meio do Relatório Anual das Ações Educativas da Semed em 2023, 2024

O quadro 10 traz o quantitativo de Projetos Educativos organizados pela Semed e desenvolvidos em 2023 pelos professores da Rede Municipal. Importante mencionar que a alta demanda da oferta de projetos podem acarretar uma sobrecarga de trabalho aos docentes da Reme. Com relação à proposta de projeto, evidencia-se que é preciso oportunizar espaço para a participação dos alunos, os quais podem propor juntamente aos professores ideias para o desenvolvimento de novos projetos, abrangendo questões da realidade.

Emergiu, no decorrer da pesquisa, a subcategoria que abrange demandas com relação à maior agilidade no trâmite de avaliação psicoeducacional, como destaca:

*P1A - Nós temos uma demanda que é muito importante e preocupante ao mesmo tempo, temos aluno que necessita de um atendimento especial, de um apoio, mas é difícil de conseguirmos um laudo, a família do aluno não consegue ter informação, ela procura o CRAS, o CRAS manda para a prefeitura, e fica esse jogo de empurra e empurra, sendo que dificulta para conseguirmos um professor de apoio para atender esse aluno, ele, vai avançando de ano a ano, sem conseguir ser alfabetizado porque não tem um atendimento específico [...]*

Os dados indicam a necessidade de constituir uma equipe psicoeducacional composta por profissionais como psicopedagogo, psicólogo, neurologista, neuropediatra e fonoaudiólogo, para agilizar as avaliações psicoeducacionais e os atendimentos, conforme cada caso. Blaszkó (2020) destaca a importância do encaminhamento dos alunos ao serviço psicopedagógico, onde devem ser prontamente atendidos para que o rendimento escolar e o processo de ensino e aprendizagem não sejam prejudicados pela falta de estímulo e atendimento no período adequado de desenvolvimento.

Estudos de Corrêa e Rebelo (2019) revelam que, em escolas situadas em regiões de difícil acesso, como os assentamentos rurais ou as escolas das águas no município de Corumbá, MS, foi constatado que os alunos público-alvo da educação especial recebem atendimento deficitário, e há unidades escolares em que esses alunos não recebem qualquer tipo de atendimento educacional especializado.

O depoimento dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidencia a oferta de ações de formação continuada no ano de 2023, proposta pela Secretaria Municipal de Educação. As

formações elaboradas pela Semed contemplaram as demandas específicas da unidade escolar em que estão inseridos? Os docentes apresentaram o seguinte entendimento:

P1C – *A secretaria proporcionou formações continuadas tanto pra o fundamental I quanto para o fundamental II, só que essas formações, elas não contemplam as necessidades que nós educadores do campo precisamos, não tem algo específico para atender as nossas demandas pedagógicas nessa área, então, no caso, não tem nenhuma formação que nos atenda com relação a isso. A formação da Semed foi realizada de uma forma que reuniu os professores tanto da área urbana quanto da área rural, então, foi realizada uma formação geral, sem que tivesse um trabalho específico em relação a área rural, no caso, foram abordados atividades e conteúdos que poderiam ser trabalhados na área urbana ou na área rural, mas nada que contemplasse de forma específica a realidade da área do campo.*

P 2C – *Não, não houve formação continuada específica, houveram formações para preparação para a prova Brasil, e os estudos para melhorar os índices de IDEB, mas, foi geral na rede, como a maioria das escolas da rede urbana não possuem mais turmas de nonos anos que é uma das turmas as quais eu trabalho, então, a maioria delas funcionam na zona rural apenas. A maioria dos professores de língua portuguesa e de matemática que receberam as formações eram da zona rural, mas o objetivo não era para a unidade do campo, era para esse fim. As formações eram mensais, essa da prova Brasil, era separado um dia da semana para cada equipe de professores e por área de conhecimento, por área de trabalho. E, no meio do ano que teve uma outra formação, a jornada pedagógica de retorno de férias, que foi mais amplo, mas nenhuma delas voltada para a educação do campo, apenas essas.*

P 4C - *Foram desenvolvidas duas formações, uma no início do ano, e a outra no mês de agosto.*

P 5C — *Sim, teve algumas formações, mas, específica do campo não. Mas, das formações que tiveram, e contribuíram, foi a MS ALFABETIZA, no mais, não tinha nenhuma formação específica para o campo, tiveram formações que falaram sobre a educação infantil, tiveram formações sobre o apoio ao trabalho, mas, dessas formações que estão sendo realizadas pela prefeitura, ela não contempla diretamente o campo, ela é mista, tanto que atende o urbano e o rural, não tem uma especificidade, não contribui muito para a nossa realidade.*

P 6A– *Olha, do campo, na verdade, não houve algo relacionado ou específico, e nem para nossa área que é das águas, mas houveram assuntos e temas que adaptamos e conseguimos levar para nossa escola.*

P 7A – *Não. As formações da Semed são boas, mas se for falarmos das nossas especificidades, ainda não tivemos uma formação que atenda as nossas necessidades. A formação continuada que foi oferecida no ano de 2023, ela não atende as nossas necessidades, porque, ela foi realizada de modo multidisciplinar na jornada pedagógica, foi um assunto que abrange uma área extensa e que não atende as especificidades de cada professor, ou de cada área de ensino dos professores, então, seria*

*necessário uma formação continuada específica para o campo, para as escolas da zona urbana e para as escolas das águas porque a realidade de cada escola é diferente, não tem como se comparar.*

*P 8C – Não. Não teve nenhuma capacitação direcionada ao campo, sempre foi de modo geral. Foram feitos grupos de estudos de acordo com as séries, teve preparação para o IDEB, teve o MS Alfabetiza.*

*P 9A – Complicado, né?! Mas, essas formações são efetuadas para todos de uma forma geral, para as escolas urbanas, para as escolas do campo, e escolas das águas, e, nós, especificamente, somos das águas. E, de certa forma, a Semed não proporcionou ações de formação continuada para atender as nossas demandas específicas, pois, a educação ribeirinha é totalmente diferente do que diz respeito a logística de ida e volta dos professores e funcionários; da água tratada, pois, água nós tratamos aqui quando não trazemos da cidade; das placas de luz solar que temos que economizar bastante para que não falte a noite; e, também, temos alunos que precisam de professores de apoio que no momento, também, não temos.*

A partir das respostas dos entrevistados, constata-se que a Semed oferece formações continuadas com temáticas unificadas para todos os professores da Rede Municipal. No entanto, a maioria dos docentes que atuam nas escolas do campo e das águas indicou que, em 2023, não houve oferta de formações continuadas pela Semed que atendesse às demandas e necessidades específicas desses professores.

Destaca-se que um total de sete professores relatou que as formações continuadas oferecidas não contemplaram a temática da educação do campo. Esse dado é relevante, pois aponta a necessidade de incluir essa temática nas próximas formações continuadas, criando oportunidades para a construção de conhecimentos teóricos e práticos, reflexões, socialização, troca de experiências e construção de novos saberes que possam enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação.

É visível a necessidade de construir políticas educacionais voltadas para a formação de professores inseridos em escolas do campo. A formação continuada oferecida aos professores ainda segue uma abordagem generalista. Os docentes que atuam em espaços escolares na zona rural não têm acesso a momentos específicos e direcionados para atender as necessidades formativas voltadas ao ensino de alunos do campo. Professores que atendem discentes do meio rural acreditam que devem existir políticas públicas de formação continuada de maneira mais contínua e efetiva (Santos; Nunes, 2020; Simon; Bavaresco, 2023).

Os dados também mostram que as formações oferecidas pela Semed são relevantes, pois atendem parcialmente às demandas, como menciona a professora P4A “estas formações

*atendem em partes, pois tudo o que nós adquirimos através dessas formações, conseguimos colocar dentro do contexto e nosso planejamento escolar”.*

Os dados revelam que a Reme oferece formações continuadas, importantes para a construção de conhecimentos. Por outro lado, os professores das escolas do campo e das águas sinalizam a necessidade de formações continuadas que priorizem as demandas locais e profissionais, proporcionando oportunidades para o aprofundamento de conhecimentos teóricos articulados à prática pedagógica, com espaços que favoreçam relações dialógicas entre os professores, visando compartilhar, construir e ressignificar conhecimentos de forma colaborativa.

Acreditamos que as ações de formação continuada devem ser compreendidas como um processo contínuo de aprendizado e reflexão ao longo da carreira profissional, interligado ao contexto do lócus de atuação e às demandas presentes no cotidiano educacional. Reconhecemos a importância de buscar novos conhecimentos; no entanto, o processo de formação continuada não pode se basear apenas nesse princípio. É necessário ampliar e reconstruir os saberes pedagógicos, com o objetivo de auxiliar os professores a desenvolverem a autonomia e a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas. Esse processo é essencial para a evolução e qualidade da prática docente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Chagas (2022) enfatiza que é necessário um olhar mais abrangente para os professores que atuam nas escolas do campo e defende que as formações continuadas contemplem as realidades e especificidades de cada território. Ainda segundo o autor, a formação continuada pode contribuir para a construção do fazer pedagógico no contexto escolar campesino, auxiliando o dia a dia dos professores que atuam nesses espaços e promovendo a qualidade educacional, além de ajudar a superar dificuldades da prática pedagógica.

Outro fator apontado por esta pesquisa é a visão dos(as) professores(as) das escolas do campo e das águas sobre as formações oferecidas pela Semed, questionando se estas são de caráter obrigatório. Dentre os docentes entrevistados, sete consideram essas formações obrigatórias, enquanto dois não as percebem como tal.

Os dados mostram que a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) considera que as formações continuadas ofertadas pela rede municipal possuem caráter obrigatório, como evidenciado nas respostas a seguir:

*P 1C - [...] na verdade elas não são obrigatórias, entre aspas, na verdade, se o profissional se negar a fazer essas formações, vai existir*

*uma pressão em cima dele para que realize, participe e tudo mais. Então, se nós formos definir assim de forma direta, se é obrigatória ou não, vamos dizer que seja sim obrigatória para que o profissional realize mesmo contrariado a essas formações.*

*P 2C - São sim, quando elas acontecem, elas são de caráter obrigatório, e, apesar do ponto eletrônico, eles ainda exigem lista de presença, reserva um dia de trabalho seu pra poder pra ir pra formação, então, são obrigatórias sim, nem sempre atrativas, mas são obrigatórias.*

*P 3C - Sim, são obrigatórias, pois, é o que é falado pra gente, é: se não formos, descontam do pagamento ou vai com falta.*

*P 4A- Sim, são obrigatórias, porque você sai da escola pra ir fazer uma formação, você tem que cumprir horário, você tem que assinar o ponto, então assim, você está disponível naquele dia para essa formação, por isso que não poderia ser uma coisa tão maçante, seria muito melhor se tivesse uma formação que fosse mais condizente com a nossa realidade, que houvesse mais trocas de experiências, que tivesse um formador que conhecesse a nossa realidade que discutisse coisas do campo, se não, a gente passaria um dia cansativo sem nenhum aprendizado para o nosso meio.*

A pesquisa revela que a maioria dos professores menciona que a formação ofertada pela Rede Municipal é considerada obrigatória e percebe essas ações de formação continuada como maçantes, além de julgar que os temas abordados não correspondem à realidade que vivenciam no ambiente escolar onde atuam. Os dados demonstram duas questões: primeiramente, a necessidade de que os professores reflitam sobre a importância da formação continuada, valorizando e participando das formações com comprometimento. A segunda questão evidenciada consiste na necessidade de a Semed conhecer as demandas formativas dos professores, planejar e desenvolver formações continuadas que considerem as temáticas sugeridas por eles, o nível de escolaridade em que atuam e sua respectiva realidade.

Em uma pesquisa realizada por Nobre (2021), destaca-se a importância de que a formação continuada não seja esvaziada de sentido nem tratada como algo distante da realidade onde o educador atua. A autora levanta questões como: qual é a real necessidade de participar de uma formação que não aborda as dificuldades do cotidiano daquele determinado espaço?; considerar a formação proposta apenas como um passatempo para cumprir a carga horária e/ou ocupar o tempo dos professores; ou como um método para demonstrar que algo está sendo feito por alguém. Dessa forma, Nobre questiona: qual é o real sentido da oferta de formação? Ela também ressalta a fala de uma profissional da educação entrevistada, que compreende que a

formação continuada não é planejada para os profissionais que atuam nas escolas do campo do município de Corumbá, MS, nem para as especificidades do contexto escolar em que estão inseridos.

Simon e Bavaresco (2023) alertam que, na contemporaneidade, a formação docente para as escolas do campo é frequentemente negligenciada, deficitária ou inadequada para atender às demandas das lutas sociais e das legislações que visam uma educação emancipadora. Conseqüentemente, o espaço educacional muitas vezes se distancia do real interesse da comunidade escolar.

Diante desse cenário, a ampliação de propostas de formação continuada emerge como uma estratégia fundamental para promover a atualização dos professores e garantir que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas às demandas específicas do campo. Para que os alunos possam aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula em suas propriedades, as pedagogias devem ser contextualizadas, ou seja, devem estar vinculadas às realidades e às demandas específicas do campo. Essa abordagem, alinhada aos princípios do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, tem o potencial de transformar o contexto escolar, promover o desenvolvimento dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As políticas educacionais para a formação de professores do campo são fundamentais para garantir um ensino que atenda às necessidades e interesses da população rural. Embora a Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes tenham consolidado esse direito, a efetivação dessas políticas em práticas pedagógicas ainda requer análise e aprofundamento.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma série de legislações e políticas públicas foram implementadas com o objetivo de fortalecer a educação do campo, incluindo a formação docente. Nesse contexto, o professor do campo, ao compreender a importância de sua função pedagógica, poderia contribuir de forma mais efetiva para a concretização dos princípios da Constituição Federal, promovendo uma educação que valorize a cultura e as especificidades do mundo rural.

Conforme apontam Zuin e Dias (2017), a formação continuada se mostra essencial para que os professores do campo possam atender às demandas e especificidades da população rural, contribuindo para uma educação mais relevante e significativa.

Os participantes da pesquisa trazem relatos sobre as formações realizadas pela Semed durante o período de 2023, sendo:

P 1C - *Mesmo não sendo uma formação destinada especificamente para área do campo, as formações foram boas, mas aqueles professores que trabalham na área rural, e que tem uma visão realmente da sua realidade, eles tiveram que fazer suas adaptações, eles receberam a formação, só que, chegando na área rural, eles tiveram que fazer as devidas adaptações. Agora, o complicado é quando o professor vai da área urbana para área rural, e, ele não tem um tato com a educação do campo, ficam um pouco desorientados com o que ele vai fazer; ou de como vai trabalhar aquilo que ele recebeu da Semed, e como ele vai aplicar com a clientela do campo, então, creio que tem essas duas situações. As pessoas que tem experiência no campo, conseguem fazer essas adaptações e conseguem trabalhar de acordo com a realidade, mas, tem aqueles professores que são novos na área, que são novos na escola, e ficam assim meio com dúvidas com relação a aplicação desses conteúdos com a clientela do campo.*

P 2C- *Em relação ao conhecimento da área de trabalho, muitas das atividades oferecidas foram boas, para minha área foram boas, mas, no que tange a educação do campo, eu percebo que não tem planejamento, não tem preparo, os assuntos tratados, eles são pontuais. Daí você entende que não tem planejamento, né? Não faz um projeto, não faz um prospecto, né? Para você atingir algumas metas específicas da educação do campo.*

P 3C - *Eu acredito que seja regular, porque não são realizadas formações para nos atender, é uma formação que a gente tem quase uma obrigatoriedade de participar de uma coisa que às vezes nem contribui com o nosso dia a dia no campo.*

P 4A - *Na nossa escola das águas, temos formação quando estamos na cidade, pois, ficamos 2 meses na escola e 15 dias na cidade, cumprindo 1 semana em casa e 1 semana em formação na sede da escola das águas, porém, acho que poderia ser mais proveitoso, pois, poderíamos ter mais ofertas de formações sendo separado por áreas ou séries específicas para ser mais proveitoso.*

P 5A - *São boas, como disse anteriormente, os palestrantes são de fora, em relação a empatia, interação dos professores, tratam das competências socioemocionais, o que é muito importante, mas ainda fica o vago, o vazio dessa questão das especificidades, o nosso município abrange uma área muito extensa e, tem escolas para todos os alunos, para todos os lugares do Pantanal e da cidade, só que a gente precisa dessa visão direcionada para cada área, para cada escola.*

Mediante às respostas dos professores, as formações ofertadas pela Semed são qualificadas como boas, porém a pesquisa revela a importância da implementação de formações direcionadas aos professores que atuam nas escolas do campo e das águas, como relata P 1C – [...] *Agora, o complicado é quando o professor vai da área urbana para área rural, e, ele não tem um tato com a educação do campo, ficam um pouco desorientados com o que ele vai fazer; ou de como vai trabalhar aquilo que ele recebeu da Semed, e como ele vai aplicar com a clientela do campo[...].*

A participante P 4A relata que *“Na nossa escola das águas, temos formação quando estamos na cidade, pois ficamos dois meses na escola e 15 dias na cidade, [...] poderíamos ter mais ofertas de formações, sendo separado por áreas ou séries específicas para ser mais proveitoso”*. Diante da resposta da participante, constata-se que, mesmo com distanciamento dos professores da cidade, é preciso criar alternativas para que eles possam participar de formações continuadas do seu lócus de atuação, e também apontam que as formações continuadas precisam ser planejadas e desenvolvidas, considerando as áreas e o nível do processo de escolarização em que atuam; sendo assim, a formação continuada precisa ser mais significativa aos professores e pensada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Nesse enfoque, salienta-se a relevância das formações continuadas ofertadas aos professores englobarem a dimensão investigativa e crítica, articular teoria e prática, possibilitar espaços para socializar, dialogar, ressignificar e construir novos conhecimentos. Na formação continuada, deve-se buscar a compreensão do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de forma abrangente, sabendo das possíveis intervenções que o ambiente escolar apresenta, e das questões relacionadas as condições e materiais de trabalho no espaço escolar onde estão inseridos (De Paula, 2009).

No que se refere ao conhecimento das metas e estratégias vigentes do Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015 -2025), dos nove docentes entrevistados, sete destes revelam que não têm conhecimento até o momento, e apenas dois professores(as) expõem:

*P 1C - Sim, nós sempre acompanhamos essa situação da educação de Corumbá, como já disse, são 27 anos de trabalho na rede, e, tudo o que acontece, no caso dessas mudanças, de transformações, nós acompanhamos, e, no caso do Plano Municipal de Educação de Corumbá, não foi diferente, fizemos esse acompanhamento nas discussões, nas sugestões de implantação, e, tenho sim conhecimento sobre esse plano.*

*P 2C- Conheço, não podemos negar que a gente conhece, só que, assim, uma coisa é o que está escrito no papel, outra coisa é essa ação estar sendo feita, porque assim, a gente percebe que houve pouco avanço com relação a educação, principalmente na nossa educação do campo, então, a gente não conseguiu contemplar no que está escrito no papel.*

A pesquisa sinaliza por um lado que é necessário que os professores estejam atualizados, buscando conhecer os documentos vigentes do município e, por outro lado, é fundamental que a Semed compartilhe, divulgue e torne mais acessíveis os documentos e planos com os professores, para que eles tenham acesso e possam acompanhar e desenvolver ações em prol da efetivação das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação.

Com relação à percepção dos professores(as) entrevistados(as) acerca da Meta 7, do Plano Municipal de Educação (2015-2025), que trata sobre a qualidade na educação do município de Corumbá-MS, o qual, dentro do item 7.26, assegura a consolidação e desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas.

Os participantes foram questionados se a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá conseguiu cumprir as designações que estão presentes no Plano Municipal de Educação nas formações que foram realizadas no período letivo de 2023.

*P 1C - Na verdade, o que podemos dizer sobre essa meta, de se implantar, essas situações de currículos e propostas para a educação do campo, podemos dizer que não. A Secretaria não cumpriu essa meta e, até porque, nós percebemos, a implantação, de quando falamos do termo escola do campo, seria um trabalho pedagógico montado baseado naquilo que os alunos vivenciam, no que os alunos tem na sua vida em comunidade, e, o que nós notamos, no caso, na maioria das escolas rurais do município de corumbá, é aquela escola que está no campo, mas não é contemplada com conteúdos, com uma grade curricular que atenda a comunidade rural, então são escolas no campo<sup>23</sup> e não escolas do campo, até porque a mesma grade e a mesma forma de se ensinar, é levada da área rural pra lá, então é uma escola nos moldes urbanos dentro de uma comunidade rural.*

*P 2C- Então, em estudos, realizados por alguns grupos de profissionais que eu fazia parte, tanto no desenvolvimento, tanto no conhecimento das metas do plano nacional de educação e depois repassada para os planos estaduais e municipais, associadas à BNCC, enfim, a gente acabou realizando uma série de estudos. Quando a gente olha essa meta específica, e, para mim, que trabalho na educação do campo, já tem um tempo, foi fantástico saber que há essa preocupação que vem desde o federal, e, lógico, acaba atingindo mais as esferas municipais, achei fantástica a importância que deram para isso. Infelizmente, a Secretaria Municipal de Educação não dá a mesma ênfase, focou nas escolas integrais, sem estruturação, sem preparação. E, o que realmente importa para a educação do campo, que é especificamente as formações, a preparação, a infraestrutura ficou de lado, né? Tudo o que é feito, é feito como disse anteriormente, de forma pontual, tipo, surgiu um problema, eles vão lá e tentam resolver aquele problema, não há um planejamento, não há um estudo, não há um trabalho contínuo pra isso.*

---

<sup>23</sup> A fala expressiva do(a) professor(a) entrevistado(a), retratando a compreensão sobre as escolas no campo, trata-se da concepção da qual a população campesina tem o direito de ser educado no lugar onde vive. Já, a ideia sobre as escolas do campo remete às condições de que a população campesina tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar com a sua participação, atrelada à sua cultura, às suas necessidades humanas e causas sociais (Caldart, 2004).

Diante da fala do entrevistado(a) P 2C, constatamos que seja essencial o desenvolvimento de ações educativas preventivas e de formações continuadas que sejam realmente contínuas e que possam atender às demandas presentes na Rede de Ensino das escolas urbanas, do campo e das águas. E, principalmente, não classificar as necessidades das escolas do campo ou das águas em cima das situações decorrentes presentes em outros espaços escolares que não apresentam as mesmas características ou cotidiano similar a estes, é primordial que haja um planejamento e cronograma de ações educativas visando a cada ambiente educacional, pois cada local possui características, população e culturas diferentes.

*P 3C- Minha visão sobre esta meta: sim, tem que ter propostas, tem que ter currículo, e pareceres voltados para o campo e para as águas. Sobre as formações do ano 2023 voltadas para essa área, não teve nenhuma específica, teve várias oficinas que envolviam, porém, específicas que realmente a gente precisa sobre alguns temas que surgem no cotidiano somente da área das regiões do campo, das regiões das águas, nós não tivemos.*

A respeito do participante P 3C, identificamos a necessidade de elaboração de formações continuadas e oficinas que priorizem as escolas do campo e das águas, sendo estas continuadas, de forma periódicas e no decorrer dos anos, vindo a contribuir no cotidiano e na prática docente na escola.

*P 4C- Eu acredito que não, na educação do campo não houveram mudanças e nem avanços, o campo continua quase o mesmo, se não fosse pelo trabalho que os professores, que a comunidade tem feito diretamente na escola, estaríamos reproduzindo o conhecimento da cidade (zona urbana) e não, o nosso conhecimento, empírico, um conhecimento da cultura da nossa identidade, porque até os livros didáticos, não trazem nada disso, as formações não trazem nada disso, então, acredito que não tem contemplado.*

*P 5A – Infelizmente, não. Esse é o nosso anseio enquanto professor de população ribeirinha porque trabalhamos em sala multisseriadas, e, os nossos currículos tem que seguir o currículo do estado, a BNCC que não atende essas especificidades. Na minha opinião, seria melhor o desenvolvimento do nosso trabalho se tivesse esse olhar para nós. Isso, porque a sala multisseriada ela é dinâmica, ela é complexa, não tem como a gente trabalhar conteúdo, dentro das salas do 6º ao 9º ano, não tem como a gente trabalhar um conteúdo de história para o 6º, para o 7º ano, para o 8º ano e 9º ano em 1 aula ou 2 aulas, então, teria que ter esse olhar, essa promessa, de que cumpririam com a gente sobre isso, ainda não foi discutido. Eu anseio bastante por isso, nós temos que nos adequar e produzir o nosso material didático porque não tem como trabalhar conforme a grade curricular de seriada sendo que é uma turma multisseriada.*

O entrevistado P5A demonstra que o currículo municipal segue o currículo estadual e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, os professores que atuam nas turmas multisseriadas nas escolas das águas observam que esses documentos não contemplam as especificidades do espaço escolar onde estão inseridos. Além disso, Silva (2022) ressalta que a organização de temas, trabalhos e projetos de formação previstos na BNCC não atende aos princípios e concepções das realidades e especificidades das escolas do campo.

A participante supramencionada explica que é necessário adequar e produzir o próprio material didático. Nesse sentido, a Semed e seus respectivos profissionais podem desenvolver ações, formações continuadas e oficinas voltadas para o planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos a partir dos recursos disponíveis, recicláveis e materiais oriundos da natureza, com o objetivo de potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, considerando a sustentabilidade do local de atuação.

Conforme relatos dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, podemos identificar que dos nove entrevistados, oito participantes apontam que a Semed não cumpriu as designações presentes na meta 7, tratando a respeito da educação do campo e das águas, nas formações realizadas no ano de 2023. Apenas o participante P 6A considera o empenho da Semed em nível satisfatório. E, diante desses apontamentos, percebemos a importância de desenvolver ações visando atingir as metas proposta no Plano Municipal de Educação e priorizar a elaboração de formações direcionadas às escolas do campo e das águas, valorizando as experiências, saberes e especificidades de cada contexto educacional.

Os participantes também expuseram de que forma gostariam que fossem realizadas as ações de formação continuada direcionadas para a educação do campo e das águas:

*P 1C - no caso dessa formação continuada para a educação do campo seria reunir todos os trabalhadores da educação do campo, e, dessas reuniões, dessas conversas, desses diálogos e dessas trocas de experiências, por conseguinte, nós podemos identificar quais são as demandas dessas escolas, pois são demandas diferenciadas, mesmo estando em área rural, a necessidade das escolas das águas são diferentes das escolas dos assentamentos, as necessidades das escolas dos assentamentos são diferentes das áreas das escolas das fazendas, então no caso, seria necessário fazer um diagnóstico, como seria essa formação do campo. Mas, para fazer esse diagnóstico deve-se chamar há quem de direito, que são os profissionais que trabalham no campo, seriam os professores, coordenadores, direção, e até mesmo os pais de alunos para fazer esse diagnóstico, e, posteriormente, a secretaria juntamente com essas equipes podem montar um trabalho de formação sério, adequado e responsável com esses trabalhadores da educação.*

Os dados apresentados pelo participante P1C indicam uma possível organização e desenvolvimento de formação continuada que, em um primeiro momento, envolva o diálogo com os profissionais que atuam nas escolas do campo e das águas, promovendo a troca de experiências. Dessa forma, será possível identificar as demandas e situações específicas daquele local, como as necessidades das escolas dos assentamentos e as emergências das escolas situadas em fazendas. A partir dessa troca, será construído um diagnóstico em conjunto com os professores, alunos e a comunidade escolar. Após o levantamento dos dados, com o apoio e parceria da Semed, será possível elaborar propostas e temas que atendam e contemplem as especificidades e realidades desses espaços escolares do campo e das águas.

*P 2 C- A região rural do nosso município, ela é muito ampla e diversa, nós temos escolas que ficam mais próximas da cidade, ou que o acesso é difícil, mas é por Terra, né? Temos escolas que o acesso é difícil, e, é por barco, também, tem que atravessar o rio, ou tem que andar longas distâncias, então tem várias formas de acesso, nenhum é fácil. Então, assim, cada unidade, cada região tem uma especificidade. Eu acho que essas formações, elas deveriam ser voltadas primeiramente a fazer um estudo de cada região, de cada área, para saber as necessidades, o estilo de vida, a forma de economia, a questão das famílias, como que é a estruturação familiar, o atendimento social, o atendimento de saúde, de fazer esse estudo, essa pesquisa, para poder ofertar aquilo que cada unidade, ou aquilo que cada nicho por região necessita, então, é como eu costumo dizer e aprendi há muito tempo, que isso se chama, planejamento, você faz a pesquisa, e, dentro dessa pesquisa você projeta conforme a realidade de cada escola. Acredito que essa formação continuada precisa ser assim, pois, de repente, você vai oferecer uma temática que é para quem trabalha lá no Paraguai Mirim que não tem nada a ver com a realidade de uma escola que está a 20km da cidade, que até a cultura da população, da clientela é diferente de quem mora lá, longe. Então, acredito que primeiro, tem que ser feito esse estudo, essa pesquisa para identificar as demandas, para depois oferecer algo que realmente impacte e que funcione para cada unidade.*

O relato da participante P2C sinaliza a importância de conhecer as especificidades de cada realidade das escolas dos campos e das águas, também mapear as demandas, visto que cada localidade apresenta situações e contextos diferentes, com intuito de organizar estudos, o planejamento de ações e formações continuadas.

*P 3C- Isso, eu sempre comentei, que tem muita gente que trabalha com a educação do campo, temos muitos professores formados nessa área, temos muita militância que tem um trabalho legal, a nível de Brasil com o campo, então assim, poderiam estar buscando não só professores formados nessa área, mas para a troca de experiências, nós temos muitos exemplos das escolas rurais, dos assentamentos, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos indígenas que poderiam estar presente nos cursos de formações, como trocas de experiências, como práticas que fazemos no dia a dia, eu acredito que as*

*formações que tivessem uma visão de fato, de melhorar o campo, ela teria que acontecer entre as comunidades do campo, entre os professores do campo, entre pessoas que conhecem a realidade do campo.*

O participante P3C salienta que os professores que atuam nas escolas dos assentamentos e ribeirinhas possuem vasto conhecimento sobre a educação do campo e das águas, mas ainda estão apenas como ouvintes nas formações, e não como palestrantes que possam enaltecer e trocar experiências com os demais participantes. Nesse sentido, é importante que esses professores atuem como palestrantes em formações continuadas, compartilhando seus conhecimentos, promovendo diálogos e construindo, de forma conjunta, saberes com os profissionais das escolas do campo e das águas.

*P 4A- Penso na possibilidade de trazermos os professores até a nossa escola para verem como é nosso trabalho, para aprenderem junto com as crianças, por exemplo, quando chegamos lá, falamos vamos sentar embaixo daquela árvore ali, mas, as crianças falam- Ah, professora, aquela árvore ali, é a “teta de cavalo”. É um tipo de realidade e cultura deles, então, é uma das coisas que também aprendemos com eles. Eu acredito que o professor indo lá, vendo com seus próprios olhos, tendo aquela vivência, e visitando cada escola para poder acompanhar o nosso trabalho, fator que pode contribuir à sua própria experiência e aprendizado.*

O participante P4A acredita que, nas formações continuadas, também devem ser contempladas ações nas escolas em que os professores atuam, visando conhecer a realidade, a cultura, vivenciando uma experiência nova em um local de trabalho diferente do seu próprio, valorizando os conhecimentos construídos em cada espaço educacional e saber dos educandos.

Também enfatizam sobre a possibilidade da realização de um estudo em cada região, de cada área, para saber as necessidades específicas de cada unidade escolar

*P 5A - Gostaria que tivesse esse um olhar diferenciado para a educação do campo e das águas, mesmo na educação das águas, nós temos 9 ou 10 escolas, não me lembro no momento, cada escola tem a sua especificidade, cada escola está inserida em uma comunidade ribeirinha, cada comunidade diferencia de outra, então, a gente precisa muito desse olhar, e, acredito que a educação das escolas do campo também necessite. Penso também, que pudesse ser discutido o nosso currículo, os conteúdos que a gente poderia trabalhar e como trabalhar, porque é difícil entrar em uma sala como regente do 1º ao 5º ano, você tem que alfabetizar, e, tem alunos que já sabem ler, outros que não sabem ainda, então, o professor fica perdido nesse sentido.*

O participante P 5A traz a necessidade de abordar e discutir, no decorrer das formações continuadas ofertadas, questões do currículo, seguidas de reflexões sobre possibilidades de trabalhar os conteúdos de maneira diversificada e significativa aos alunos. O dado indica a

importância de tratar, nas formações continuadas, questões sobre os recursos diversificados lúdicos, assim como em estratégias didáticas que favoreçam e que possam potencializar os processos de ensino e aprendizagem, pois, conforme a sua fala, estar dentro de uma sala multisseriada, onde os alunos apresentam níveis de aprendizado diferentes, pode deixar o professor perdido ou sem um direcionamento sobre como lidar com essas questões.

*P 6C - Ai, eu gostaria de tantas coisas, eu gostaria que viessem pessoas qualificadas do campo, as pessoas próprias do campo, os professores, técnicos, pessoas que fossem da Embrapa, pessoas que vivessem no campo, que contassem para gente essas experiências. Pessoas que montaram uma horta que deu certo, que montou um pomar e deu certo, e viessem contribuir e ajudar a gente na escola para que pudéssemos fazer isso, e, a criança, o adolescente estar fazendo na sua comunidade e na sua casa.*

Conforme o apontamento da/o participante P 6C, percebe-se que é relevante a participação de professores que atuam no lócus da educação do campo e das águas em diferentes regiões do Brasil, para compartilhar experiências e vivências que possam agregar para a melhoria da educação e da transformação da realidade educacional.

Com relação à formação continuada, o participante relata “P 7A- *Gostaria que fosse ofertada bimestralmente, para que pudéssemos trocar experiências, assim como os acertos e as dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo*”. A resposta do entrevistado revela que é preciso que as formações continuadas sejam ofertadas no decorrer do ano e bimestralmente para as escolas do campo e das águas, com intuito de socializar acertos e dificuldades, trocar experiências, dialogar e construir conhecimentos articulando teoria a prática, conteúdos e a realidade.

Em conversa com o(a) professor(a) entrevistado(a) da escola-polo Porto Esperança, foram elencadas algumas demandas dessa unidade escolar, como: a obrigatoriedade de participação nos projetos veiculados pela Semed para a rede municipal de ensino, que devem ser executados pelos professores; a ausência de docentes, quando outros se ausentam por licença médica, sendo o professor(a) disponível naquele momento o responsável por ministrar as aulas para que os alunos não percam conteúdo, sem acréscimo de remuneração (hora extra), mesmo que o profissional não seja habilitado na área específica das disciplinas; e a ausência da gestão (coordenação pedagógica) na unidade escolar durante o período letivo, já que as visitas acontecem de forma esporádica. A necessidade de apoio constante da gestão escolar foi enfatizada, pois, frequentemente, os professores se deparam com situações que exigem decisões da gestão escolar, mas são obrigados a resolvê-las sozinhos. Os professores acabam desempenhando múltiplas funções, dando aulas, resolvendo questões com os responsáveis,

tratando de assuntos relacionados à merenda e, muitas vezes, lidando com questões que fogem do seu conhecimento.

Em conversa com o(a) professor(a) entrevistado(a) da escola-polo Santa Aurélia, foram destacadas questões como: a falta de estrutura na escola, considerada precária, com telas inadequadas que precisam de manutenção; o espaço inadequado para desenvolver as práticas pedagógicas, que são realizadas de maneira improvisada para atender 28 alunos em um único local; o tempo excessivo de permanência dos alunos no transporte escolar, já que os alunos da região são atendidos por três rotas diferentes, mas há apenas um trator para atender todos. Os alunos da rota do "Caipan" ficam cerca de 1 hora e 30 minutos no percurso até a escola, com apenas oito alunos, e, após essa parada, o transporte segue para pegar os alunos da rota do "São João", que atende a maioria dos alunos, com duração de 30 minutos. Conforme relato do(a) professor(a) entrevistado(a), “o trator chega entupido de crianças, parecendo uma latinha de sardinha, e, mesmo com essa dificuldade de transporte, os alunos chegam todos felizes!” Já a rota do “Campo Elise” é a mais demorada, com quatro horas de viagem para pegar os alunos, sendo que, por exemplo, são apenas quatro crianças dessa rota. Como as aulas para os demais alunos começam às 7h, os alunos dessa rota iniciam as aulas às 8h30. Como a rota é muito extensa, esses alunos precisam sair da escola às 12h para conseguir chegar em casa até às 16h30. Quando a saída ocorria após as 13h, os responsáveis reclamavam, pois seus filhos chegavam em casa à noite. Por isso, a gestão escolar optou por diminuir o tempo dos alunos em sala de aula para evitar riscos à segurança deles.

Os dados indicam a necessidade de realização de um evento direcionado especialmente às escolas do campo, devido à proximidade das demandas presentes em regiões de difícil acesso. Os docentes desejam a construção de um currículo adequado às necessidades específicas das escolas do campo e das águas.

É necessário compreender as necessidades relacionadas às práticas educativas dos professores, pois isso é essencial para que consigam, nos espaços onde atuam, proporcionar oportunidades de reflexão sobre suas ações, com o objetivo de melhorar ou aprimorar seu contexto de prática educacional, a partir de conhecimentos que vão além da sua formação inicial. Os docentes também avaliam que as ações de formação continuada propostas pela Semed não são específicas às suas necessidades ou à realidade do cenário escolar em que estão inseridos.

Percebemos que as ações de formação continuada propostas pela Semed ainda não atendem completamente aos objetivos, considerando as especificidades encontradas no

ambiente escolar em que os professores atuam. No entanto, essa percepção da Semed em relação às singularidades relatadas pelos professores das escolas do campo e das águas pode ser solucionada por meio da realização de ações de formação continuada, como encontros bimestrais com rodas de conversa e/ou troca de experiências. Esses encontros podem ser realizados em parceria com os assessores técnicos pedagógicos responsáveis por essas unidades escolares, com a participação da gerência de políticas educacionais, dos supervisores do núcleo do campo e das escolas das águas, e, juntamente com os professores, podem abrir espaço para as falas sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Com o intuito de contemplar, ao longo da formação continuada, propostas educativas que atendam às temáticas e demandas dos professores que atuam em turmas multisseriadas, turmas regulares e nas escolas das águas, as formações podem ser organizadas de forma coletiva, envolvendo os professores que atuam diretamente nas escolas e os educadores responsáveis pelo planejamento dessas formações continuadas.

### **3.3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELA SEMED NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES**

Além de entrevistar os professores atuantes nas escolas do Campo e das Águas, também nesta pesquisa, foram entrevistados os colaboradores responsáveis pela oferta da formação continuada da Semed referente ao ano de 2023.

Neste tópico, é apresentado o perfil dos colaboradores responsáveis pelas ações de formação continuada da Semed, a formação acadêmica dos supervisores, o tempo de atuação em escolas do campo, e há quanto tempo fazem parte do quadro de técnicos atuantes dentro da Semed. Além disso, buscamos saber sobre o posicionamento profissional a respeito das formações continuadas ofertadas e realizadas pela Semed, destinadas aos professores das escolas do campo e das águas, e como pensam acerca da escolha da temática das ações de formação continuada.

Além disso, buscamos apurar a Meta 7 do Plano Municipal de Educação, investigando se a Semed cumpriu as determinações presentes no item 7.26, relacionadas às formações propostas aos professores das escolas do campo e das águas, e de que forma essas formações contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, entre outras questões.

### 3.4 – DESCRIÇÃO DOS SUPERVISORES DA SEMED

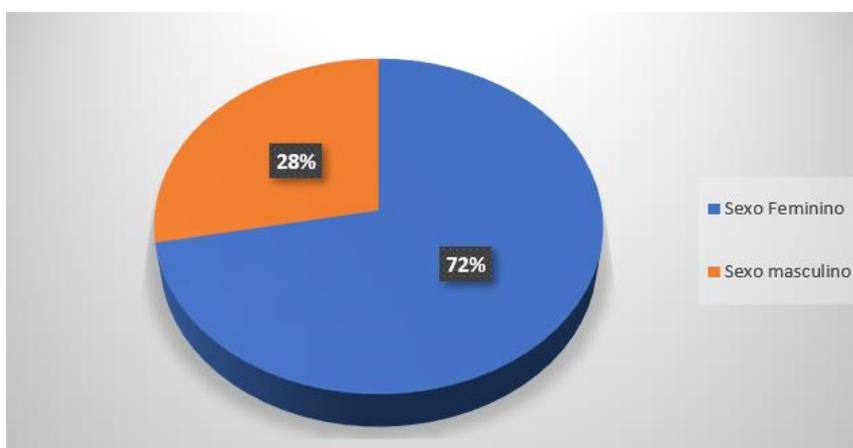
Nesse tópico, é apresentado o perfil da amostra dos supervisores participantes desta pesquisa, os quais são os principais responsáveis pela elaboração das ações de formação continuada a nível municipal, e atuam de forma direta na gerência e administração das escolas-polo do campo e das águas.

Mediante às necessidades das escolas, foram desenvolvidos núcleos de atendimento específicos para as escolas do campo e para as escolas das águas. Além disso, dentro do perfil de supervisores, há um docente responsável pela gerência das políticas educacionais, assumindo um papel de extrema importância dentro da rede municipal.

Na Semed, localizada no município de Corumbá, atuam profissionais responsáveis por outros núcleos e demandas nas áreas da educação infantil, ensino fundamental I e II, EJA, entre outros setores da rede municipal de educação. Dentre esses profissionais, estão três docentes designados para a função de supervisores, responsáveis por orientar todas as escolas do campo e suas extensões de ensino, atendendo integralmente as escolas das águas e suas unidades de extensão. Eles também se dedicam ao atendimento das diversas demandas relacionadas às políticas educacionais do município.

No gráfico 3, são apresentados os dados referentes ao gênero dos participantes da pesquisa e atuantes na supervisão das escolas do campo e das águas no município de Corumbá-MS.

**Gráfico 3** – Gênero dos Docentes atuantes na supervisão das escolas do campo e das águas no município de Corumbá, MS



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos dados apresentados no gráfico 3, identifica-se que 85% (2) dos professores supervisores são do gênero feminino, enquanto 15% (1) é do gênero masculino, totalizando 3 participantes. Assim, constata-se a predominância do gênero feminino na função de supervisão nas escolas do campo e das águas, bem como nas ações voltadas para as políticas educacionais da rede municipal de Corumbá, MS.

Quanto à área de formação dos supervisores entrevistados, destacam-se as seguintes áreas: 1 possui Licenciatura em Ciências Biológicas, 1 cursou Licenciatura em Letras e 1 é formado em Licenciatura em Matemática. Esse dado revela que a formação inicial dos supervisores abrange áreas distintas da Pedagogia. Isso demonstra a necessidade de incluir profissionais com formação em Pedagogia na equipe de supervisores, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 30).

Os supervisores participantes possuem formação em especializações ou pós-graduação nas seguintes áreas: Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neurociências, Educação do Campo, Planejamento Escolar, Planejamento em Educação de Jovens e Adultos, além de Mestrado em Educação.

Os dados revelam que dois supervisores já atuaram como docentes nas escolas do campo e das águas. O/a outro/a supervisor/a não lecionou em nenhuma dessas escolas desde que ingressou na rede municipal, mas atuou como assessora técnico-pedagógica na Semed, atendendo às escolas do campo e das águas. O tempo de atuação desses supervisores na Semed varia entre 5 e 13 anos, o que evidencia a vasta experiência desses profissionais no campo da educação.

Ressaltamos que a sigla "S" corresponde ao participante da pesquisa. A sigla "S1" refere-se ao/a participante que atua como supervisor/a das escolas do campo, "S2" corresponde ao supervisor/a responsável pelas escolas das águas, e "S3" refere-se ao/a supervisor/a na função de gerência das políticas públicas educacionais do município de Corumbá, MS. A pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos professores na função de supervisores sobre as formações continuadas ofertadas aos docentes das escolas do campo e das águas durante o ano letivo de 2023. Os supervisores enfatizam:

*S 1 - A formação, eu acredito muito na formação continuada, eu acho que é um momento de trocas de experiências entre os professores. Não teve nenhuma formação específica para os professores do campo, era mais voltada para a área da pedagogia como um todo, a formação específica mesmo em educação do campo, nós não tivemos em 2023.*

*S 2 - Excelente, sem formação, sem esse tipo de estudo não tem como o profissional planejar e, cada vez mais melhorar o seu trabalho.*

*S 3- O posicionamento, bom, a formação continuada ela sempre procura atender as necessidades da rede como um todo, e, para a educação do campo, nós conseguimos fazer assim, algumas coisas mais voltadas para a educação do campo, algumas formações mais pontuais, geralmente, o que difere mais em relação as outras escolas são as escolas das águas, porque as turmas são multisseriadas, então, exige uma formação específica para atuar nessas escolas. E, a formação mais voltada para a educação do campo acaba ficando um pouco sendo parte das parcerias que a gente realiza, com a universidade, com algumas instituições que atuam nas regiões onde essas escolas estão localizadas, mas, especificamente, não tivemos uma formação voltada para a educação do campo em 2023, especificamente.*

Na percepção dos supervisores, a formação continuada é vista como uma questão primordial a ser desenvolvida para toda a rede, além de ser compreendida como uma oportunidade de troca de experiências entre os professores, o que pode auxiliar no trabalho dentro das escolas em que atuam, contribuindo para o planejamento escolar e enriquecendo suas práticas educativas. Vale ressaltar que os próprios supervisores relatam que, no ano de 2023, não foram realizadas formações continuadas voltadas especificamente para as escolas do campo e das águas. Esse dado se aproxima do que foi apresentado pelos professores entrevistados.

No que se refere a como foi pensada e planejada a formação continuada, oferecida aos professores das escolas do campo no período letivo de 2023, os supervisores explanam:

*S 1- Como eu disse, para a educação do campo não foi realizada, mas ela foi planejada e pensada de uma forma ampla, como uma pedagogia como um todo, a educação em um contexto geral das próprias formações continuadas, motivações e as socioemocionais, que estávamos precisando no momento.*

*S 2- No caso, eu sou supervisor das escolas das águas, e, nosso calendário é bem diferenciado, visto que, em 2023, os professores ficavam bimestralmente nas suas respectivas unidades escolares, portanto, a cada dois meses eles estavam na cidade, e, nesse período fazíamos as formações. Claro, tivemos as formações em conjunto com a rede no início do ano e final do ano.*

*S 3- A formação ela foi voltada para a rede como um todo, e, sofreu adaptações para essas escolas do campo, mas não foi específica para as escolas do campo. O que acontece na maioria das vezes, é que assim, a grande maioria das escolas do campo, elas são escolas de tempo integral, e, de*

*acordo com a necessidade, existe períodos em que a gente faz geralmente a cada um mês, a cada dois meses, a gente faz uma formação na escola para atender temáticas de interesse da Unidade Escolar. A formação específica para essas escolas foi um pouco pontual.*

Dentre a fala coletiva dos supervisores supracitados, observa-se que as formações continuadas ofertadas pela rede municipal são planejadas e desenvolvidas de forma ampla, ou seja, envolvendo todos os professores que atuam na rede. As respostas também revelam que, no ano de 2023, as formações ofertadas não contemplaram as especificidades e demandas dos professores que atuam nas escolas do campo e das águas.

Nesse contexto, Gerke et al. (2022) destacam o programa PRONACAMPO, instituído em 2012, que teve como prerrogativa a correção de distorções na formação docente. Nesse programa, os professores lotados em escolas do campo poderiam contar com novas diretrizes educacionais elaboradas e compartilhadas pela União com os Estados e Municípios. Essas ações foram fundamentais para reconhecer a necessidade de instrumentalizar o professor do campo com ações específicas, programas e propostas pedagógicas de interesse de sua clientela local. Em sua pesquisa, os autores evidenciam que o professor do campo deve ser ouvido, pois possui muitas memórias e aprendizagens que podem contribuir para temáticas relevantes na construção de ações para a formação docente.

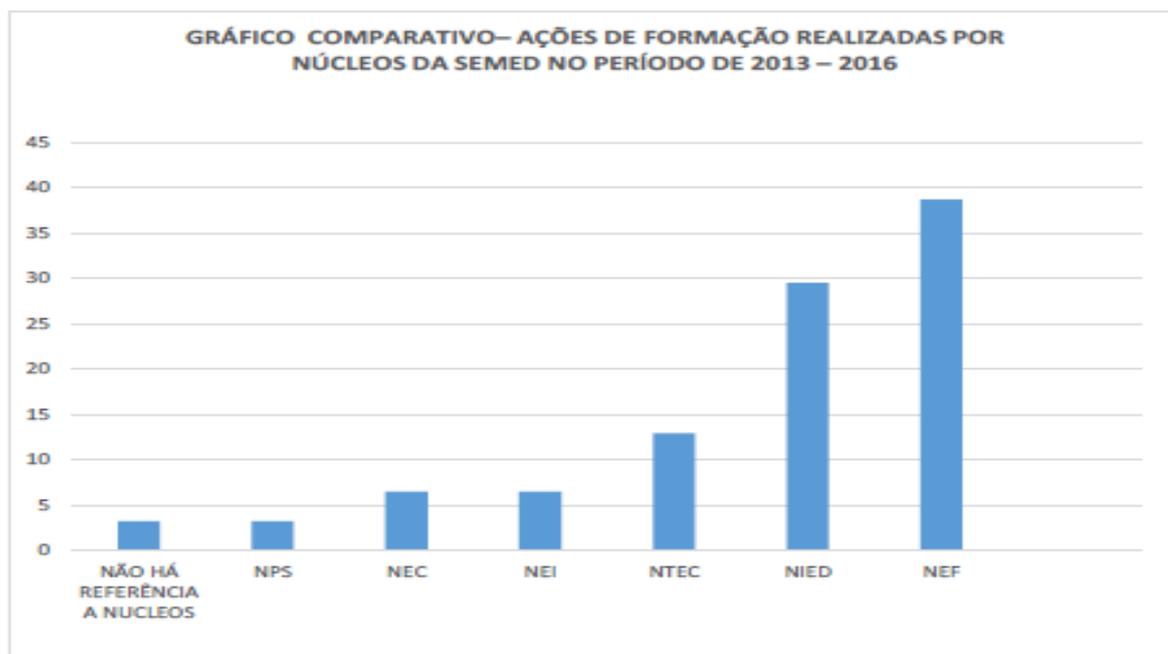
O Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, representou um passo importante para consolidar a formação docente do campo, em relação ao meio urbano. Esse ato legal, vinculado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pela Lei nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, orientaria as novas diretrizes educacionais aplicadas na didática, metodologia, relações e atendimento da escola para toda a comunidade escolar do campo (Brasil, 2009; Brasil, 2010).

Dessa forma, os supervisores precisam planejar e desenvolver formações direcionadas aos profissionais que atuam nas escolas do campo e das águas, uma vez que o que está previsto na LDB 9394/96, em relação à formação dos professores do campo, é que o profissional deve compreender e respeitar as regionalidades, o tipo de trabalho no campo e como essas relações podem ou interferem no meio e na comunidade escolar. A formação não deve se limitar apenas a metodologias conteudistas, mas considerar a cultura e os valores sociais como ponto de partida para a construção de conhecimento e conceitos. Há uma necessidade de uma formação diferenciada para o professor do campo, mesmo que as reivindicações tenham partido de movimentos sociais. Esses órgãos passaram a apresentar uma visão diferente da realidade das pessoas do campo no contexto histórico. Eles almejavam que as aulas rompesse com o ambiente

das quatro paredes da sala de aula e considerassem o ambiente dos alunos, suas relações e as experiências vividas. (Silva *et al*, 2020).

De Ávila (2018), em sua jornada profissional, percebeu que a oferta dos cursos propostos pela rede educacional do município de Corumbá (MS) apresentava conteúdos inadequados e uma sistematização deficiente na formação. Esses cursos eram oferecidos apenas para "cumprir calendário", sem a intenção de formar docentes capazes de refletir criticamente sobre a sociedade e os caminhos da educação, considerando sua formação e exercício profissional de forma contextualizada. Em sua pesquisa, De Ávila buscou investigar o ideário que norteia a formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Corumbá (MS) no período de 2013-2016. Os resultados evidenciam que a prática educacional foi valorizada em detrimento dos fundamentos teóricos da educação. Os relatórios (documentos dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá) indicam que os conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada durante esse período se limitaram ao tratamento de assuntos relativos ao cotidiano escolar, sem aprofundar a reflexão sobre os saberes profissionais.

**Imagem 20:** Gráfico comparativo das ações de formação da Semed (2013-2016)



**Das ações promovidas pela própria SEMED:**

**38,7% correspondem ao NEF – Núcleo de Ensino Fundamental;**

**6,45% correspondem ao NEI – Núcleo de Educação Infantil;**

**12,9% correspondem ao NTEC – Núcleo de Tecnologia Educacional;**

**29,05% correspondem ao NIED – Núcleo de Inclusão da Educação;**

**6,45% correspondem ao NEC – Núcleo de Educação do Campo;**

**3,22% correspondem ao NPS – Núcleo de Práticas Sustentáveis;**

**3,22% não há referência ao núcleo**

Fonte: Anexo III do Relatório Anual 2016 da Secretaria Municipal de Educação. De Ávila, 2018.

Nota-se que, de acordo com o gráfico acima, o percentual de formações continuadas oferecidas pelo NEC (Núcleo de Educação do Campo) no ano de 2016 apresenta um índice baixo (6,45%) de propostas direcionadas aos profissionais de educação das escolas do campo, em comparação com as outras ações promovidas pelos núcleos de educação da Semed.

De acordo com Almeida (2012), alguns aspectos precisam ser levados em consideração quando se trata de propostas de formação continuada destinadas aos professores que atuam em escolas ribeirinhas, como: o contexto cultural local; a linguagem como atividade sociocultural; a leitura e a formação de leitores críticos; a adequação do livro didático à realidade regional; a

interdisciplinaridade e a integração curricular; e a consideração da pluralidade cultural no currículo.

Na visão da autora Da Silva (2018), tanto os alunos quanto os professores são sujeitos de direitos, sendo que o aluno tem o direito de estudar para o exercício da cidadania, enquanto o professor tem o direito à formação continuada em prol de seu crescimento pessoal e profissional. A educação presente nos espaços escolares de difícil acesso é constituída por realidades diversas, como: sua localização, as necessidades da população local, o modo de vida e a produção.

Tratando das escolas do campo, foi pontuado que, como a maioria das escolas do campo funciona e atende em período integral, e como forma de atender às demandas presentes em cada unidade escolar, conforme as respostas de alguns supervisores, foram realizadas formações continuadas mensalmente e bimestralmente no local escolar, com o intuito de sanar as especificidades daquela região. Ao analisar os dados provenientes das respostas, constata-se que, nesta pesquisa, a percepção dos supervisores difere dos relatos dos professores atuantes nas escolas do campo e das águas, pois os professores sinalizam que, em 2023, não ocorreram formações continuadas no local de atuação, nem foram contempladas as demandas e necessidades específicas dessas instituições.

É importante retomar um dado: os professores atuantes nas escolas do campo e das águas participam de formações a cada dois meses, quando retornam para a cidade, além das formações realizadas no início e no final do ano, juntamente com todos os outros professores da rede. Como relatou o entrevistado/a:

*P 1C- Como já disse, a formação da Semed foi realizada de uma forma que reuniu professores da área urbana quanto da área rural, então, fez uma formação geral, sem que tivesse um trabalho específico em relação a área rural, foi uma formação geral, no caso, mostrando atividades, conteúdos que poderiam ser trabalhados na área urbana ou na área rural, mas nada que contemplasse de forma específica e a realidade da área do campo.*

Nesse enfoque, é importante refletir que a falta de formação continuada que atenda às demandas específicas dos professores da rede municipal de educação pode comprometer os processos de ensino e aprendizagem. Silva (2005) corrobora a relevância do papel da formação continuada no processo de apropriação de saberes pelos professores, pois contribui para a autonomia, levando-os à prática crítico-reflexiva, que envolve diretamente a rotina escolar e o conhecimento adquirido com a experiência docente.

Com relação à forma que as temáticas são escolhidas para as formações oferecidas no ano de 2023 pela Semed aos professores que atuam em espaços escolares na região da zona rural do município, destacamos:

*S 1- Nós pensamos em uma temática que abrangesse de uma forma contínua, por exemplo, as metodologias ativas, então, não no contexto da educação rural, mas em um contexto geral de todas as disciplinas.*

*S 2- São analisados os parâmetros, principalmente das avaliações externas, e, também das avaliações internas, as ações educativas, e o foco maior é a questão de aprendizagem e o reflexo pós covid.*

*S 3- Elas são de acordo com a demanda da comunidade de acordo com o contexto a qual a escola está inserida, por exemplo, nós temos escolas que estão mais próximas da linha de fronteira, então assim, as demandas dela são diferentes da escola que está inserido em um assentamento, em um distrito, então, a demanda específica da escola do campo, ela varia de acordo com o local que ela e a comunidade está inserida.*

A pesquisa demonstra que as temáticas abordadas nas formações continuadas ofertadas em 2023 foram pensadas de forma a atender, de maneira geral, todas as disciplinas. Também consideram relevante a questão da aprendizagem dos estudantes, na qual, por meio dos resultados das avaliações externas e internas, é possível analisar os parâmetros e resultados dessas ações educativas, o que traz à tona possíveis temas que podem compor as formações continuadas ofertadas.

Sobre a formação continuada, a/o participante S 3 ressalta: “*Elas são de acordo com a demanda da comunidade de acordo com o contexto a qual a escola está inserida [..]*”. Esta colocação, entra em contradição com as respostas dos professores participantes da pesquisa, os quais mencionam:

*P 1C - Não contemplou, foi uma formação de forma geral, e não atingiu as nossas necessidades.;*

*P 2C - Nenhuma das formações contemplava a temática educação do campo, a gente que acabava levantando a temática porque éramos a maioria, né? E, sempre respostas vagas, vazias, esparsas, nada, com certeza, nada com profundidade sobre a educação do campo, nenhuma delas foi específica.;*

*P 3C- Eu acredito que todas as formações que eu já participei, eles nunca tiveram uma facilidade de buscar alguma coisa relacionada ao campo, as formações sempre foram envolvendo todo mundo. Então, assim, o campo ele ainda é muito esquecido, as pessoas que falam ou que vem fazer as formações, não conhecem o campo, não conhece a*

*educação do campo, e, às vezes, não tem nem noção de como funciona a comunidade rural.*

*P 4 A- Não, sempre temos a promessa que vamos ter uma formação específica para a educação do campo e das águas, porque no nosso município nós temos essas 2 especificidades que não tem como ser homogêneo, as escolas do campo e das águas são realidades diferentes e, ainda não tivemos essa resposta.*

Como podemos verificar, há divergências nas respostas entre os participantes desta pesquisa, pois, de acordo com a fala da/o participante S 3- *“as temáticas são pensadas mediante às demandas da comunidade, de acordo com o contexto no qual a escola está inserida”*, sendo que os professores participantes da pesquisa e atuantes nas escolas do campo e das águas não reconhecem que, nas formações realizadas pela Semed no ano de 2023, houve a contemplação de temáticas e demandas dos professores que atuam nas escolas do campo e das águas, bem como suas respectivas realidades.

Por seguinte, questionamos os supervisores para averiguar se houve levantamento das demandas e necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo para a organização das formações oferecidas pela Semed em 2023 e obtivemos as seguintes respostas:

*S 1- Não, não houve esse levantamento de demandas para fazermos as nossas formações.*

*S 2- Sim, como as escolas das águas são formadas por dois consórcios, então esses consórcios possuem a mesma direção e as mesmas coordenadoras, então, o trabalho foi direto com elas e, elas buscavam junto aos professores assuntos e temas que poderiam ser trabalhados na formação para enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem.*

*S 3- Sim, é como eu coloquei, as questões, a formação específica para cada escola foi levantada pela equipe, principalmente pelas escolas de tempo integral.*

As respostas dos supervisores acima mencionados trazem três posicionamentos diferentes, fato que pode indicar que a equipe de supervisores avalia diferentemente a situação. As respostas dos supervisores se distanciam das respostas dos professores que participaram desta pesquisa, como se pode observar no relato da professora participante:

*P 1C- A Semed trabalhou tanto com urbana quanto rural, de uma forma geral. Não houve levantamento a respeito das nossas dificuldades, de como estamos trabalhando em sala, o que podem nos ajudar, e contemplar a nós*

*professores, com relação a conteúdos, para ser trabalhados em sala, ou materiais didáticos, e complementares.*

Dessa forma, a análise dos dados sustenta a afirmação de que os professores esperam ser ouvidos e considerados em relação às demandas e dificuldades, para que as formações sejam, de fato, direcionadas às escolas do campo e das águas. Considerando que nas escolas do campo e das águas os professores atuam com turmas multisseriadas formadas por alunos de diferentes idades, níveis de conhecimento e escolarização, é preciso que a equipe de supervisores, além de realizar orientações, também busque planejar e desenvolver formações continuadas que enfoquem práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem de todos.

Lichand et al. (2023) comentam sobre as unidades escolares com turmas multisseriadas, destacando que é comum encontrarmos escolas com essas turmas em áreas de difícil acesso. Também ressaltam que as escolas com turmas multisseriadas possuem condições precárias, especialmente no que diz respeito à infraestrutura escolar. Além disso, em relação aos docentes que atuam nesses espaços, é visível o acúmulo de funções dentro do âmbito escolar e a precariedade na oferta de cursos de formação específica para enriquecer suas práticas educativas.

Dentro do regime educacional das escolas das águas, como consta no Quadro 6 desta pesquisa, evidenciamos a existência de cinco escolas-polo das águas e suas respectivas unidades de extensão de ensino, totalizando nove unidades escolares com turmas multisseriadas. Apenas a Extensão Jatobazinho, pertencente à região das escolas das águas, não configura sua estrutura educacional com turmas multisseriadas. É relevante refletirmos sobre a falta de ofertas de formação continuada pensada especificamente no contexto educacional de turmas multisseriadas, pois isso pode acarretar implicações que afetam o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Outra indagação feita aos supervisores sobre as ofertas de ações de formação continuada destinadas aos professores, no ano de 2023, diz respeito à obrigatoriedade de participação nessas formações. Dos nove professores entrevistados e questionados sobre essa questão, sete docentes consideram essas formações como de caráter obrigatório, enquanto dois professores não as consideram obrigatórias. E os supervisores que elaboram essas ações de formação continuada declaram:

*S 1- As formações continuadas, elas são divididas em duas etapas pela Semed, uma quando nós começamos o ano letivo, e outra no segundo semestre do ano letivo, então, ela é de caráter obrigatório, porque ela é feita como parte do processo formativo do professor; então, nesse momento ela é obrigatória.*

*Agora, nós oferecemos outras formações em que o professor não é obrigado a fazer, e, pode ser feito de forma online, e, de onde ele estiver.*

*S 2- Na verdade, não tem esse termo de caráter obrigatório, são convites, todavia os professores das águas sabem da importância, e, sempre participaram, não é de caráter obrigatório, por exemplo, nós tivemos a unidade no qual os profissionais da escola Jatobazinho que não participaram, eles fizeram outro tipo de formação.*

*S 3- A gente não gosta de dar o caráter obrigatório, mas, considerando que a formação ela ocorre em serviço, no momento em que era para o professor estar em sala de aula, então, entende-se que seja obrigatório.*

A pesquisa sinaliza que, na percepção da maior parte dos supervisores, a formação continuada é entendida como obrigatória, uma vez que ocorre no período do ano letivo e durante o horário de serviço. Percebe-se também, a partir da resposta do participante S2, que as escolas têm autonomia para organizar formações continuadas no contexto escolar, e ele relata que os professores devem entender a importância da formação continuada para o exercício da profissão.

Dessa forma, é evidente que, assim como a maioria dos professores que atuam nas escolas-polo do campo e das águas, os supervisores e os responsáveis pela elaboração dessas formações compartilham do mesmo entendimento, reconhecendo que as formações continuadas propostas pela Semed em 2023 possuem caráter obrigatório de participação.

No que diz respeito ao quantitativo e às temáticas abordadas nas formações realizadas pela Semed no ano de 2023, os supervisores, explanam:

*S 1- Em 2023, nós tivemos a formação de caráter geral, e, foi oferecido a proposta de fazer uma pós-graduação em Educação do Campo, que será realizado em parceria com a UFGD, em que nós ofertamos para os professores fazerem a adesão, mas, só aqueles professores que quiserem, e, nós tivemos a adesão de 38 professores que estarão iniciando essa formação esse ano em 2024.*

*S 2- Como disse anteriormente, teve duas, uma no início do ano e outro no fim do ano, no início é a formação de preparação, sobre acolhimento dos alunos, como se portar depois um longo período, e a do final foi em relação aos projetos que cada unidade, que cada professor desenvolveu. E, as outras formações aconteceram com temas variados, que no momento, não me recordo para elencar uma por uma.*

*S 3- De imediato, eu não consigo te precisar a quantidade de formação, mas tem a formação inicial e em média, nessas escolas, principalmente as escolas integrais do campo que representaram em 2023 cerca de 80% das escolas. Geralmente, é um encontro por bimestre, geralmente 1 vez por bimestre a gente fez formação em cada escola. Então, assim, se a gente for contar, a formação inicial e, mais pelo menos 3, são pelo menos 4, a gente poderia dizer.*

De acordo com os apontamentos dos supervisores, podemos observar três posicionamentos diferentes elencados sobre o quantitativo e os temas abordados nas formações realizadas pela Semed no ano de 2023. Ficou evidente que houve formação de caráter geral para a rede toda, e, aos professores da educação do campo, também foi ofertada uma possível pós-graduação em meio à parceria da UFGD. Percebemos que, na fala deste(a) supervisor(a), não temos a resposta detalhada dos temas abordados nas formações destinadas aos professores das escolas do campo e das águas.

Com relação ao segundo/a supervisor/a, este/a elenca dois momentos de período de formação no ano de 2023, uma no início do ano letivo, sendo uma formação preparatória aos professores, tratando temas sobre acolhimento e de como se portar depois de um longo período. Sabemos que, de acordo com o *Quadro 6*, nesta pesquisa, a formação no início do ano letivo, que o entrevistado/a relata, é Formação Inicial de Educação da Reme, que foi realizada no período de 06 a 08 de fevereiro de 2023, organizada pela Gerência de Gestão de Políticas Educacional. E a outra formação, no final do ano, na qual são apresentados os trabalhos em evidência desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano letivo. Essa formação que ele(a) explica que acontece no final do ano consta no *Quadro 10*, que é a ação educativa *Prêmio Professor Por Excelência*, no qual são premiados os professores que utilizam as melhores práticas educativas através da pesquisa e experimentos, buscando metodologias eficazes para o melhor aprendizado dos alunos.

Enquanto o(a) outro(a) Supervisor(a) 3 salienta – [...] *geralmente, é um encontro por bimestre, geralmente 1 vez por bimestre a gente fez formação em cada escola. Então, assim, se a gente for contar, a formação inicial e, mais pelo menos 3, são pelo menos 4, a gente poderia dizer.* A fala destacada entra em conflito com os apontamentos dos professores participantes desta pesquisa, pois os professores das escolas do campo e das águas destacam:

P 1 C- [...] *não, não houve formação continuada específica, houve formações para preparação para a prova Brasil, e os estudos para melhorar os índices de IDEB, mas, foi geral na rede [...].*

P 2 C – [...] *as formações são interessantes, tem temas que abordam até a maioria presente no cotidiano, porém, não é específica e nem voltada para a educação do campo [...].*

P 3 C – [...] *foram desenvolvidas duas formações, 1 no início do ano, e a outra no mês de agosto [...].*

*P 4 A – A formação continuada que foi oferecida no ano de 2023, como havia dito, ela não atende as nossas necessidades, porque, ela foi realizada de modo multidisciplinar na jornada pedagógica, foi um assunto que abrange uma área extensa e que não atende as especificidades de cada professor, ou de cada área de ensino dos professores, então, seria necessária uma formação continuada específica para o campo[...]*

Como foi mencionado anteriormente, por meio da fala coletiva dos professores que participaram das formações realizadas pela Semed no ano letivo de 2023, é evidente que ou os professores das escolas do campo e das águas não estiveram presentes nas quatro formações mencionadas pela supervisora S3, ou, de fato, essas quatro sessões de formação não ocorreram. Em qualquer caso, fica claro que há uma contradição entre os dados apresentados pelos supervisores e os professores no que diz respeito ao número e aos temas abordados nas ações de formação continuada para os docentes que atuam no contexto da educação do campo.

Com relação à Meta 7, do Plano Municipal de Educação (2015 - 2025), o item 7.26 assegura a consolidação e o desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes, e de comunidade indígenas e quilombolas. Os supervisores foram questionados se a Semed conseguiu cumprir essas designações sobre a qualidade na educação nas formações em serviço, propostas aos professores das escolas do campo. Os supervisores explicam:

*S 1- É, o que eu posso dizer em cumprir, porque quando você fala que assegura a consolidação de currículo, nós não temos ainda nenhuma resolução que assegura esse currículo do campo, tem uma proposta nacional, que diz que a educação do campo tem um currículo diferenciado, mas, nós ainda não legitimamos isso dentro do nosso município, nós estamos trabalhando para isso nessa continuidade de palestras para que possamos conhecer de fato essa educação do campo, e quais especificidades de cada escola, porque como todos sabemos, a escola do campo ela tem muitas especificidades, cada escola é muito diferente umas das outras, temos escolas de assentamento, nós temos escolas de distrito, nós temos escolas de fazenda, nós temos as escolas das águas que é diferente, é uma outra equipe, mas não temos ainda uma diretriz da educação do campo municipal de Corumbá.*

*S 2 - Sim. O ano passado foi um ano bem atípico, mas com relação as formações, foram cumpridos todos os objetivos. Atípica no sentido que, na região do Taquari devido à enchente do Pantanal, o único transporte era pelo Rio Paraguai, todavia chegando na região do Rio Negrinho e Taquari, não tinha como navegar, e pela região da Nhecolândia do Pantanal, estava muito cheio e não passava carro, então, as aulas iniciaram somente em maio, então, o calendário teve que ser todo modificado, e, conseqüentemente essas alterações influenciaram também em algumas ações formativas.*

S 3- *Em partes, porque a gente não consegue atender de forma específica cada uma dessas populações, a gente atende as escolas do campo que estão nos assentamentos, as escolas das águas, então assim, com a mesma carga horária, com o mesmo nível de planejamento, não. Então, a gente atendeu as demandas dessa unidade de acordo com as possibilidades de cada uma, por exemplo, os professores das escolas das águas ele vem pra cidade, uma vez por bimestre, então, nesse período, eles realizam as atividades de escrituração escolares deles e também participam de formação, eles passam um período fora da escola. É diferente por exemplo, das escolas do campo que estão próximas da cidade, onde os professores vão e vem diariamente, então, a gente não tem esse mesmo tempo para formação em serviço, porque se não a gente toma uma parte do calendário, do período letivo, que é dedicado as aulas com os alunos, então, a gente não consegue dar o mesmo tipo de atenção que a gente dá, por exemplo, para as escolas das águas, que é um pouco mais periódica a formação da escola das águas, por conta das especificidades do que as escolas do campo, essas que são próximas da área urbana da cidade. Geralmente, a gente faz uma adaptação, na formação quando a gente faz a formação que é a mesma pra toda rede, a gente faz uma adaptação, pra eles, mas, conteúdo específico e próprio para escola do campo, não.*

Pode ser considerada preocupante essa situação atípica que aconteceu em umas das escolas das águas, citadas pelo S 2, pois, pensando no período de aulas perdidas devido às enchentes, os estudantes dessa unidade escolar da região da Nhecolândia do Pantanal sofreram prejuízos na aprendizagem, visto que as aulas se iniciaram somente no período do mês de maio/2023, período decorrente do início do 2º bimestre, já que o 1º bimestre se inicia a partir dos meses de fevereiro até final de abril.

Por meio das falas dos professores entrevistados que atuam nas escolas das águas, é possível perceber que a prática docente nas turmas multisseriadas é considerada um desafio. Nas unidades escolares com turmas multisseriadas, mesmo quando o ano letivo começa sem atrasos ou pendências, já existem dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos. Quando comparado a esse episódio, no qual a enchente interferiu no funcionamento da unidade escolar, é evidente que o rendimento e a vida escolar dos alunos foram prejudicados, pois o início das atividades educacionais foi comprometido, gerando impactos e defasagens na aprendizagem.

Embora seja um evento atípico, como menciona o/a Supervisor/a 2, é algo que requer intervenções e ações das políticas educacionais para que situações como essa no contexto da educação do campo sejam solucionadas. Apesar de o episódio ter sido causado por fenômenos naturais, como as cheias no Pantanal, e de o único meio de acesso ser por meio dos rios Paraguai, Rio Negrinho e Taquari, é possível planejar e desenvolver ações para melhorar o

transporte escolar ou adaptar novos espaços com infraestrutura adequada, permitindo que os professores trabalhem com os alunos de maneira segura durante esse período.

Também é possível adequar o calendário, conforme Brasil (1996, p. 9) traz:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...] § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Mediante a esses apontamentos, conseguimos identificar que, até o momento, a Semed ainda está estudando o contexto escolar da educação do campo presente no município. Também não identificamos a elaboração ou construção de uma diretriz voltada e pensada na educação do campo do municipal de Corumbá.

E, tratando a respeito das propostas específicas do campo para serem ofertadas nas formações dos professores das escolas do campo e das águas, de acordo com a S 3, [...] *geralmente, a gente faz uma adaptação, na formação quando a gente faz a formação que é a mesma pra toda rede, a gente faz uma adaptação, pra eles, mas, conteúdo específico e próprio para escola do campo, não.* Contudo, nota-se que não existe nenhuma resolução que assegure o desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, para atender o que consta no Plano Municipal de Corumbá vigente.

Dentro de toda essa perspectiva com relação às formações continuadas ofertadas aos professores, questionamos os profissionais que atualmente exercem a função de supervisores sobre a percepção acerca de como essas formações contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na educação do campo.

*S 1- Toda formação ela traz um pouco de aprendizado, mesmo que não seja uma formação voltada para a educação do campo, ela traz propostas que abrangem toda a área da educação, então, acredito na proposta da educação, não só da educação do campo que nós não temos ainda, mas, quando a gente fala da educação, nós estamos falando de uma educação mais abrangente e que nos alcança quando nós falamos das escolas do campo e, nós nos direcionamos pra isso.*

*S 2- É fundamental essas formações, até mesmo para a Secretaria ter um feedback de como está sendo esse processo, visto que esses processos estão*

*muito distantes da área urbana. O acompanhamento muitas das vezes é online, nós temos 2 escolas próxima a Coxim, que estão há mais de 300km de distância da área urbana, que é a Extensão Santa Mônica e a Extensão São Sebastião, e, outras unidades também como na Serra do Amolar, no Paraguai Mirim, e na Região do Taquari, não tem como o coordenador estar presente todos os dias na escola, então, essas formações são fundamentais para ter essa proximidade, essa união de esforços e troca de experiências.*

*S 3- A questão do processo de ensino e aprendizagem na educação do campo, a escola tem as suas especificidades, mas passam por demandas muito parecidas com as das outras escolas. A questão das dificuldades no processo de alfabetização, processo de letramento, de aprendizagem das crianças, de formação continuada dos professores, geralmente a gente busca um processo de adaptação, mas, as necessidades elas são muito próximas, o que a gente tem é uma dificuldade e percebe essa dificuldade nessas escolas, é o repertório, muitas vezes das crianças, e, o acesso aos bens culturais, que são diferentes das crianças que estudam em escolas urbanas, o acesso a informação é um pouco diferente nesse sentido assim, na escola, as escolas buscam tentar equilibrar essas diferenças.*

A pesquisa demonstra que os supervisores compreendem que as formações continuadas ofertadas para os professores, mesmo de forma ampla, possibilitam aprendizagens. Também reconhecem que as escolas do campo e das águas apresentam especificidades e demandas diferenciadas com relação aos processos de ensino e aprendizagem. O Supervisor S2 destaca que, muitas vezes, o acompanhamento é realizado de maneira online, dado que demonstra que, mesmo em instituições mais distantes, é possível planejar e desenvolver formações continuadas articulando teoria e prática, construção e troca de conhecimentos pela relação dialógica com o auxílio das tecnologias, diminuindo assim o distanciamento dos encontros formativos e aproximando mais os profissionais atuantes nas instituições.

A questão do desenvolvimento de ações de formação continuada pensada em uma educação abrangente, na tentativa de sanar ou orientar os professores que atuam nas escolas do campo e das águas, ainda não condiz com as necessidades que esses espaços escolares e seus respectivos profissionais apresentam, conforme relata o participante:

*P 1 – [...] A formação continuada é sempre importante, seja em qualquer momento do ano escolar; então, no caso, dessas formações elas são proveitosas, mas, repetindo, no caso, da nossa situação de professores do campo, há uma necessidade mais específica de reunir os professores do campo e trocarmos experiências, que seria mais relevante e engrandecedor pra nós da área do campo, de fazermos a formação em conjunto, com os professores dos assentamentos, com os professores das águas, das colônias e das fazendas também, então, essa reunião de professores do campo, seria bastante proveitosa e bastante importante nesse desenvolvimento da educação do campo.*

Com relação à alegação do S 2, este considera importantes as formações propostas pela Semed e que é por meio destas que se obtém um *feedback* de como está sendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas mais distantes, pois o acompanhamento da gestão escolar nas escolas das águas, muitas vezes, é remoto, e, como existem outras demandas, incluindo o longo percurso para chegar até essas unidades escolares, fica inviável a presença da coordenação pedagógica diariamente nessas escolas para realizar esse acompanhamento na vida escolar dos estudantes.

Já a S 3 considera que a educação do campo apresenta as mesmas características e dificuldades que as encontradas no processo de ensino e aprendizagem das escolas urbanas, como nas questões envolvendo dificuldades no processo de alfabetização, complexidades no processo de letramento e aprendizagem dos estudantes, e a formação continuada dos professores, pois, como ela já havia enfatizado, as formações continuadas possuem um caráter abrangente, e, no caso da educação do campo, estas também passa por um processo de “adaptação”, visto que consideram as necessidades das escolas do campo parecidas com os obstáculos presentes dentro do contexto educacional da Rede Municipal de Ensino.

Entretanto, o participante P 1 não compactua do mesmo pensamento sobre a questão em adaptar as formações continuadas propostas visando a melhorias no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, afirmando:

*P 1- [...] e, se caso o professor conseguir fazer a adaptação do conteúdo do trabalho realizado na formação continuada, sim, podemos dizer que deu um salto bom, agora, se o professor não conseguiu adaptar, se não conseguiu realizar as atividades que são realidades diferentes da área urbana para zona rural, então, não contribuiu nesse salto de qualidade, por isso a necessidade de nós termos essa formação específica na área da educação do campo.*

Notamos que ainda há divergência de ideias quando se trata das formações continuadas propostas pela Semed. É evidente que, enquanto alguns consideram que as escolas do campo e as escolas das águas apresentam especificidades relacionadas ao contexto educacional que as aproximam das escolas urbanas, os professores que atuam nesses espaços acreditam que as formações precisam abordar as realidades próprias de cada região. Eles defendem a necessidade de temas de formação continuada que estejam mais alinhados às dificuldades e demandas educacionais específicas de seus contextos.

Neves e Feitosa (2019) discorrem que, após a compreensão de toda a conjuntura social e histórica a respeito do homem e da mulher do meio rural, que eram engolidas por políticas

capitalistas e elitizadas, a formação do professor deixaria de entender o campo tecnicista e incorporaria um olhar para a formação do ser humano em sua essência.

[...] um profissional capacitado para atuar em uma escola do campo precisa, além dos conhecimentos sistematizados aprendidos em seus espaços de formação tradicional, também saber atuar de forma diferenciada quanto à abordagem destes conteúdos, que por vezes precisam ser adequados à realidade rural, valorizando suas peculiaridades, tanto sociais, econômicas e culturais da localidade em que está inserida a escola. (Neves; Feitosa, 2019, p. 153).

A educação é um processo que ocorre por meio da interação entre as pessoas, que enfrentam diversos desafios a serem superados. Não há uma fórmula ou receita pronta a ser seguida no âmbito educacional, sendo compreendida como um conjunto de ações e práticas educativas capazes de delinear linhas de pensamento e promover a construção de conhecimentos (Francisco, 2019).

Dos Santos (2020) destaca que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve considerar os saberes e as práticas pedagógicas, além de levar em conta o compromisso moral e ético do professor. Nesse contexto, a formação precisa ser repensada, com a complementação dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o incentivo ao trabalho cooperativo, a ampliação do conhecimento e o domínio das tecnologias a serviço do desenvolvimento das áreas de conhecimento na escola, e a criação de espaços para diálogos e problematizações, favorecendo a ampliação de saberes e conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pôde evidenciar, a partir do contexto histórico da educação do/no campo no Brasil, alguns de seus avanços, lutas e desafios. Sob este olhar, apresentamos a organização das escolas do campo e das águas do município de Corumbá, MS, elencando os dados e traçando o perfil de quem são esses professores atuantes nos espaços escolares das regiões de difícil acesso.

Também buscamos conhecer como são as ofertas de formação continuada que são propostas e elaboradas pelos supervisores do núcleo de educação do campo e pela gerência de políticas educacionais.

O tema principal desta pesquisa tratou sobre a formação continuada dos docentes que atuam em escolas do campo e nas escolas das águas do Município de Corumbá/MS. Através desta pesquisa, pretendeu-se conhecer como a formação continuada, destinada a esses docentes, é compreendida pelos professores que a recebem e pelos supervisores que as organizam.

Este estudo pretende contribuir para a construção de saberes a respeito da educação nas escolas do campo e das águas do município de Corumbá-MS, apresentando as principais demandas e fragilidades presentes no contexto educacional desses espaços escolares, as quais foram elencadas pelos professores atuantes dessas localidades.

Com relação às escolas do campo e das águas, identificamos que, nessas unidades escolares, encontramos estudantes, comunidades, espaços, aspectos culturais e sociais, meios de transporte escolar, localização geográfica e regime de ensino, diferentes uns dos outros, onde, cada ambiente educacional possui um tipo de realidade diferente da outra.

Ainda que, dentro da pesquisa, tenhamos conseguido identificar uma totalidade de professores atuantes nas escolas do campo e nas escolas das águas, a partir do questionário, conseguimos fazer um levantamento dos principais desafios que permeiam dentro do espaço educacional onde estão inseridos, com ênfase nas ações de formação continuada específica, voltadas às necessidades e às evidências presentes no contexto escolar onde atuam.

De acordo com a pesquisa, averiguamos como os docentes percebem a formação continuada oferecida pela Semed, que alegaram ser de grande valia e fundamental para sua prática docência. No entanto, indicaram que suas demandas específicas não têm recebido atenção adequada na realização das formações, especialmente no que se refere à realidade em que estão inseridos e às necessidades específicas do lócus escolar.

Também, através deste estudo, constatamos como os organizadores das formações elaboram e avaliam essas propostas de formação, conforme relatos dos supervisores, que as

formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal são planejadas e desenvolvidas de forma ampla, envolvendo todos os professores que atuam na rede, e que as formações ofertadas não contemplaram as especificidades e demandas presentes no contexto escolar das escolas do campo e das águas.

Por meio das pautas apresentadas pelos professores que atuam nas escolas situadas em regiões de difícil acesso do município, percebemos que os desafios para a escolarização de crianças e adolescentes que vivem no Pantanal são complexos e contínuos. Esses desafios vão desde o acesso à escola, à eficácia do transporte escolar, à infraestrutura comprometida, mobiliário inadequado, espaços inadequados, jornada de trabalho excessiva, falta de apoio em projetos educativos, carência de atendimento educacional especializado, dificuldades nas práticas pedagógicas em salas com turmas multisseriadas, até a oferta de ações de formação continuada que não são específicas ou voltadas para as realidades presentes no contexto escolar em que os docentes estão inseridos. Em suma, ainda são evidentes os desafios enfrentados pelos professores nesses ambientes educacionais, que, de certa forma, são semelhantes às dificuldades encontradas em outras escolas localizadas em regiões de difícil acesso em diversas partes do Brasil.

Sabendo que a docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor “o eterno aprendiz”, ressaltamos a importância da formação continuada como contribuição na construção do fazer pedagógico no contexto da educação do campo, com o intuito de colaborar e auxiliar no dia a dia dos professores, visando a qualidade educacional em consonância com a legislação nacional, além de romper com os paradigmas de uma formação que não leva em conta a realidade dos docentes.

Os resultados apontam que, apesar de os professores considerarem importante a busca por uma formação continuada específica e voltada para a realidade dos espaços escolares onde atuam, o município não compreende da mesma forma e não prioriza, por meio da oferta de ações continuadas, temáticas que englobam as demandas presentes nas escolas do campo e das águas.

Percebemos que as ações de formação continuada propostas pela Semed ainda não atingem totalmente o propósito de atender às especificidades encontradas no ambiente escolar onde os professores atuam. No entanto, essa percepção por parte da Semed em relação às singularidades relatadas pelos professores das escolas do campo e das águas pode ser sanada por meio da realização de ações de formação continuada, com encontros bimestrais, podendo ser no formato de rodas de conversa e/ou troca de experiências. Além disso, é importante

realizar essas ações de forma conjunta, por meio da parceria entre os assessores técnicos pedagógicos responsáveis pelas unidades escolares, a gerência de políticas educacionais, os supervisores do núcleo do campo e das escolas das águas, e os próprios professores, para oportunizar as falas sobre os enfrentamentos vivenciados no ambiente escolar onde atuam.

Em relação à Meta 7 do Plano Municipal de Educação (2015-2025), que assegura a consolidação e o desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes, e de comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com a percepção dos docentes, as formações implementadas pela Semed até o momento não atendem ao contexto educacional da educação do campo e das águas.

A educação do campo, historicamente, tem enfrentado e ainda enfrenta constantes movimentos e lutas, buscando e almejando a construção de um currículo diferenciado e adequado às necessidades da localidade onde se encontra.

Contudo, é necessário refletirmos sobre as considerações acerca da educação do campo e atentarmos para o fato de que, embora as escolas do campo apresentem algumas semelhanças e demandas semelhantes às das escolas urbanas, elas não possuem uma realidade idêntica. Trata-se de outro público-alvo, com outras complexidades, distintas das encontradas em outros ambientes escolares, independentemente de sua localidade. As escolas do campo não estão apenas situadas no campo, elas estão no/do campo, o que implica uma realidade única e específica.

## REFERÊNCIAS:

AGAPITO, P. R.; POLIZZI FILHO, A.; SIQUEIRA, M. M. M. Bem-estar no trabalho e percepção de sucesso na carreira como antecedentes de intenção de rotatividade. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, p. 71-93, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n6p71-93>. Acesso em: 30 nov. 2022.

AGUILAR, Mabel Marinho Sahib. **TRANSPORTE ESCOLAR EM REGIÃO DE FRONTEIRA: APLICAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE MEIOS EFETIVOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL CAIC" PADRE ERNESTO SASSIDA" E CEMEI" CATARINA ANASTÁCIO DA CRUZ"**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3758>. Acesso em: 17. jun.2023.

ALMEIDA, Rosemeire A. O campo da educação do campo em Mato Grosso do Sul. **Capacitação de tutores. Campo Grande: UFMS/EAD/MEC**, 2010. Texto originalmente elaborado para a de capacitação de tutores do curso Latu Sensu em Educação do Campo – UFMS/EAD/MEC, 2010. Disponível em: <https://ndh-cptl.ufms.br/wpanais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Rosemeire%20A.%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALVES, Edvaldo Carvalho; DE ALBUQUERQUE AQUINO, Mirian. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB-2008 a 2012. **Informação & Sociedade**, v. 22, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4580948/mod\\_folder/content/0/Metodologia%20de%20Pesquis\\_CHIZOTTI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4580948/mod_folder/content/0/Metodologia%20de%20Pesquis_CHIZOTTI.pdf).

ANDRADE, FRANCISCA MARLI RODRIGUES DE. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020.

ARNOLD, Michael L. et al. How the Government Defines "Rural" Has Implications for Education Policies and Practices. Issues & Answers. REL 2007-010. **Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)**, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497221.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, Instituto Básico de Humanidades, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/896>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963)**. 1997.

BARROS, Kelly Cristina da Silva. **Formação inicial do professor do Ensino Fundamental I baseada na relação teoria e prática**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24188>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 573- 582, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300004>.

BARROS, Viviane Noemia de. **Ações de formação continuada para professoras (es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de Matemática**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36821>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BLASZKO, C. E. O psicopedagogo na rede pública municipal em sete estados brasileiros: cenários e desafios. **Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)**, 2020.

BENETI, Marcelo. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA. **Editora chefe Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial – Ponta Grossa - PR: Atena**, p. 32, 2022.

BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela Simões do. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, p. 645-660, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400002>.

BUAINAIN, Antônio Márcio et al. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. **Revista de política agrícola**, v. 22, n. 2, p. 105-121, 2013.

BUAINAIN, A. M. et al. **O mundo rural no Brasil do século XXI - a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília/Campinas: Embrapa/Instituto de Economia da Unicamp, 2014.

BUENO, Helen Paola Vieira; GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães. Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25965/trahs.570>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wpcontent/uploads/sites/14/2019/04/Diretrizes-Nacionais.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. **MEC**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução **CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo de trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6755 de 29 de Janeiro de 2009**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm/). Revogada pelo Decreto 8752 de 2016. Acesso em 21 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7352 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 21 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Plano Nacional de Educação (PNE), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20 metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 20 mai. 2024.

BREITENBACH, F. V. (2011). A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, 11(121), 116-123. DOI: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>.

CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual**, v. 24, 2000.

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

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. 2008

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, ROSELI SALETE ET AL. EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos\\_Bloco\\_I/01\\_B\\_-\\_Roseli\\_S\\_Caldart\\_-\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Campo.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf). Acesso em: 21 de jul. 2023.

CANAL SINDICATO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS NOVO HAMBURGO. **Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI**. Novo Hamburgo: Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, 2017. 1 vídeo (1:17:08) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 09 abr. 2024

CARDOSO, Ana Paula Vilela. CONTRIBUIÇÕES DE KARL MARX PARA A EDUCAÇÃO. **InterteXto**, v. 13, n. 2, p. 346-357, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18554/it.v13i2.5518>.

CASARIN, Ricardo. **Projeto Ilumina Pantanal alcança meta de acesso à energia em municípios do MS**. Exposição de matéria abordado no site *Portal Solar*. Disponível em: <https://www.portalsolar.com.br/noticias/politica/executivo/projeto-ilumina-pantanal-alcanca-meta-de-acesso-a-energia-em-municipios-do-ms>. Acesso em: 12 set. 2023.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 2, p. 153-160, 1998.

CHAGAS, Maria Joselia Mendes das. Formação continuada na educação do campo: uma prática necessária. 2022. Disponível em: <https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2394>. Acesso em: 20 jul 2024.

CENSO ESCOLAR, 2022, INEP. **Dados sobre Censo referente ao ano de 2022, da Escola Municipal Rural Polo Carlos Cárcano e Extensão**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50024779-emr-polo-carlos-carcano/>. Acesso em: 10 ago 2023.

CENSO ESCOLAR, 2022, INEP. **Dados sobre Censo referente ao ano de 2022, da Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutropia Gomes Pedroso**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50024752-escola-municipal-rural-de-educacao-integral-eutropia-gomes-pedroso/>. Acesso em: 10 ago 2023.

CENSO ESCOLAR, 2022, INEP. **Dados sobre Censo referente ao ano de 2022, da Escola Municipal Rural Monte Azul**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50022296-emrei-monte-azul/>. Acesso em: 10 ago 2023.

CENSO ESCOLAR, 2022, INEP. **Dados sobre Censo referente ao ano de 2022, da Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho e Extensões**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50027492-emr-polo-paiolzinho/>. Acesso em: Acesso em: 10 ago 2023.

CENSO ESCOLAR, 2022, INEP. **Dados sobre Censo referente ao ano de 2022, da Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50030566-escola-municipal->

rural-de-educacao-integral-polo-luiz-de-albuquerque-de-melo-pereira-e-caceres-e-ext/. Acesso em: 10 ago 2023.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. Lei Ordinária n. 2484/2015, de 26 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação do município de Corumbá (2015-2025)**. Corumbá, 2015. Disponível em: [http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/2739?type\\_view=consolidada](http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/2739?type_view=consolidada). Acesso em: 10 jun. 2022.

CORUMBÁ. E.M.R. Polo Carlos Cárcano e Extensão. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R. Polo Carlos Cárcano e Extensão. **Documento presente nos arquivos da gestão da EMR Polo Carlos Cárcano e Extensão**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R.E.I. Eutrópia Gomes Pedroso. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. EMR Monte Azul. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R. Polo Paiolzinho e Extensões. **Projeto Político Pedagógico**, Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R.E.I Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres e Extensões. **Regimento Escolar Interno**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R.E.I. Polo Paraguai Mirim. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. E.M.R.E.I. Polo Porto Esperança e Extensões. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. EMREI Polo Santa Aurélia. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ.EMREI Polo São Lourenço. **Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. Polo São Lourenço. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. EMREI Polo Sebastiao Rolon. **Documento presente nos arquivos da gestão das Escolas das Águas**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga. **Documento de Processo de Ratificação da Unidade Escolar**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga. **Documento presente nos arquivos da Unidade Escolar**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CORUMBÁ. **Informações sobre o Prêmio Professor por Excelência 2023**. Disponível em: <https://www.leituradopovo.com.br/envios/2023/07/04/13502c8e4b035cd632ddadc0574cb099e4710a88.pdf>. Acesso em: 05 jun 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber en- señado**. 3. ed., 3. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Chevallard\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues; REBELO, Andressa Santos. Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 13, p. 62-79, 2019.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – NOVAS TENDÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 63–75, 2007. DOI: 10.15628/holos.2004.48. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 3 abr. 2024.

COSTA, Maria Lemos; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

CRESWEL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DA COSTA, Luciélío Marinho; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Formação continuada de educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo**. (2019). DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.42074

DALLA ROSA, Vania; BERTICELLI, Ireno Antônio. ERGONOMIA DO MOBILIÁRIO ESCOLAR. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675-8970)**, v. 3, n. 1, 2020.

DA SILVA, Renan Belém; JUNIOR, Osias Raimundo Da Silva. INVESTIGAÇÃO DE TEMAS ABORDADOS POR PAIS EM REUNIÕES DE DUAS ESCOLAS DO CAMPO. **REIS**, p. 25, 2008.

DA SILVA BORGES, Heloisa et al. Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 248-268, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997/590>. Acesso em: 16 jun. 2024.

DA SILVA PEREIRA, Sergio. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APERFEIÇOANDO CONHECIMENTOS, RESGATANDO SABERES E ACALENTANDO SONHOS-HORTA ESCOLAR NA ESCOLA MONTE AZUL CORUMBÁ/MS UM OLHAR

PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, v. 5, n. 05, 2023.

DA SILVA, Luzanira de Deus Pereira. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: [https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/01/Luzanira-da-Silva\\_disserta%C3%A7%C3%A3o\\_2.pdf](https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/01/Luzanira-da-Silva_disserta%C3%A7%C3%A3o_2.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

DEGRANDE, Deize; GOMES, Alberto Albuquerque (2021). Necessidades formativas: educação continuada nas escolas do campo. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, 8(16), 41-59. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.10238>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10238/8769>.

DE ÁVILA, Nivaldo Nogueira; **FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CORUMBÁ / MS (2013 - 2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: [https://ppgecpan.ufms.br/files/2018/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-NIVALDO\\_vers%C3%A3o-final\\_-03.07.2018-1.pdf](https://ppgecpan.ufms.br/files/2018/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-NIVALDO_vers%C3%A3o-final_-03.07.2018-1.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

DE OLIVEIRA CHAMON, Edna Maria Querido. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Psicologia da Educação**, n. 25, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DtbmWSZfyCdMdJmthcrLjKc/>

DE PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia**, 2009.

DE SOUZA, Celeida Maria Costa et al. Apontamentos sobre a política educacional nos assentamentos rurais de Corumbá-MS. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 1, 2015.

DE SOUZA, R.C.; FEITOSA, R.A. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSORCOORDENADOR DE ÁREA – PCA, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**. Trabalho apresentado em forma de comunicação oral para o VI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, COINTER-PDVL (2019). DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0138>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.

DIAS, PRISCILA AN; CUNHA, TERESA CO; PUGLIA, VÂNIA MS. Por que quero ser pedagogo: representação social dos estudantes do curso de pedagogia dos institutos superiores de ensino do CENSA/ISECENSA. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 8, n. 22, 2018. Doi: <https://doi.org/10.25242/887682220181641>. Disponível em: [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/1641](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1641)

DO NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2004.

DO NASCIMENTO, Lorena Machado. **A motivação na escolha da carreira de professor**. 2015. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA\\_2\\_ID1228\\_22052015133554.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA_2_ID1228_22052015133554.pdf)

DOS SANTOS, J.I. **A FORMAÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**. Anais do Congresso Nacional de Educação, IV CONEDU – João Pessoa, 2014. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_15\\_08\\_2014\\_21\\_34\\_44\\_idinscrito\\_33428\\_e9e178ac037809fc35e658d91425ae7c.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_15_08_2014_21_34_44_idinscrito_33428_e9e178ac037809fc35e658d91425ae7c.pdf).

DOS SANTOS, Silvanete Pereira; FERNANDES, Maria Onilma M; ROCHA, Sheila de F. Mangoli; ALEIXO, Felipe. **Formação de Professores para a Escola do Campo**. Anais do VI *Seminário Nacional* e II *Seminário Internacional* Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3605-3622, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7457/7227>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DOS SANTOS, Sergio Oliveira; QUINTILIO, Natalia Kohatsu; PEREZ, Carlos Rey. A Educação Olímpica em tempos de pandemia e ensino remoto. **Olympianos-Journal of Olympic Studies**, v. 4, p. 193-206, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, I. L. C. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 21 maio. 2024.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed/Bookmann, 2009.

FRANCISCO, Alyson Bueno. A Filosofia da Educação de John Dewey e a prática educacional na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 30, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6557>.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: Novos caminhos.** In: GENTILI, P & T.T. (orgs.). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Petrópolis; Brasília: Vozes/ CNTE, 1996.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. **Revista Lusófana de Educação.**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 13-42, 2003. Disponível em: [https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/476/1/artigo1\\_moacir.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/476/1/artigo1_moacir.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO., 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu; SOUZA, Adriano Ramos de. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOLIN, CARLO HENRIQUE et al. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CORUMBÁ-MS: possibilidades, contradições e desafios na fronteira Brasil-Bolívia: FULL-TIME EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS IN CORUMBÁ-MS: POSSIBILITIES, CONTRADICTIONS AND CHALLENGES ON THE BRAZIL-BOLIVIA BORDER. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/29104>. Acesso em: 20 jun 2024.

GOTARDI, Osmar Luís Nascimento; PIRES, Dario Xavier. Educação do Campo e Currículo: um estudo das propostas pedagógicas de escolas do campo da região de Dourados/MS. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

GRIMM, Euzeni Pedroso; GONÇALVES, Liena Maria. Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e a prática pedagógica. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 28, p. 604-627, 2020.

HAGE, SALOMÃO MUFARREJ. Movimentos Sociais do Campo e Educação: Referências Para Análise de Políticas Públicas de Educação Superior. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991018>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022.** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** Brasília, DF: MEC/Inep. (Inep, 2007). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “**Por uma Política Pública de Educação do Campo**”. Texto-Base. Luziânia/GO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em 01 de ago., 2023.

JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28093>.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004.

LICHAND, Guilherme et al. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 07, p. 281-310, 2018.

MACEDO, F. de O. **Bem-estar-mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal**. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. MAGALHÃES, JS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034690-fabiane-de-oliveira-macedo.pdf>. Acesso em: 12 ago 2023.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 15-36, 2015.

MARIN, ALDA JUNQUEIRA. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Junqueira&Marin Editores, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE nº 7.111, de 16 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação, 2003. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In. CALDART, RS; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 585-594, 2012.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388005.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2023.

NASCIMENTO, F. das C. B. do N; BICALHO, R. Breve Contextualização da Educação Rural no Brasil e os Contrates com a Educação do Campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

NEGOSEKI, C. M. C.; DE SÁ, R.A. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS**. Anais do II Congresso Internacional de Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procripio - PR, 2019. Disponível em: <http://eventos.uenp.edu.br/conien/wpcontent/uploads/2017/04/10.TecnologiasMidiaEnsino.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. **História e História da Educação. O debate teórico metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, p. 50-64, 1998. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-social-JP-Netto.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

NEVES, O.L; FEITOSA, D.A. **Formação de Professores do/no Campo: Uma Experiência em Serra do Ramalho – Ba**. VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional. Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. 2019. Disponível em <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8440/8108>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NOBRE, Natiely Ramyla de Almeida Ferreira. **DAS ÁGUAS DO RIO AO SOM DAS AVES PANTANEIRAS: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do pantanal sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4286>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-30, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas escolas das águas. **RPGE**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, set. 2020. Disponível em: . e-ISSN:1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14331>.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2010- Brasília.

OLIVEIRA, F. R. *Os nexos da educação integral no pantanal de Corumbá, MS*: práticas de ensino na escola Jatobazinho. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em:

<https://ppgecpan.ufms.br/francisca-renata-oliveira-os-nexos-daeducacao-integral-no-pantanal-de-corumbams-pratica-de-ensino-n=aescolajatobazinho/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. V. de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, v. 1, n. 8, jul./dez., p. 193-208, 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>. Acesso em: 19 ago. 2023

OLIVEIRA, M. E. B. **As Políticas Públicas em Educação do Campo, entre a subordinação e a autonomia: o projovem campo saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária**. Curitiba, 2015.

PIATTI, Célia Beatriz et al. **Educação do campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a construção da identidade das escolas do campo**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3690>. Acesso: em 10 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551996000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 03 jan. 2023.

PIMENTEL E SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 34-51, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2007. p. 1-20. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-concepcao-de-educacao-do-campo-no-cenario-das.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; DO NASCIMENTO SILVEIRA, Denise. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

PIRES, A. M. **A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ ES, 2009. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/nometese\\_184\\_MARIA%20DA%20GL%20D3RIA%20NUNES%20PONZO.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_184_MARIA%20DA%20GL%20D3RIA%20NUNES%20PONZO.pdf)

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i18.660. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 15 maio. 2024.

PORTAL CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 2915/2011**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=531132>. Acesso em: 06 jun. 2024.

QUEIROZ, João. Batista. Pereira. de. (2012). A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO. **REVISTA NERA**, (18), 37–46. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1347>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR). **Dissertação** (Mestrado em Estudos Fronteiriços) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, p.70. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1767>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES, Kattya Regina Gomes; DE OLIVEIRA SILVA, Mariele. Marcos legais e operacionais da educação no/do campo: limites e perspectivas. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas-(ISSN 1808-2653)**, p. 31-50, 2016.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>

ROSSI, R., DEMO. P. A Educação do Campo como Pedagogia contra a “Pobreza Política”. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 173-191, jan. /jun. 2014.

SAMBRANA, J. D.G. **ROTATIVIDADE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA DETERMINADA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/ MS**. Apresentação de Trabalho em formato de Resumo Expandido para a Conferência Nacional Popular de Educação/CONAPE, 2022.

SAMBRANA, J. D. G. **ENFRENTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INSERIDOS EM ESPAÇOS ESCOLARES DE DIFÍCIL ACESSO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**. Apresentação de Trabalho em formato de Artigo para o XIX Congresso Internacional de Direitos Humanos – Direitos Humanos, Democracia e Sustentabilidade, 2022. Disponível em: <https://cidh2022.wordpress.com/artigos-gt-03-direitos-humanos-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 04 ago 2023.

SAMBRANA, J. D.G. AS IMPLICAÇÕES DO TRANSPORTE ESCOLAR NA VIDA ESCOLAR DOS ESTUDANTES – UMA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS. Apresentação de Trabalho em formato de Artigo para o **V Congresso de Educação do CPAN – IV Semana**

**Integrada entre a Graduação e Pós-Graduação do CPAN/ V CECPAN, 2023. Disponível em:** [https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC13\\_AS-IMPLICACOES-DO-TRANSPORTE-ESCOLAR-NA-VIDA-ESCOLAR-DOS-ESTUDANTES-UMA-VISAO-DOS-PROFISSIONAIS-DE-EDUCACAO.-1.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC13_AS-IMPLICACOES-DO-TRANSPORTE-ESCOLAR-NA-VIDA-ESCOLAR-DOS-ESTUDANTES-UMA-VISAO-DOS-PROFISSIONAIS-DE-EDUCACAO.-1.pdf). Acesso em: 10 set 2023.

SANTANA, T.; NOFFS, N. **Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática**. – 1. ed. – Curitiba: Editora Appris, 2016.

SANT'ANA, Divanir Zaffani; HESPANHOL, Rosangela Aparecida Medeiros. UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE CASTILHO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista Formação (ONLINE)**. Vol. 24; n.43, set-dez/2017. p. 23-42. ISSN: 2178-7298. ISSN-L: 1517-543X.

SANTOS, Marilene. **Práticas Sociais da Produção e Unidades de Medida em Assentamentos do Nordeste Sergipano: um estudo Etnomatemático**. Orientadora: Gelsa Knijkik. 2005. 126 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2005.

SANTOS, C. E. F., PALUDO, C., & OLIVEIRA, R. B. C. (2009). Concepção de educação do campo. In Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. de L., & Escobar, M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo** (pp. 12-72). Salvador/UFBA.

SANTOS, Kátia Maria Limeira. Educação rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico. In: **IV Congresso Sergipano de Histórico e IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SANTOS, MARILENE. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 185-212, 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Edufba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32363>.

SANTOS, Antonio Marcos Pantoja dos. Educação e migração de trabalhadores rurais: uma análise da realidade dos estudantes no vale do Pamplona, em Goiás. 2023. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SARTORIO, Lucia Ap Valadares. Profissão docente e formação de professores: propostas e perspectivas em disputa1. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 28549-28562, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-379>.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4. Ed- Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção Memória da Educação.

SECAD, Cadernos. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/caderno.pdf>. Acesso em: 20 nov.2022.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, v. 5, p. 1-8, 2005.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, G. A. B., & PASSADOR, J. L. (2016). Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 78-78, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2510>.

SILVA, Tânia Mara de Andrade Oliveira et al. **A educação do campo em Itauna (MG): uma escola em construção**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista brasileira de história da Educação**, v. 20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>.

SILVA, A. L. dos S; BENDINI, J. dos N; MEIRELES, M. P.A. *et al.* **Educação do Campo; Sujeitos, Saberes e Reflexões**. Universidade Federal do Piauí, 2020. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/LIVRO\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO\\_-\\_ALEXANDRE20200914110244.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/LIVRO_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_-_ALEXANDRE20200914110244.pdf). Acesso em 21 de junho de 2023.

SILVA, Fábio Dantas de S. Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes: Field Education and the Common National Curricular Base: divergent conceptions, principles and goals. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6894-e6894, 2020.

SIMON, Cleonice; BAVARESCO, Paulo Ricardo. ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ANCHIETA-SC: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 1, p. e840-e840, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n1-112>.

SOUZA, Soliana de Souza et al. Formação continuada de professores/as do campo em Parintins-AM: desafios do trabalho docente no distrito de Caburi. **MOSAICO**, v. 22, n. 1, 2024.

DOI: 10.5281/zenodo.7747271. Disponível em:  
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: 16 jul.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. **Diretrizes curriculares para a Educação do Campo: uma contribuição ao debate**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURELLA, Marilene. **O papel dos movimentos sociais na educação do campo**. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Paraná, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38433/R%20-%20E%20-%20MARILENE%20TURELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009. Disponível em: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2014/07/vendramini-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2023.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, v. 31, p. 49-69, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>.

VERA, Thaís Isis da Cruz. **As pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil-Bolívia**. / Thaís Isis da Cruz Vera. – Dourados, MS: UFGD, 2021. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET, Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD, Dourados, 2021.

VERDÉRIO, Alex; DOS SANTOS, Joice Ferreira. Encontros Universidade e Escolas do Campo: apontamentos sobre as práticas pedagógicas no contexto da reforma agrária e a formação de educadores do campo. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 2, p. e202202v2-e202202v2, 2022.

VIERO, Janisse. **Princípios e concepções da educação do campo** [recurso eletrônico] / Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso\\_Lic-Educ-Camp\\_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-Educ-Camp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1). Acesso em: 27 de jun. 2023.

WANDERLEY, M. N. B.; FAVARETO, A. **A singularidade do rural brasileiro - implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas**. Brasília: IICA, 2014.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

ZAIM-DE-MELO, Rogério.; Godoy, L.B.; Rizzo, D.T.S.; Bortoleto, M.A.C. Circo no pantanal: o ensino da arte em uma escola das águas. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, nº 85 - maio/ago. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65603/1/2021\\_art\\_rzaimdemelolbgodoy.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65603/1/2021_art_rzaimdemelolbgodoy.pdf). Acesso em: 27 de ago. 2023.

ZERLOTTI, P. (org.) **Caderno do Professor**. Escolas das águas: valorizando o saber local. Campo Grande: ECOA, 2017. Disponível em: [https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/caderno\\_do\\_professor.pdf](https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/caderno_do_professor.pdf). Acesso em: 11 de set. 2023.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Juliane Santos. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Educ. Form.**, v. 2, n. 4, p. 160-180, 2017. DOI:10.25053/edufor.v2i4.1916. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/128>. Acesso em: 29 ago. 2023

## ANEXOS

### ANEXO A- HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS

#### Histórico das Escolas Rurais

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura conta com 05 Escolas Pólos Rurais, localizadas nas diversas regiões do nosso município, cada qual contando com uma Direção, Coordenação Pedagógica, Professores e Administrativos.

Escola Municipal Pólo "Carlos Cárcano" e Extensões, criada pelo Decreto Municipal N° 203/97, tendo como Diretora a Profª Lena Maria de Oliveira.

A respectiva Pólo está localizada no Assentamento Urucum, contando com 05 Extensões, com atendimento no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª Séries e Educação de Jovens e Adultos, totalizando 300 alunos matriculados, 16 professores, 01 Coordenador Pedagógico, 01 secretária e Administrativos.

Escola Municipal Pólo "Eutrópia Gomes Pedroso" e Extensões, criada pelo Decreto Municipal N° 204/97, tendo como Diretor o Profº José Leopoldo Melgar Chaves.

A referida Pólo está localizada no Assentamento Tamarineiro I e II, contando com 08(oito) Extensões distribuídas nas regiões da Fronteira, Paiolzinho e Jacadigo.

Atende ao Ensino Fundamental, com um total de 664 alunos, 37 professores, 10 administrativos e 01 Coordenador Pedagógico.

Escola Municipal Pólo "Nathércia Pompeo dos Santos" e Extensões criada pelo Decreto Municipal de 30.01.1.996, tendo como Diretora a Especialista em Educação Eliene da Costa Neves Urquiza.

A respectiva Pólo está localizada no Distrito de Albuquerque, conta com mais 12 Extensões, distribuídas nas regiões de: Nhecolândia, Porto Esperança, Paiaguás, etc.

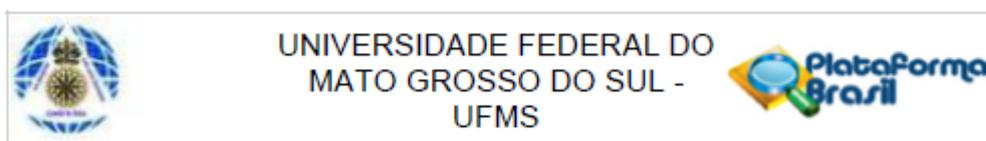
Atende ao Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª Séries, Educação de Jovens e Adultos, totalizando 450 alunos matriculados, 02 Coordenadores Pedagógicos, 18 professores, 01 secretária.

Escola Municipal Pólo "Nossa Senhora Aparecida" e Extensões, criada pelo Decreto Municipal N° 205/97, tendo como Diretor o Profº João Carlos Pareja Urquidi.

A referida Pólo está localizada no Assentamento Mato Grande, contando com 07(sete) Extensões distribuídas nas regiões de Amolar, Nabileque, Nhecolândia, Passo do Lontra e Comunidade Indígena Guató.

Atende ao Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, com um total de 186 alunos, 15 professores e 05 administrativos

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS: UMA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL.

**Pesquisador:** JOECI DAS DORES GONÇALVES SAMBRANA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 88876723.4.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.512.823

#### Apresentação do Projeto:

A formação continuada de professores tem relevância para a melhora na qualidade da educação. Com atenção a este aspecto, este projeto propõe-se a conhecer a formação continuada destinada aos profissionais de educação que atuam nas escolas inseridas na região rural pertencentes à rede municipal de ensino de Corumbá/MS. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que para coleta de dados deverá seguir os seguintes procedimentos: 1. Pesquisa bibliográfica sobre formação continuada de professores que atuam em região rural; 2. Levantamento do número de escolas na região rural de Corumbá e de docentes atuantes em 2022; 3. Levantamento da estrutura organizacional administrativa de gerência das escolas da região rural da rede municipal de Corumbá; 4. Levantamento dos cursos e de seus conteúdos oferecidos em 2022 para esses docentes; 5. Entrevista com os organizadores das formações; 6. Entrevista com os docentes a quem essas formações foram oferecidas; 5. Transcrição das entrevistas; 6. Análise do material coletado. Com o estudo, buscaremos verificar como profissionais de educação, que atuam em unidades escolares da zona rural do município de Corumbá/MS e os que as organizam percebem a formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá, MS. O recorte temporal restringir-se-á ao ano de 2022, pois há rotatividade dos docentes que atuam no município. Os resultados das questões propostas serão obtidos após averiguação dos registros a serem investigados e da realização das entrevistas semiestruturada.

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/ MS – UMA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL.

Pesquisadora Responsável: Joeci das Dores Gonçalves Sambrana

Nome do Participante:

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “*A formação continuada para as escolas do campo do município de Corumbá/ MS – uma visão dos profissionais de educação da zona rural*” de responsabilidade das pesquisadoras Joeci das Dores Gonçalves Sambrana, Caroline Elizabel Blaszkó e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, peça que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e outro do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O estudo justifica-se pela compreensão do processo formativo direcionado aos profissionais da educação atuantes em espaços escolares da zona rural da Rede Municipal de Corumbá/MS, tem por objetivo investigar as ofertas e demandas de formações continuadas específicas para as escolas do campo propostas pela Semed aos docentes das escolas rurais do município de Corumbá/MS e de que forma contribuem para a prática da docência desses sujeitos.

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em participar de uma entrevista *online* ou presencial (à sua escolha). Para que possa decidir se participará ou não da pesquisa, segue anexo o questionário da entrevista, para sua avaliação. As perguntas são em torno de suas percepções a respeito das formações continuadas direcionadas a professores que atuam em escolas rurais da Rede Municipal de Educação de Corumbá, MS. Trata-se de um roteiro para a realização das entrevistas, que serão gravadas em áudio e/ou por videochamadas, o instrumento será aplicado no local e período à sua escolha, de forma online ou presencial.

Como orienta a Resolução no 466/2012-CNS, salientamos que os riscos envolvidos nesta pesquisa giram em torno de possíveis constrangimentos, cansaço, incômodo ou desconforto frente ao processo de entrevista. Ressaltamos que o período em que serão realizados os encontros para a entrevista (virtuais ou presenciais) será em formato escolhido por você, assim como local, data e hora, para que não acarretem incômodos às suas atividades. Caso você opte por uma entrevista presencial, ser-lhe-á garantido um local reservado e esta

ocorrerá em local que não lhe acarrete custos. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento a você para sua participação ou negação em qualquer momento do trabalho: antes, durante ou depois da realização das atividades.

Rubrica do participante:

Rubrica da pesquisadora:

Caso se sinta incomodado com qualquer uma das perguntas, você deve ficar à vontade para não responder, sem prejuízo na participação da pesquisa. A entrevista poderá ser interrompida por você a qualquer momento. Será garantido aos participantes da pesquisa o respeito quanto aos valores culturais e sociais nos quais estão inseridos e a confidencialidade da pesquisa, que será resguardada pelo sigilo durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurando aos participantes o anonimato.

Entendemos que as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir diretamente para as participantes da entrevista. Ao investigar o processo formativo dos profissionais da educação que atuam em escolas da zona rural da rede municipal de Corumbá/MS, segundo a perspectiva dos educadores envolvidos, será possível identificar as ofertas e demandas de formações continuadas específicas para as escolas do campo, propostas pela Semed aos docentes dessas escolas. Dessa forma, poderemos compreender como essas formações contribuem para a prática docente desses profissionais. Indiretamente, a pesquisa também poderá contribuir para a percepção dos educadores a respeito da formação continuada nas escolas do campo do município de Corumbá/MS.

Se, após consentir com sua participação, você mudar de ideia, terá o direito e a liberdade de se retirar em qualquer fase do trabalho, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa, será totalmente ressarcido/a pela pesquisadora responsável.

Conforme descrito na Resolução nº 466/2012, será garantida a indenização relativa a eventuais danos decorrentes diretamente de sua participação na pesquisa; nesse caso, os danos relacionados deverão ser comprovados juridicamente. Se houver algum sofrimento gerado pela entrevista, a pesquisadora irá acompanhá-lo(a) à Clínica Escola de Psicologia do CPAN/UFMS para possível acolhimento ou atendimento.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa, e os resultados serão analisados e divulgados na dissertação final, em palestras para o público participante, em artigos científicos, apresentações de trabalhos em congressos e relatórios individuais para os entrevistados, SEMPRE sem a identificação dos participantes. Em qualquer etapa da pesquisa, os entrevistados terão acesso à pesquisadora responsável e às orientadoras por meio dos e-mails: joeci.sambrana@ufms.br (Joeci Sambrana); caroline.blaszko@ufms.br (Caroline Elizabel Blaszko); e monica.kassar@ufms.br (Mônica Kassar).

Para qualquer dúvida, entre em contato com Joeci das Dores Gonçalves Sambrana, pesquisadora responsável, pelo telefone: (67) 99265-8832 ou pelo e-mail: joeci.sambrana@ufms.br.

Rubrica do participante:

Rubrica da pesquisadora:

Caso necessite de mais informações ou deseje saber sobre seus direitos, o participante pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Avenida Costa e Silva, s/n – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), Campo Grande-MS. O atendimento é de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h, pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Declaro que aceito participar da pesquisa.

Aceito a gravação em áudio/vídeo ( ) sim ( ) não

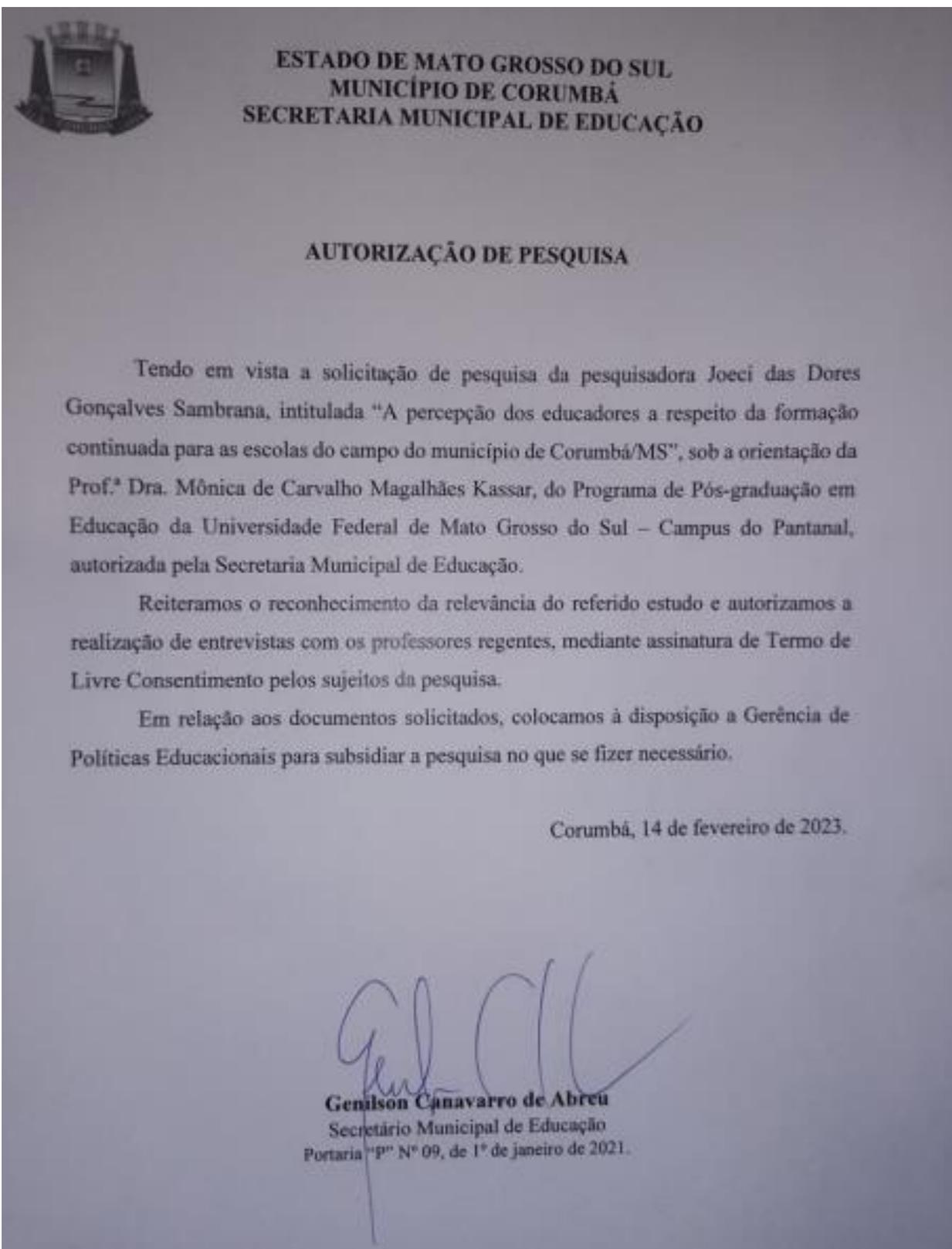
Nome do(a) Participante (em letra de forma): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



**APÊNDICE C -  
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA QUEM ELABORA AS FORMAÇÕES**

1- Qual a sua área de formação?

(    ) Ensino médio Profissionalizante Magistério

(    ) Ensino Superior Pedagogia

(    ) Ensino Superior Licenciatura-Área \_\_\_\_\_

(    ) Pós- Graduação (Especialização)

Em que área? \_\_\_\_\_

(    ) Pós-Graduação (Mestrado)

Em que área? \_\_\_\_\_

(    ) Pós-Graduação (Doutorado)

Em que área? \_\_\_\_\_

(    ) Pós-Doutorado

Em que área? \_\_\_\_\_

2- Já atuou na escola do Campo? Detalhe.

3- Há quanto tempo faz parte do quadro técnico da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS?

4- Qual o seu posicionamento profissional a respeito das ações de formação continuada ofertada e realizadas pela Semed durante o ano letivo de 2023 aos profissionais de educação lotados nas escolas do campo?

5- Explique como foi pensada e planejada a formação continuada oferecida aos professores das escolas do campo no período letivo de 2023.

6- Como as temáticas são escolhidas para as formações oferecidas pela Semed aos profissionais de educação que atuam em espaços escolares da zona rural do município de Corumbá/MS?

- 7- Houve levantamento das demandas e necessidades dos professores atuantes nas escolas do campo para a organização das formações oferecidas pela Semed em 2023? SIM? NÃO? EXPLIQUE.
- 8- As ações de formação continuada executadas pela Semed no período letivo de 2023 foi de caráter obrigatório aos profissionais de educação das escolas do campo? EXPLIQUE.
- 9- No ano de 2023, totalizam-se quantas ações de formação continuada oferecidas aos professores das escolas do campo? Quais foram as temáticas abordadas?
- 10- O Plano Municipal de Educação (2015 -2025) aponta dentro da Meta 7 sobre a qualidade na educação. E o item 7.26 assegura a consolidação e desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes, e de comunidade indígenas e quilombolas. Por seu ponto de vista, no período letivo de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá conseguiu cumprir essas designações nas formações propostas aos professores das escolas do campo e das águas?
- 11- Na sua opinião, como as formações continuadas ofertadas pela Semed contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na educação do campo?

**APÊNDICE D-**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DO CAMPO E DAS**  
**ESCOLAS DAS ÁGUAS**

1- Qual a sua área de formação?

Ensino médio Profissionalizante Magistério

Ensino Superior Pedagogia

Ensino Superior Licenciatura-Área\_\_\_\_\_

Pós- Graduação (Especialização)

Em que área?\_\_\_\_\_

Pós-Graduação (Mestrado)

Em que área?\_\_\_\_\_

Pós-Graduação (Doutorado)

Em que área?\_\_\_\_\_

Pós-Doutorado

Em que área?\_\_\_\_\_

2 - Quanto tempo atua como professor(a) dentro do espaço escolar inserido na zona rural do Município de Corumbá?

3- Você atua em turmas multisseriadas?

4- Qual o seu entendimento sobre o termo formação inicial?

5- Na sua opinião, o que é formação continuada?

6- Quais as demandas específicas presentes na unidade escolar que atua na educação do campo?

7- Como as informações a respeito das formações continuadas chegam até você?

8- Durante o período letivo de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá proporcionou ações de formação continuada para atender às demandas específicas presentes na unidade escolar que atua na educação do campo? Explique.

9- Descreva como foi desenvolvida a formação continuada oferecida no ano de 2023 pela Semed?

10- A formação continuada ofertada pela Semed contemplou a temática Educação do Campo?

11- Qual a sua visão a respeito das formações realizadas pela Semed durante o período de 2023?

12- De que maneira a formação continuada ofertada pela Semed contribuiu para a qualidade na educação na unidade escolar onde atua na educação do campo?

13- Qual a relevância da formação continuada para você enquanto profissional de educação das escolas do campo?

14- Na sua percepção, as formações realizadas pela Semed são de caráter obrigatório? SIM? NÃO? POR QUÊ?

15- Você tem conhecimento sobre as estratégias e metas inseridas no Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015 -2025)? SIM? NÃO? POR QUÊ?

16- O Plano Municipal de Educação (2015 -2025) aponta dentro da Meta 7 sobre a qualidade na educação. E o item 7.26 assegura a consolidação e desenvolvimento de currículos e propostas específicas para a educação escolar de populações do campo, das águas, itinerantes, e de comunidade indígenas e quilombolas. Qual a sua visão sobre essa meta? Na sua percepção, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá conseguiu cumprir essas designações nas formações em serviço realizadas no período letivo de 2023?

17- Detalhe como gostaria que fosse ofertada a formação continuada direcionada à Educação do Campo no município de Corumbá.