



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE PESQUISA 3
Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos



FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO ABAETETUBENSE: ANÁLISE
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) COM BASE NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**MANAUS-AM
2022**

FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO ABAETETUBENSE: ANÁLISE
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) COM BASE NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof.^a. Dr.^a Heloisa da Silva Borges

Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória

**MANAUS-AM
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837e Costa, Francisauro Fernandes da
Educação do campo no território abaetetubense : análise da
formação de professores (as) com base no plano municipal de
educação / Francisauro Fernandes da Costa . 2022
229 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Heloisa da Silva Borges
Coorientador: Cláudio Gomes da Victória
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação do campo. 2. Formação de professores (as). 3.
Planos educacionais. 4. Abaetetuba. I. Borges, Heloisa da Silva. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO ABAETETUBENSE: ANÁLISE
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) COM BASE NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof.^a. Dr.^a Heloisa da Silva Borges

Coorientador: Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória

BANCA EXAMINADORA

Data de Defesa: ____/____/____

Prof.^a. Dr.^a Heloisa da Silva Borges
(Orientadora: PPGE-UFAM)

Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória
(Coorientador: PPGE-UFAM)

Prof.^a. Dr.^a Maria Nilvane Fernandes
(PPGE-UFAM)

Prof.^a. Dr.^a Thaiany Guedes da Silva
(PPGE-UFAM)

Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo
(PPGEDUC- UFPA-Cametá)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Membro Suplente Externo – PPGE/UERR

MANAUS-AM

2022

DEDICATÓRIA

*À todas as pessoas que diretamente contribuíram com meu processo formativo, em especial, aos meus pais, **Francisco Fernandes da Costa e Raimunda Fernandes da Costa**, pelo carinho, apoio, admiração e confiança na busca pela realização de meus objetivos e sonhos de vida pessoal e profissional!*
*Aos **professores e professoras** das escolas/instituições públicas dos distintos territórios do campo amazônico, com os quais foi possível compartilhar inúmeras experiências socioculturais e educativas que contribuíram para minha formação pessoal, social e profissional!*

AGRADECIMENTOS

As travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação em territórios do campo amazônico foram compartilhadas com muitas pessoas e instituições de fomento que são merecedoras de meus agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter guiado os meus passos até aqui e, nos vários momentos de tristeza, ter sido meu amparo e fortalecimento para chegar ao final dessa etapa e poder realizar meu sonho.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através do **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**, que possibilitou a realização de um sonho: cursar o Mestrado em Educação em uma instituição de grande prestígio social fora do estado do Pará.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento, pois sem a condição de bolsista, seria quase impossível desenvolver a presente pesquisa. Assim como a **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, como financiadora do PPGE/UFAM.

Aos professores e às professoras (as) da linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos, especialmente a Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges; Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes; Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, e Prof.^o Dr. Victor José Machado de Oliveira, pelos momentos de diálogos, reflexões e construção de conhecimentos sobre a educação no contexto amazônico, desenvolvidos no percurso formativo de cada disciplina cursada que contribuíram, substancialmente, para pensar na construção desta pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges, pela escolha e oportunidade de conhecer uma pessoa gentil, compreensível e, acima de tudo, comprometida com a luta pela garantia de direitos aos sujeitos que vivem no e do campo amazônico, bem como pelos inúmeros momentos de diálogos formativos, tantos formais, como nas Atividades Orientadas, quanto informais, nos horários de almoço, tomando café, etc., fazendo-me compreender, aos poucos, a complexidade da temática escolhida, possibilitando-me, ao mesmo tempo, desmistificar algumas concepções e ir construindo novos olhares e conhecimentos/aprendizados sobre a Educação do Campo, as articulações teóricas necessárias para apreender o objeto de investigação. Aprendizados frutos de suas experiências de vida que contribuirão para minha formação pessoal e profissional. Por fim, agradeço as orientações e oportunidade em poder compartilhar um pouco dos meus

conhecimentos, minhas vivências e experiências educativas nas distintas regiões da Amazônia paraense com o resultado desta pesquisa.

Ao coorientador, Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória, pelos conhecimentos e trocas de experiências socioculturais e educativas vivenciadas na prática do Estágio Docente, cujas reflexões possibilitaram construir a escrita do primeiro capítulo desta dissertação, em que estabeleço relação entre narrativa, história, memória, formação docente e o objeto de investigação.

Aos membros da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges (UFAM), Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória (UFAM); Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes (UFAM); Prof.^a Dr.^a Thaiany Guedes da Silva (UFAM); Prof.^o Dr. Eraldo Souza do Carmo (UFPA), pelo aceite, mas, principalmente, pelas contribuições à construção desta dissertação.

Aos meus familiares (irmãos/irmãs, tios/tias e minha querida e amada avó Celina Fernandes da Costa), sobretudo aos meus pais, **Francisco Fernandes da Costa e Raimunda Fernandes da Costa**, por sempre terem possibilitado a oportunidade de continuar os estudos, apesar dos inúmeros desafios enfrentados por todos os municípios que residimos para garantir o direito à educação aos seus filhos e filhas e, assim, ter possibilitado a este humilde mestrando avançar nos estudos e concluir mais uma etapa de minha formação acadêmica e profissional. A vocês, minha eterna gratidão!

Aos amigos e às amigas do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores (as) na Amazônia: Gabriel Rodrigues do Nascimento, Érica de Souza e Souza, Laide Barros de Madeiros, Erivelton de Souza Mendonça. Além dos (as) amigos (as) Janderson Bragança Pinheiro, Vinícius Melo Freitas, Ana Paula B. Barroso Tenazor, Ananda de Nazaré do Rosário Ribeiro de Sena e Dalvina Rolim, pelos vários momentos de diálogos e compartilhamentos de vivências/experiências de vida pessoal e acadêmica e, claro, pelos momentos de alegria, pelas risadas compartilhadas, fazendo-me sentir mais acolhido e, portanto, suprimindo, minimamente, a ausência dos familiares. A todos vocês, muito obrigado por essas vivências!

Aos amigos do Parfor, Márcio de Oliveira e Jefferson Nascimento, pela convivência!

Aos amigos e amigas, Wellington Conceição dos Santos, Camila Machado da Costa, Marília do Socorro Oliveira Araújo, Lucas Silva e Robson Almeida, que, apesar

da distância, sempre estavam entrando em contato para manifestar seu apoio, admiração e carinho. A vocês, muito obrigado pela amizade!

À Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC), na pessoa da **coordenadora da Coordenação de Educação do Campo**, Maria Francisca R. Corrêa, e da **diretora de Ensino Fundamental**, Bárbara, por terem aceitado contribuir com a pesquisa, disponibilizando documentos para realização das análises. A vocês, obrigado pelo apoio!

A todos os professores e às professoras das instituições/escolas públicas dos vários territórios do campo amazônico onde estudei, que contribuíram para a minha formação humana: Escola Municipal Laranjal; Escola Municipal Bernardino Cardoso; E. E. F. M. João XXIII – SOME – E. M. E. B. Emmanuel da Silva Lobato; Escola Estadual Dr. Sérgio Mota; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba. A todos e todas, meus sinceros agradecimentos, pois suas contribuições à minha formação foram imprescindíveis.

Por fim, concluo com o poema **Sou feito de retalhos**, demonstrando a todos e todas, minha gratidão!

Sou feito de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior.... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade.... Que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados.... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigado a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

[...] a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade.

[...]. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar.

Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

MOLINA & ANTUNES-ROCHA (2014)

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática da *formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense*. E originou-se do seguinte questionamento: como a formação de professores(as) do campo está sendo desenvolvida no território abaetetubense com base na análise do Plano Municipal de Educação? Como objetivo geral, buscou-se analisar o desenvolvimento da formação de professores(as) do campo no território abaetetubense com base no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba. Como objetivos específicos: 1) historicizar a formação docente do mestrando e sua relação com objeto de estudo; 2) problematizar os aspectos históricos, teóricos e legais da Educação do Campo e da formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo; 3) estudar a formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense a partir de suas determinações e categorias de análise (Educação do Campo e território; Planos de Educação; Formação de professores do campo) e 4) avaliar, por meio das metas e estratégias do Planos Educacionais, se a formação de professores(as) para atuação nas escolas campo no território abaetetubense vem sendo desenvolvida em contradição ou não, com a concepção e as políticas educacionais de Educação do Campo. O campo teórico sobre formação de professores (as) da Educação do Campo, fundamenta-se em estudos de autores como Caldart (2002); Arroyo (2007); Alencar (2010); Molina e Antunes-Rocha (2014); Borges (2015), entre outros, que abordam a temática sobre uma perspectiva crítica, em contraposição à ordem social hegemônica enraizada na sociedade, para que seja possível construir novas formas de pensar e fazer a educação e a formação de professores (as) como instrumento de transformação política e social. O caminho metodológico do corpus da pesquisa, está fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, envolvendo a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, em que foram analisados os seguintes *documentos primários*: a) Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024); b) Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEEPA/2015-2025), e c) Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PME-Abaetetuba/2015-2025). Além dos seguintes *documentos secundários*: Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação; Documento Base do Plano Estadual de Educação/PA, e o Relatório do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), que dispõem o Diagnóstico de Avaliação do PME de Abaetetuba. O resultado da análise demonstrou avanços em relação à Educação do Campo nos planos educacionais, como maior quantitativo de estratégias e a incorporação do termo Educação do Campo nos planos, sobretudo no PNE, tornando-se o primeiro a considerar a representatividade dos movimentos sociais do campo, comparado aos anteriores que utilizavam Educação Rural. Em relação à formação de professores(as), identificou, no PNE, a predominância de uma concepção de formação neoliberal tecnicista de visões autoritárias e conservadoras, fundamentada na epistemologia da prática que reforça o discurso ideológico hegemônico, invisibilizando a autonomia dos(as) professores(as), afastando-se de uma formação de caráter omnilateral fundamentada na práxis epistemológica, que busca desenvolver o trabalho docente baseado em princípios formativos, éticos, políticos, aproximando-se da concepção da Educação do Campo. No que tange ao desenvolvimento da formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense, concluiu-se que a formação vem sendo desenvolvida de forma fragilizada, pois muitas metas e estratégias que fazem menção à Educação do Campo e à formação docente para trabalhar nas escolas do campo não estão sendo atingidas.

Palavras-Chaves: Educação do Campo. Formação de Professores(as). Planos Educacionais. Abaetetuba.

ABSTRACT

The present research addresses the issue of teacher training for working in rural schools in the abaetetubense territory. It originated from the following question: How is the formation of rural teachers being developed in the Abaetetubense territory based on the analysis of the Municipal Education Plan? The general objective was to analyze the development of the formation of rural teachers in the Abaetetubense territory based on the Municipal Education Plan of Abaetetuba. As specific objectives: 1) to historicize the formation of the master's student and his relation with the study object; 2) to problematize the historical, theoretical and legal aspects of the Field Education and the formation of teachers to act in the field schools; 3) to study the formation of teachers to act in the field schools in the Abaetetubense territory from its determinations and analysis categories (Field Education and territory; 4) to evaluate, through the goals and strategies of the Educational Plans, if the formation of teachers to act in the rural schools in the territory of Abaetetubense has been developed in contradiction or not, with the conception and the educational policies of Field Education. The theoretical field about teacher's formation of Campo Education is based on studies of authors such as Caldart (2002); Arroyo (2007); Alencar (2010); Molina and Antunes-Rocha (2014); Borges (2015), among others, who approach the theme from a critical perspective, in opposition to the hegemonic social order rooted in society, so that it is possible to build new ways of thinking and doing education and teacher's formation as an instrument of political and social transformation. The methodological path of the Corpus of the Research, is grounded in the Historical-Dialectical Materialism, involving Bibliographic Research and Documentary Research in which the following primary documents were analyzed: a) National Education Plan (PNE/2014-2024); b) Pará State Education Plan (PEEPA/2015-2025); c) Abaetetuba Municipal Education Plan (PME-Abaetetuba/2015-2025). In addition to the following secondary documents: Planning the Next Decade: knowing the 20 goals of the National Education Plan; Base Document of the State Education Plan/PA; Report of the Integrated System of Monitoring, Execution and Control (SIMEC) that dispose the Evaluation Diagnosis of the PME of Abaetetuba. The result of the analysis showed advances in relation to Field Education in the educational plans, such as a greater number of strategies and the incorporation of the term Field Education in the plans, especially in the PNE, becoming the first to consider the representativeness of the social movements of the field compared to the previous ones that used Rural Education. Regarding teacher training, it was identified in the PNE the predominance of a conception of neoliberal, technical training with authoritarian and conservative views, based on the epistemology of practice that reinforces the hegemonic ideological discourse, making the autonomy of teachers invisible, moving away from an omnilateral training based on epistemological praxis that seeks to develop the teaching work based on educational, ethical, and political principles, approaching the conception of Rural Education. Regarding the development of teacher training to work in rural schools in the territory of abaetetubense, it was concluded that this training has been developed in a weakened way, because many goals and strategies that mention rural education and teacher training to work in rural schools are not being achieved.

Keywords: Field Education. Teacher Training (as). Educational Plans. Abaetetuba.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do processo investigativo com base no materialismo	24
Figura 2 - Representação figurativa do método dialético.....	24
Figura 3 -Caminho metodológico do corpus da pesquisa	30
Figura 4 - Mapa do estado do Pará	35
Figura 5 - Mapa da região da Ilha do Marajó	38
Figura 6 -Travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação em territórios do campo amazônico.....	45
Figura 7 - Mapa sobre cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)	88
Figura 8 - Folder do I Encontro dos Estudante de Pedagogia (EPED)	98
Figura 9 -Discentes do curso de Pedagogia-UFPA/Abaetetuba participando do I EPED.....	99
Figura 10 -Portal da cidade de Abaetetuba-PA	117
Figura 11 -Localização geográfica de Abaetetuba/PA na microrregião de Cametá	118
Figura 12 -Praça e Igreja Nossa Senhora da Conceição.....	120
Figura 13 -Exposição de brinquedos de miriti em Abaetetuba.....	121
Figura 14 -A feira/beira de Abaetetuba.....	122
Figura 15 -Quantitativo de escolas no município de Abaetetuba	124
Figura 16 -Demonstrativo de professores do Ensino Fundamental por ano/série em Abaetetuba.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Municípios pertencentes ao território da Ilha do Marajó.....	39
Tabela 2- Número de matrícula da Educação Básica, por etapa e modalidade de ensino do município de Abaetetuba/PA, 2021.....	125
Tabela 3- Número de matrículas da Educação Básica, por localização e dependência administrativa do município de Abaetetuba/PA, 2021.....	125
Tabela 4- Número de docentes da Educação Básica, por etapa e modalidade de ensino no município de Abaetetuba/PA, 2021.....	127
Tabela 5- Meta 1 - Educação Infantil nos planos educacionais – PNE, PEE/PA e PME/Abaetetuba.....	160
Tabela 6- Meta 2 - Ensino Fundamental no PEE/PA e PME/Abaetetuba.....	163
Tabela 7- Estratégias da Meta 2 no PNE e PEE/PA referente à Educação do Campo.....	170
Tabela 8- Meta 7 do PNE e PEEPA – projeção para alcance das médias do IDEB.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UEPA/UFPA que abordam a temática da Educação do Campo	134
Quadro 2: Produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação UEPA/UFPA que fazem referência à Abaetetuba	139
Quadro 3: Estratégias da Meta 2 do PME/Abaetetuba que tratam da Educação do Campo.....	171
Quadro 4: Meta 3 PEE/PA e PME/Abaetetuba – Ensino Médio.....	178
Quadro 5: Meta 3 – PNE e PEE/PA – Indicadores 3A e 3B.....	179
Quadro 6: Estratégias da Meta 3 do PEE/PA e PME/Abaetetuba que fazem referência à Educação do Campo	180
Quadro 7: Estratégia da Meta 4 do PME/Abaetetuba que tratam da formação de	186
Quadro 8: Estratégias da Meta 5 – PME/Abaetetuba	188
Quadro 9: Meta 7 – PNE e PEE/PA – Estratégias referentes aos sujeitos do campo	193
Quadro 10: Estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPA/UEPA	132
Gráfico 2- Análise do percentual alcançado para a Meta 2 do PME/Abaetetuba e suas respectivas estratégias que abordam a Educação do Campo	175
Gráfico 3- Análise do percentual alcançado das estratégias da Meta 3 do PME/Abaetetuba referentes à Educação do Campo.....	182
Gráfico 4- Análise do percentual alcançado das estratégias da Meta 5 do PME/Abaetetuba referentes à Educação do Campo.....	190
Gráfico 5- Análise do percentual alcançado das estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba..	200

LISTA DE SIGLAS

ARQUIA	Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba
AMIA	Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Z14	Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba
CNBB	Confederação dos Bispos do Brasil
CMDCA	Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes
FUNDEB	Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA	Diretório Acadêmico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPED	Encontro dos Estudantes de Pedagogia
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENNOEPE	Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACL	Faculdade Ciências da Linguagens
FACET	Faculdade Ciências Exatas e Tecnologia
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FACED	Faculdade de Educação
FAECS	Faculdade de Educação e Ciências Sociais
FADECAM	Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo
PROIFES	Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
FEE	Fórum Estadual de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORECAT II	Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
GPTDA	Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia
GEPESEED	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo
GR-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
CNTE	Ministra da Igualdade Racial; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária
PEE/PA	Plano Estadual de Educação do Estado do Pará
PME/ABAETETUBA	Plano Municipal de Educação de Abaetetuba
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROUNI	Programa Educação para Todos
PIBID/DIVERSIDADE	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PUAA	Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba
SIMEC	Relatório do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
APUBHUFMG+	Sindicato dos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais e Campus Ouro Branco/UFSJ
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SOME	Sistema Modular de Ensino
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I	33
HISTÓRIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE DO MESTRANDO E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	33
1.1 História de vida e percurso formativo do mestrando.....	33
1.1.2 Travessias educativas ribeirinhas: narrativas do Ensino Fundamental.....	45
1.1.3 Travessias educativas ribeirinhas no Ensino Médio: percalços, perspectivas e desafios.....	50
1.1.4 Travessias educativas ribeirinhas rumo ao Ensino Superior: novos olhares, novos aprendizados e novas possibilidades	53
1.1.5 Novas travessias educativas ribeirinhas rumo à Pós-Graduação: do Marajó ao Amazonas.....	57
CAPÍTULO II	67
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS	67
2.1 O contexto histórico de lutas políticas dos movimentos sociais do campo	67
2.2 A política nacional de educação do campo e a exigência da formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo	79
CAPÍTULO III	112
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E O DEBATE COM OS PLANOS EDUCACIONAIS	112
3.1 Reflexões sobre educação do campo e as múltiplas realidades amazônicas.....	112
3.2 Educação do campo no território abaetetubense: dialogando com os planos educacionais	117
3.3 Processo histórico de construção dos planos educacionais e o debate da política nacional de educação do campo	146
3.3.1 Contextualizando o processo de construção do plano nacional de educação (2014- 2024).....	148
3.3.2 Contextualizando o processo de construção do plano estadual de educação do pará (2015- 2025)	152
3.3.3 Contextualizando o processo de construção do plano municipal de educação de abaetetuba (2015-2025).....	156
3.4 Análise das metas e estratégias dos planos educacionais sobre educação do campo e a formação de professores(as): ênfase no cenário educacional abaetetubense.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	218

INTRODUÇÃO

Um grande desafio de todo pesquisador é a definição do método de pesquisa para alcançar a resposta ao problema de investigação. Organizar o caminho para se chegar ao objetivo da pesquisa é uma tarefa que requer um olhar cuidadoso sobre o objeto de estudo e uma definição compreensiva da problemática de pesquisa. Nas Ciências Humanas e Sociais, a escolha do método de pesquisa é determinada pela natureza do próprio objeto de estudo. Estabelecida essa unidade básica, o método de pesquisa passa a orientar todo o trabalho e sua interpretação do mundo a partir de determinada perspectiva, pois a pesquisa científica se utiliza de estratégias de investigação fundamentadas em ‘*uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia*’ (RICHARDSON, 1999, p. 32), (SILVA; HERMIDA, 2021, p. 178).

A presente pesquisa intitulada *Educação do Campo no território Abaetetubense: análise da formação de professores (as) com base no Plano Municipal de Educação*, desenvolvida por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos*, apresenta uma abordagem sobre o contexto sociocultural e territorial amazônico e abaetetubense em articulação com a concepção de Educação do Campo e a formação de professores(as) para Educação do Campo em diálogo com o debate dos planos educacionais.

Nesse sentido, as motivações para estudar a temática estão relacionadas às travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação, vivenciadas em alguns territórios do campo amazônico, que fizeram-me navegar por um percurso metodológico de águas ora calmas, ora densas, turbulentas e desafiadoras, em que muitas vezes sentia-me submerso, como se estivesse afogando-me pelas *maresias epistemológicas*, seja pelo esforço em realizar reflexões sobre minha história de vida articulada ao objeto de estudo, seja pela complexidade de compreender a *rede de pressupostos teórico-metodológicos* que fundamentam o caminhar da pesquisa científica no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Navegando por estas *maresias epistemológicas*, percebi que este percurso, em sua essência, possibilitou a este mestrando compreender o mundo que o rodeia e se compreender nesse processo, tendo em vista que sua trajetória educativa advém de um processo histórico-político-educacional demarcado por inúmeras contradições sociais, desencadeadas pelo advento das políticas neoliberais implementadas no país a partir da década de 90, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e, de certa forma, para a cooperação de um sistema educacional excludente que negligencia e, muitas vezes,

nega o direito ao acesso e permanência da classe trabalhadora aos mais elevados níveis de ensino.

Mediante o exposto, destaca-se que o campo teórico sobre *Educação do Campo e formação de professores(as)* está fundamentado em estudos de autores como Caldart (2002); Arroyo (2007); Alencar (2010); Molina e Antunes-Rocha (2014); Borges (2015), Gatti (1999; 2003; 2010; 2013), entre outros, que abordam a temática sobre uma perspectiva crítica, em contraposição à ordem social hegemonicamente enraizada na sociedade, para que seja possível construir novas formas de pensar e fazer a educação e a formação de professores(as) como instrumento de transformação política e social.

Para fundamentar as reflexões sobre *Planos Educacionais*, recorreu-se aos estudos de autores, como Borges (2016); Rodrigues, Schmitz e Freitas (2012); Sanches e Vieira (2020); Santos (2018); Saviani (2014), e outros. Para abordar o *contexto amazônico*, foram utilizadas as contribuições teóricas de autores como Baniwa (2019); Fraxe, Witkoski e Miguez (2009); Hage (2005, 2006); Oliveira (2012), entre outros.

À vista disso, para melhor organizar o percurso metodológico desta pesquisa, torna-se pertinente ressaltar a relevância de um estudo da pesquisadora Magalhães (2018), sobre “*Estatutos epistemológicos presentes na pesquisa educacional sobre professores: uma análise teórico-conceitual das concepções de formação*”, que tinha como objetivo “[...] identificar e analisar o estatuto epistemológico presente na pesquisa educacional sobre professores, dos Programas de Pós-Graduação em Educação, do Centro-Oeste/Brasil, período 1999-2014” (p. 73).

Nesse artigo, o termo epistemologia refere-se ao “[...] estudo da natureza do conhecimento” (MAGALHÃES, 2018, p. 73). Trata-se de um ramo da filosofia que busca estudar os fundamentos em que se baseiam a origem do conhecimento. Dessa forma, para garantir a qualidade da pesquisa, se faz necessário compreender os conhecimentos que os pesquisadores têm dos fundamentos epistemológicos de suas investigações científicas, pois:

O estatuto epistemológico assumido pelos professores-pesquisadores, portanto, sustenta suas concepções de ciência, as escolhas e organização da base teórica, o desenvolvimento de conceitos, a estrutura metodológica assumida, bem como, o processo de análise e conclusões obtidos na construção do conhecimento (MAGALHÃES, 2018, p. 73).

A partir deste estudo, foi possível identificar os principais estatutos epistemológicos mais presentes no campo da pesquisa educacional. Sendo assim, utilizo o estatuto epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa

pelo fato de que a teoria social marxista ou pensamento marxismo “[...] compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política” (TRIVINOS, 1987, p. 49), ou seja, apoia-se na dialética, na história e nos aspectos econômicos e político para estabelecer sua concepção de mundo, considerando as relações e as contradições da sociedade.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] A *filosofia*, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade é objetiva, se reflete na consciência. Isto leva ao estudo da teoria do conhecimento e à elaboração da lógica. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...] O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. [...] O materialismo ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos, etc., cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais (TRIVINOS, 1987, p. 51).

Em virtude da necessidade de realizar uma leitura crítica da realidade, do contexto social, educacional, político, econômico, assim como pela complexidade da pesquisa posta pelo próprio objeto de estudo, optou-se por utilizar um método que permitisse compreender o objeto em sua essência, a partir da matéria, da realidade concreta, do aprofundamento histórico do conhecimento, compreendendo a educação como um fenômeno histórico-social inerente aos seres humanos, que se constitui pelas relações de trabalho.

Trabalho e educação são atividades desempenhadas especificamente pela espécie humana. O mundo do trabalho e da educação é atributo do homem, ou seja, é uma característica típica do ser humano. O trabalho é o princípio ontológico e educativo que constitui a existência humana. Tal atributo é dado ao homem por ser um ser que pensa, que age, logo, um ser racional (SAVIANI, 2007).

Segundo Triviños (1987), para o Materialismo Histórico-Dialético, a essência do mundo é a matéria, que sofre transformações pelas leis do movimento. Nesse sentido, Marx e Engels (1999) afirmam que é pelo desenvolvimento da produção e das relações materiais que os homens transformam a realidade e o seu pensamento.

Desse modo, entende-se que é por meio da dialética materialista que Marx busca explicar a realidade, propondo uma investigação que seja capaz de ir além do imediatismo e da superficialidade, aprofundando as análises para identificar as contradições imbricadas no âmago das práticas sociais.

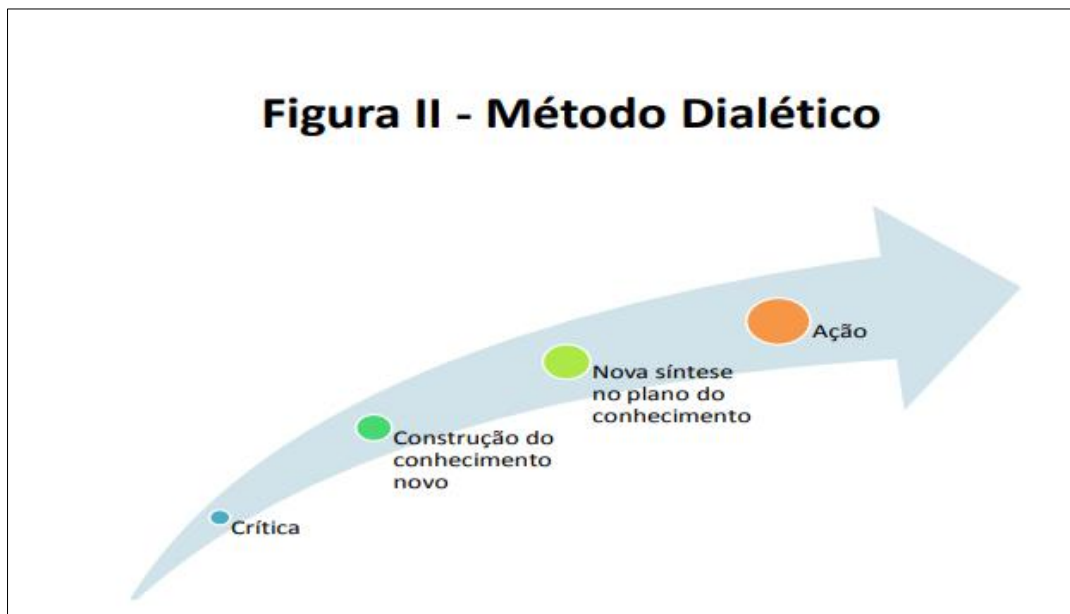
Kosik (1969) argumenta que o método dialético se propõe analisar as contradições existentes entre a essência e a aparência, na intencionalidade de apreender o fenômeno em sua totalidade.

O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva, isto é, independentemente da consciência); "*consciência social*" (são as ideias, políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas etc.), assim como a psicologia social das classes, etc., que se tem constituído através da história; *meios de produção*: tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias-químicas etc.); *forças produtivas*: são os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho. Não obstante, sem considerar a importância única do homem, a força de produção depende fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia. As relações de produção não podem ser separadas das forças de produção. Podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relações que signifique transição entre as formas assinaladas. São os vínculos que se estabelecem entre os homens. *Os modos de produção*: historicamente se indicam cinco modos de produção — própria da comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (com duas fases: socialista e comunista). O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões como: sociedade, formações socioeconômicas, estrutura social. Organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção de homem, a personalidade, progresso social, etc. (TRIVINOS, 1987, p. 52).

Quando Marx e Engels (1999) propuseram o método do Materialismo Histórico-Dialético, tentaram compreender a realidade burguesa a partir das grandes mudanças ocorridas na história, na política e na economia da sociedade da época. Eles desenvolveram suas teorias mediante uma compreensão da existência física, concreta, do comportamento de sujeitos reais. Esta compreensão da existência material se dá por meio da práxis (a relação entre teoria e prática) para compreender o objeto em sua essência e totalidade, constituindo uma ação crítica sobre a transformação da realidade ao mesmo tempo em que desvelava conceitos como ser social, consciência de classe, meio de produção, modos de produção, forças produtivas, organização política da sociedade etc.

Para Borges (2015), a dialética materialista retrata uma compreensão de mundo, partindo das condições objetivas do contexto histórico-social, interpretando as relações contraditórias, conflituosas, a forma como essas relações vêm sendo desenvolvidas, as transformações dos fatos, fundando-se no mundo do trabalho, da produção social e da existência humana, conforme expressa na figura 1.

Figura 1 - Representação do processo investigativo com base no Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: BORGES (2015).

Aprofundando a análise investigativa, a autora ressalta, por meio da Figura 2, que analisar o objeto de pesquisa implica entender suas categorias conceituais, reforçando a interconexão entre objetos e fenômenos.

Figura 2 - Representação figurativa do método dialético



Fonte: Borges (2015)

Nesse sentido, a teoria marxista com base na dialética compreende o ser humano como um ser histórico e social que transforma a natureza, transformando-se a si mesmo

por intermédio de suas ações, humanizando-se e construindo sua própria existência, sua própria história. Nesse processo, origina-se a educação, diretamente relacionada às relações do trabalho, pelo qual o ser humano vai construindo o seu mundo histórico e social, o mundo humano, seus conhecimentos (SAVIANI, 2007).

Apropriando-se desse entendimento no intuito de desenvolver reflexões para a construção da pesquisa científica no campo da educação, a dialética passa a ser apresentada como a possibilidade teórica-crítica de interpretação da realidade educacional ancorada na categoria da contradição, porque a educação como instrumento de transformação social, envolve a formação humana e social de sujeitos na qual os interesses político-ideológicos estão em jogo, sendo necessário, portanto, voltar a atenção para a totalidade do fenômeno que a envolve, haja vista que “[...] a educação também é espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (GAMBOA, 2010, p. 115).

Refletir sobre a educação sob a perspectiva marxista é pensar sobre os processos sociais de formação do ser humano que ocorrem em diversos ambientes. A educação, enquanto prática de formação humana e social consiste na criação da realidade histórica, submetida a determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, pois compõe a superestrutura em conjunto com outros elementos da cultura, alinhada à demanda de construção e reprodução de processos sociais hegemônicos. No entanto, a dinâmica e a complexidade que caracterizam a vida social requerem dos cientistas sociais um olhar crítico da realidade, ancorado na categoria da contradição (SILVA; HERMIDA, 2021, p. 178).

Desse modo, entende-se que, para desenvolver uma pesquisa acadêmica fundamentada nas concepções da teoria social marxista, não há sentido abordar a questão da educação de forma abstrata, idealizada, sem estabelecer articulações com as contradições existentes no âmago das práticas sociais ou da realidade material. Faz-se necessário delimitar a temática para apreender o objeto, uma vez que “[...] Toda pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado” (VENTURA, 2007, p. 383).

Dessa maneira, este estudo, ao abordar a temática da Educação do Campo no território abaetetubense, delimitou-se em analisar a formação de professores para atuação nas escolas do campo, originando-se do seguinte questionamento: como a formação de professores(as) do campo está sendo desenvolvida no território abaetetubense com base na análise do Plano Municipal de Educação? Tendo como objetivo geral: analisar o

desenvolvimento da formação de professores(as) do campo no território abaetetubense com base no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba. E como objetivos específicos:

1. Historicizar a formação docente do mestrando e sua relação com objeto de estudo;
2. Problematizar os aspectos históricos, teóricos e legais da Educação do Campo e da formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo;
3. Estudar a formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense a partir de suas determinações e categorias de análise (Educação do Campo e território; Plano de Educação; Formação de professores do campo), e
4. Avaliar, por meio das metas e estratégias do Plano Educacional, se a formação de professores(as) para atuação nas escolas campo no território abaetetubense vem sendo desenvolvida em contradição ou não, com a concepção e as políticas educacionais de Educação do Campo.

Diante do exposto, infere-se que, na concepção materialista, sujeito e objeto sofrem transformações, portanto, a análise do objeto necessita ser realizada numa perspectiva crítica para que seja possível elucidar as contradições desse processo.

No materialismo histórico dialético tanto o sujeito quanto o objeto possuem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo. A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de indicadores que compõem a análise desse método. Eles dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; articula teoria e prática e a denomina práxis; f) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; g) referencial teórico utilizado (MAGALHAES; SOUZA, 2012, p. 682).

O estudo sobre formação de professores(as) do campo no território abaetetubense, baseado nos pressupostos epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético, tem como finalidade superar as análises do imediatismo do senso comum, objetivando a criticidade por meio da pesquisa acadêmica com base na perspectiva histórica, cultural, social, política, econômica e das relações e contradições existentes na sociedade sobre o processo histórico da formação de professores(as), a partir da análise da realidade.

A preferência por este método parte do intuito de compreender o processo histórico da formação de professores(as) do campo e por acreditar que este seja o método mais adequado à apreensão do objeto em sua essência, a partir da sua totalidade, da realidade concreta e do aprofundamento histórico do conhecimento, concebendo a educação como um fenômeno histórico-social.

A análise será realizada, a priori, partindo das seguintes categorias conceituais: *Educação do Campo e território; Plano de Educação; Formação de Professores do Campo*, e estará fundamentada em autores que, em suas investigações, apresentam uma leitura crítica da sociedade e do processo histórico de formação do educador (a) do campo, em contraposição à ordem social hegemônica enraizada na sociedade, para que seja possível construir novas formas de pensar e fazer a educação como instrumento de transformação política e social.

Nesse percurso, Gerhardt e Souza (2009) argumentam que “[...] Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas” (p. 11). Sendo assim, sua construção exige que o papel do sujeito pesquisador seja essencialmente ativo, ou seja, deve “[...] ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimento, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25).

Para constituir o caminho metodológico desta pesquisa, foram mobilizadas estratégias de investigação em que as técnicas de coleta e análise dos dados derivam-se da pesquisa bibliográfica, que “[...] é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40). Assim como, da pesquisa documental pelo fato de que esta “[...] pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 38).

Nesse tipo de pesquisa, trabalhamos com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados. Encontram-se ainda em seu estado original e por isso podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa e a criatividade do pesquisador. São consideradas fontes documentais: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos adquiridos em escolas e instituições, associações, igrejas, hospitais, documentos oficiais, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, relatórios de empresas (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40-41).

Nesta pesquisa, os **documentos primários** que servirão de análise são: a) Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024); b) Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEEPA/2015-2025); c) Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PME-Abaetetuba/2015-2025), elaborados em regime de colaboração entre união, estados e municípios, estabelecendo metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal para o período de dez anos.

Além dos seguintes **documentos secundários** utilizados na descrição dos dados educacionais, contribuindo para a produção de uma análise teórico-crítica consistente: Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação; Documento Base do Plano Estadual de Educação/PA; Relatório do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) que dispõem o Diagnóstico de Avaliação do PME de Abaetetuba.

A escolha desses documentos justifica-se com base nos estudos de Evangelista (2009), que, ao fazer articulações de elementos teórico-metodológicos de documentos oficiais que possibilitassem o entendimento dos processos de produção de diretrizes e políticas educacionais, afirma que documento é história, porque é produzido dentro de um determinado contexto sociopolítico em que há relações de interesses políticos, ideológicos e econômicos de grupos e/ou agências multilaterais à medida que tais materiais são “[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita” (p. 2), expressando, para além de diretrizes educacionais, interesses e projetos políticos que produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2009, p. 1).

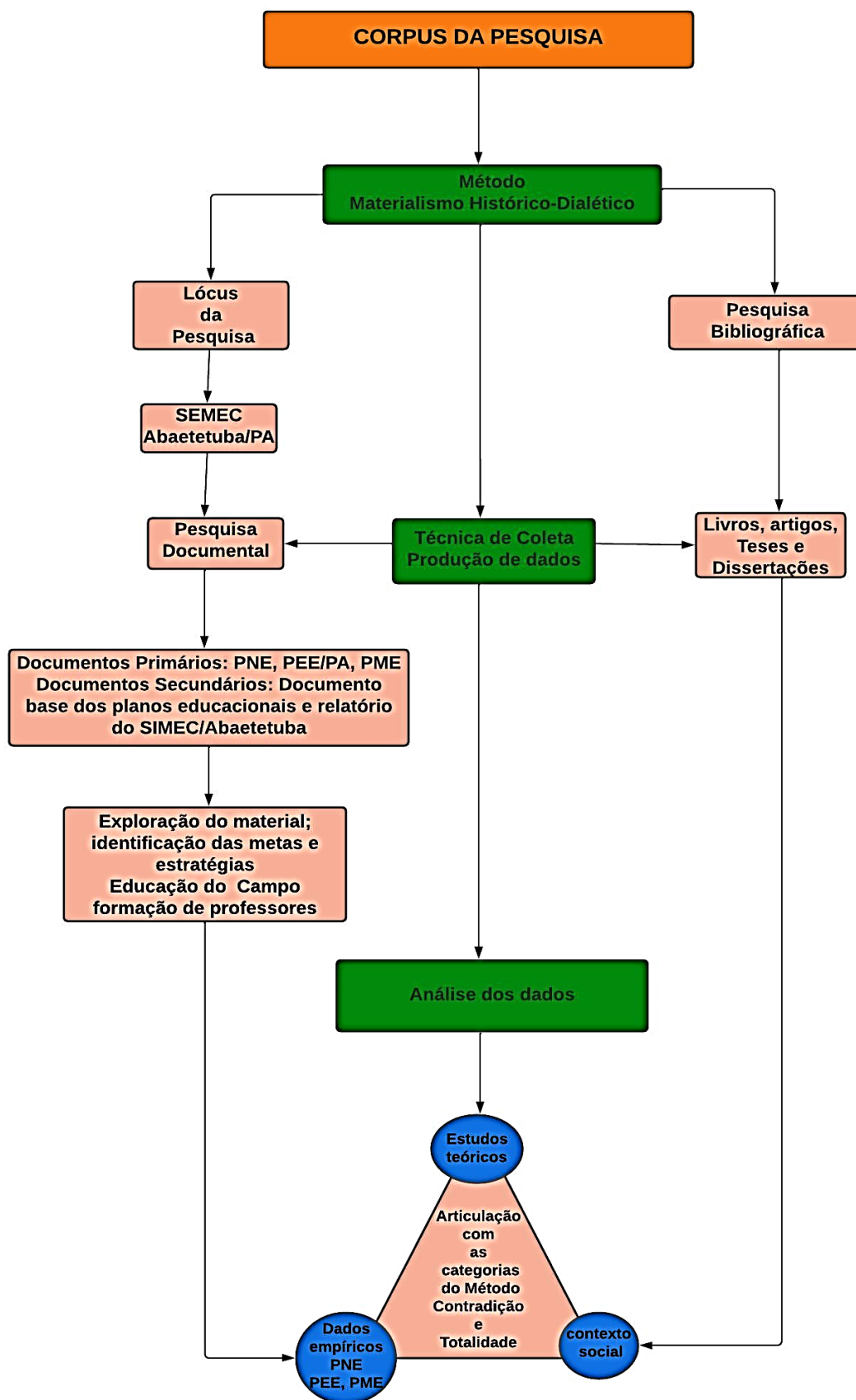
Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja [...] discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Os documentos apresentam “[...] pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados” é a tarefa primordial do pesquisador, que precisará “[...] compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria” (EVANGELISTA, 2009, p. 6).

Assim, o corpus documental será definido, analisado e compreendido com base nos seguintes critérios: seleção do material empírico a partir de sua relevância no âmbito histórico-educacional; contextualização do processo de construção do documento; exploração e identificação das metas e estratégias que fazem referência à Educação do Campo e à formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo, nos planos educacionais, e sistematização das evidências apresentadas, avaliando, a partir da triangulação dos dados articulada a categoria da contradição, pois “[...]ela é a base de uma metodologia dialética”, tendo em vista que “[...] a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis” (CURY, 1986, p. 27). Logo, faz uso da categoria da totalidade buscando compreender o objeto de estudo de forma ampla, conectando dialeticamente a outros processos (relações sociais, econômicas, políticas etc.), para que seja possível apreendê-lo na sua essência e totalidade dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Esta análise triangular busca entender se a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense está em contradição ou não com a concepção e as políticas educacionais de Educação do Campo, conforme exemplificado no fluxograma (figura 3), que demonstra o caminho metodológico da pesquisa.

Figura 3-Caminho metodológico do corpus da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Portanto, por meio da concepção materialista, busca-se pensar na formação de professores(as) do campo como um movimento de contravenção da ordem social e como mecanismo de contraposição aos paradigmas e às ideias dominantes postas pelo sistema do capital. Esta formação deve contrapor-se ao modelo tradicional de transmissão de conteúdos, desvinculado da realidade social, que reforça uma representação social pejorativa, discriminatória e excludente dos sujeitos do campo. Deve considerar ainda que o processo de formação docente, historicamente, vem sendo marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, que resultam de concepções pedagógicas de uma determinada sociedade e, por este motivo, na sociedade contemporânea em que vivemos, faz-se necessário romper com essa lógica hegemônica e retrógrada, a fim de garantir uma formação que esteja comprometida com a transformação social e a garantia dos direitos adquiridos mediante as lutas dos movimentos sociais. Necessitamos, urgentemente, caminhar rumo a uma educação libertadora, política, dialógica e humanizadora (FREIRE, 1987), e o(a) professor(a) possui um papel fundamental nesse processo de socialização dos educandos, para que possam construir uma visão crítica de mundo e de suas identidades.

Ademais, para uma melhor sistematização do processo investigativo da presente pesquisa, organizamos o texto em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **História, Memória e Formação Docente do Mestrando e sua relação com o objeto de estudo**, apresentamos a historicização contextualizada do percurso formativo do mestrando da Educação Básica à Pós-Graduação, relacionando ao objeto de estudo.

No segundo capítulo, **Educação do Campo e a Formação de Professores(as)**: aspectos históricos, teóricos e legais, problematizamos os aspectos históricos, teóricos e legais da Educação do Campo e da formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo. Apresentamos o contexto histórico das lutas políticas dos movimentos sociais do campo pela garantia de direitos e por políticas públicas educacionais integradas ao conjunto dos direitos humanos para atender às necessidades dos sujeitos que vivem no e do campo, em que tais exigências perpassam pela necessidade da formação de professores e professoras para atuação nas escolas do campo.

No terceiro capítulo intitulado **Educação do Campo no contexto Amazônico, Formação de Professores(as) e o debate com os Planos Educacionais**, buscamos estudar a formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense a partir de suas determinações e categorias de análises (Educação do

Campo e território; Planos de Educação; Formação de professores (as) do campo). Para tanto, desenvolvemos reflexões sobre a Educação do Campo e as múltiplas realidades amazônicas, apresentando o levantamento de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará com a finalidade de identificar as produções que estudam a *formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo a partir da análise dos planos educacionais*.

Além disso, apresentamos os aspectos históricos, territoriais, socioculturais e educacionais do município de Abaetetuba; o processo de construção dos planos educacionais e a presença da Educação do Campo nestes documentos, bem como a análise das metas e estratégias dos planos educacionais que fazem menção à Educação do Campo e à formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense, com a intencionalidade de entender se a formação de professores(as) vem sendo desenvolvida em contradição ou não das políticas e concepções educacionais da Educação do Campo.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos as contribuições, os avanços, as perspectivas e os desafios da Educação do Campo e da formação docente nos presentes nos planos educacionais, cuja ênfase volta-se para o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, pois apresenta maior quantitativo de estratégias que abordam a temática da Educação do Campo comparado aos demais, em que as análises das metas e estratégias demonstraram que a formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense vem sendo desenvolvida de forma frágil em virtude de que a maioria das metas e estratégias não estão sendo alcançadas.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE DO MESTRANDO E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a relação entre a história de vida do mestrando e o objeto de investigação por meio das narrativas de seu percurso formativo, trazendo uma discussão sobre a trajetória educativa, resgatando lembranças da infância, fase adulta, acesso ao ensino sistematizado (Educação Básica), até o almejado sonho: ingresso na universidade. Registra-se alguns dos momentos inesquecíveis da infância, o convívio com minha família, o período como estudante, a vida ribeirinha, a relação com o rio, a mudança para a cidade e as escolas em que estudava, ressaltando que, em cada momento desse percurso formativo, tanto social, quanto profissional e acadêmico, minha formação foi se constituindo, sobretudo, como formação humana na condição de sujeito que está em constante processo de apropriação de conhecimentos, buscando sempre superar, com apoio das políticas educacionais e sociais, os desafios da caminhada da vida para tornar-se protagonista, e, não, coadjuvante da própria história.

1.1 História de vida e percurso formativo do mestrando

Eu sou de lá.
Onde o Brasil verdeja a alma e o rio é mar.
Eu sou de lá.
Terra morena que eu amo tanto, meu Pará
Eu sou de lá.
Onde as Marias são Marias pelo céu.
E as Nazarés são germinadas pela fé.
Que irá gravada em cada filho que nascer.
Eu sou de lá.
Se me permites já lhe digo quem sou eu.
Filho de tribos, índio, negro, luz e breu.
Marajoara, sou caboclo, assim sou eu.
Eu sou de lá.
Onde o Menino Deus se apressa pra chegar
Dois meses antes já nasceu fica por lá
Tomando chuva, se sujando de açaí
Eu sou de lá
Terra onde o outubro se desdobra sem ter fim
Onde um só dia vale a vida que eu vivi.
Domingo Santo que não posso descrever.
Pois há de ser mistério agora e sempre.
Nenhuma explicação sabe explicar.
É muito mais que ver um mar de gente
Nas ruas de Belém a festejar
É fato que a palavra não alcança
Não cabe perguntar o que ele é
O Círio ao coração do paraense

É coisa que não sei dizer...
 Deixa pra lá.
 Terá que vir
 Pra ver com a alma o que o olhar não pode ver
 Terá que ter
 Simplicidade pra chorar sem entender
 Quem sabe assim
 Verá que a corda entrelaça todos nós.
 Sem diferenças, costurados num só nó.
 Amarra feita pelas mãos da Mãe de Deus
 Estranho, eu sei
 Juntar o santo e o pecador num mesmo céu
 Puro e profano, dor e riso, livre e réu.
 Seja bem-vindo ao Círio de Nazaré.

Pois há de ser mistério agora e sempre
 Nenhuma explicação sabe explicar.
 É muito mais que ver um mar de gente
 Nas ruas de Belém a festejar
 É fato que a palavra não alcança
 Não cabe perguntar o que ele é
 O Círio ao coração do paraense
 É coisa que não sei dizer...
 Pois há de ser mistério agora e sempre.
 Nenhuma explicação sabe explicar.
 É muito mais que ver um mar de gente
 Nas ruas de Belém a festejar.
 É fato que a palavra não alcança
 Não cabe perguntar o que ele é
 O Círio ao coração do paraense
 É coisa que não sei dizer.
 Deixa pra lá.
 (Música: Eu sou de lá
 Composição: Padre Fábio de Melo
 Artista: Fafá de Belém).

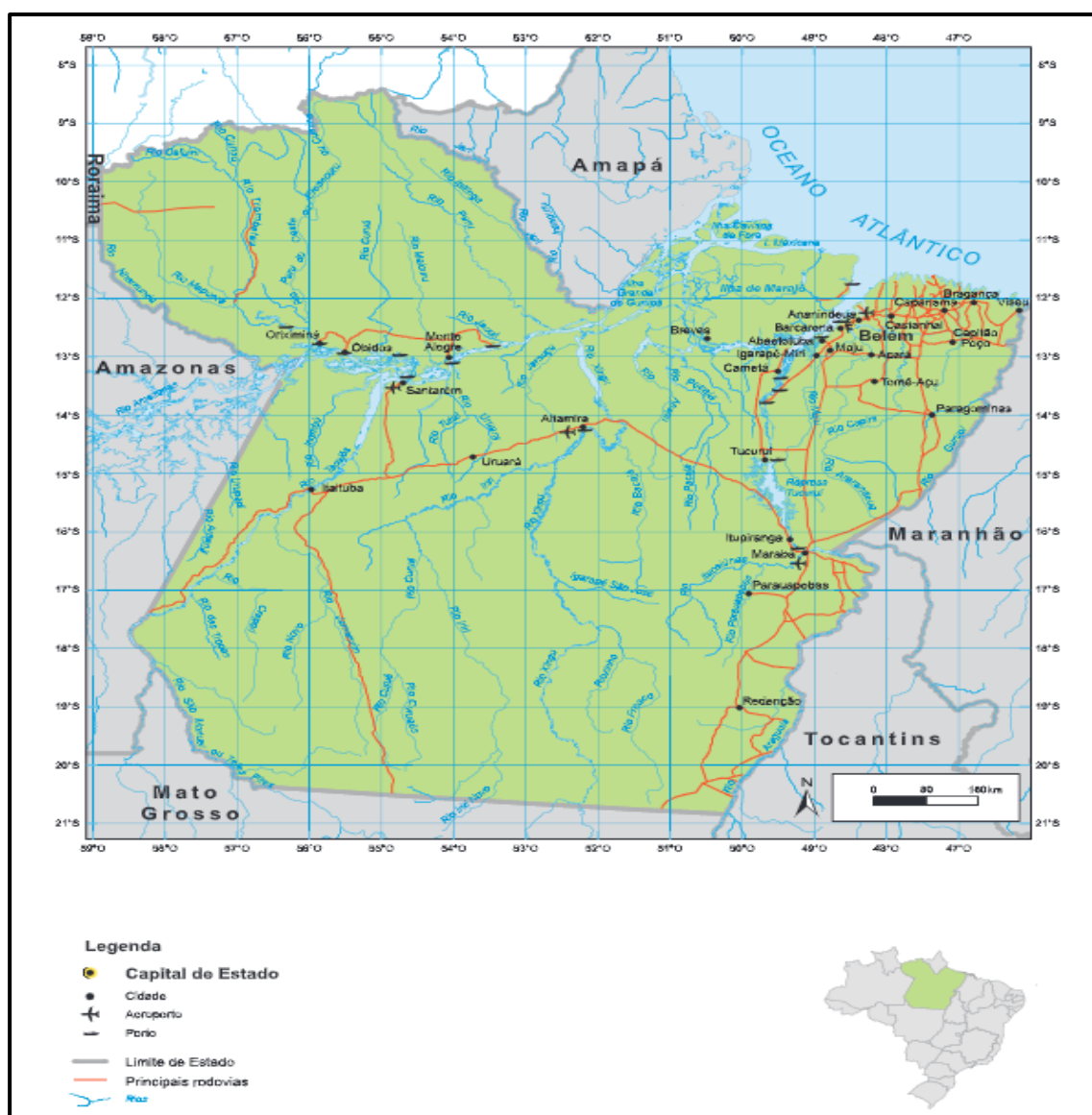
Na condição de sujeito amazônida-ribeirinho-marajoara-paraense, começo citando a música “*Eu sou de lá*”¹, pelo fato desta letra apresentar traços da ancestralidade, religiosidade e identidade cultural de muitos sujeitos que vivem nas amazônias paraense, por conseguinte, possibilita relacionar minha história de vida ao objeto de investigação e ao lugar-território onde a pesquisa será desenvolvida como forma de justificar as motivações que levaram a escolha do objeto de estudo.

Apresento uma contextualização sobre a Amazônia paraense, com destaque aos aspectos territoriais, socioeconômicos e educacionais, bem como o território marajoara, seus aspectos demográficos, econômicos e as condições de existências, pois as narrativas sobre o percurso formativo serão abordadas nesse contexto.

¹ Há trechos da música que contém pequenas alterações para relacionar ao gênero masculino. Trata-se de uma das principais melodias que “aquece” todos os anos, a alma e os corações de milhares de romeiros no Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém do Pará.

O estado do Pará, conforme a Figura 4, localiza-se na região Norte do Brasil e tem a segunda maior extensão territorial da federação depois do Amazonas, tendo, aproximadamente, 1.245.870,707 km², equivalente a 14,65% do território brasileiro. Faz fronteiras internacionais com Guiana, Suriname e os estados brasileiros: Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Amapá, além de ser banhado pelo Oceano Atlântico e pelas bacias hidrográficas do Rio Amazonas e do Rio Tocantins, tendo como capital Belém, que foi fundada por portugueses às margens da Baía do Guajará e Rio Guamá, em 12 de janeiro de 1616.

Figura 4 - Mapa do estado do Pará



Fonte: IBGE (2010).

O estado do Pará contempla um total de 144 municípios. Seu quantitativo populacional, no último censo (2010), registrava cerca de 7.581.051 habitantes, onde, em relação à situação domiciliar, 5.191.559 residem em área urbana e 2.389.492 no campo, havendo uma estimativa populacional de 8.777.124 habitantes para o ano de 2021 (IBGE, 2010).

A dinâmica do campo na Amazônia paraense está situada pela relação do homem, mulher, crianças, jovens e adolescentes, seres sócio-histórico-culturais e de ação que produzem cultura e, ao mesmo tempo, são constituídos por ela. Eles produzem suas identidades, que acontecem dentro de um determinado grupo social e cultural em um contínuo processo de formação humana. Desse modo, produzem, cotidianamente, suas existências em meio às culturas, às relações de trabalho e às condições sociais em que estão imersos. Assim, de acordo com a pesquisadora, Pojo (2017), em estudos realizados em contextos rurais da Amazônia paraense:

Viver na Amazônia paraense significa conviver, bem mais do que em outros territórios e cenários, com a tríade fundamental à vida: a terra, as águas e as florestas através de uma cultura própria, ou de diversas culturas refletidas no cotidiano dos amazônidas (POJO, 2017, p. 15).

Na Amazônia paraense, existe uma diversa e intrínseca relação humano-natureza circunscrita pela dinamicidade e temporalidade da vida cabocla e amazônica, cujo modo de vida, econômico e sociocultural de distintos grupos sociais, encontra-se sedimentado por múltiplas dimensões que conectam a terra, as águas, as matas e as florestas, produzindo maneiras próprias ao campo simbólico e/ou ritualístico, linguístico, cultural, territorial, econômico, educativo, afetivo, e, também, maneiras próprias quanto ao sentimento de pertença a um determinado lugar-território, contribuindo para a afirmação dos processos identitários, educativos e culturais.

A economia paraense é determinada por uma pequena parcela do mercado consumidor regional e parte significativa é destinada à exportação. Trata-se de um estado rico em recursos naturais, mas que apresenta grandes desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

As contradições existentes no Estado do Pará podem ser descritas mediante um cenário construído por imensas riquezas naturais ímpares, contraposto a situações peculiaridades de pobreza e miséria, especialmente quanto a condições de infraestrutura mínima para promover a qualidade de vida, as quais constituem-se em entraves ao desenvolvimento social da população paraense (PARÁ, 2015-2025, p. 11).

O estado obtém destaque econômico no setor de serviços, industrial, agropecuário, extrativismo mineral, possuindo evidência significativa na agricultura e extrativismo vegetal, sobretudo, na extração do açaí, pois o Pará produz 95% de toda produção do país, tendo como principais destinos os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, chegando a movimentar, aproximadamente, US\$ 1,5 bilhão. Entretanto, esse valor é equivalente a apenas 3% do Produto Interno Bruto (PIB) do estado (SAUMA; MAIA, 2019).

Em relação à classificação do grau de “Desenvolvimento Humano”, o Pará registrou, conforme dados do último censo (2010) do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o terceiro menor IDH do país, 0,646, ocupando o vigésimo quarto lugar no ranking das unidades federativas, o que tem relação com o aspecto: trabalho e rendimento, pois, apenas em 2020 a estimativa da renda nominal mensal domiciliar, per capita, era de 883,00 reais, percentual baixo, comparado a outros estados brasileiros, segundo informações divulgadas pelo IBGE/Cidades.

Os aspectos educacionais, principalmente sobre a matrícula escolar na Educação Básica, podem ser analisados a partir dos documentos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sinopse da Educação Básica (2021). Os dados demonstram que há o total de 2.281.532 estudantes matriculados na rede básica de ensino no Pará, distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil, 308.213; Ensino Fundamental, 1.389.983; Ensino Médio, 391.603; Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 47.531; Educação Profissional – Formação Inicial Continuada, 660; Educação de Jovens e Adultos (EJA), 160.007; Educação Especial, 56.326. Deste total de matrículas, 1.622.061 estão na área urbana, e 659.471, no campo.

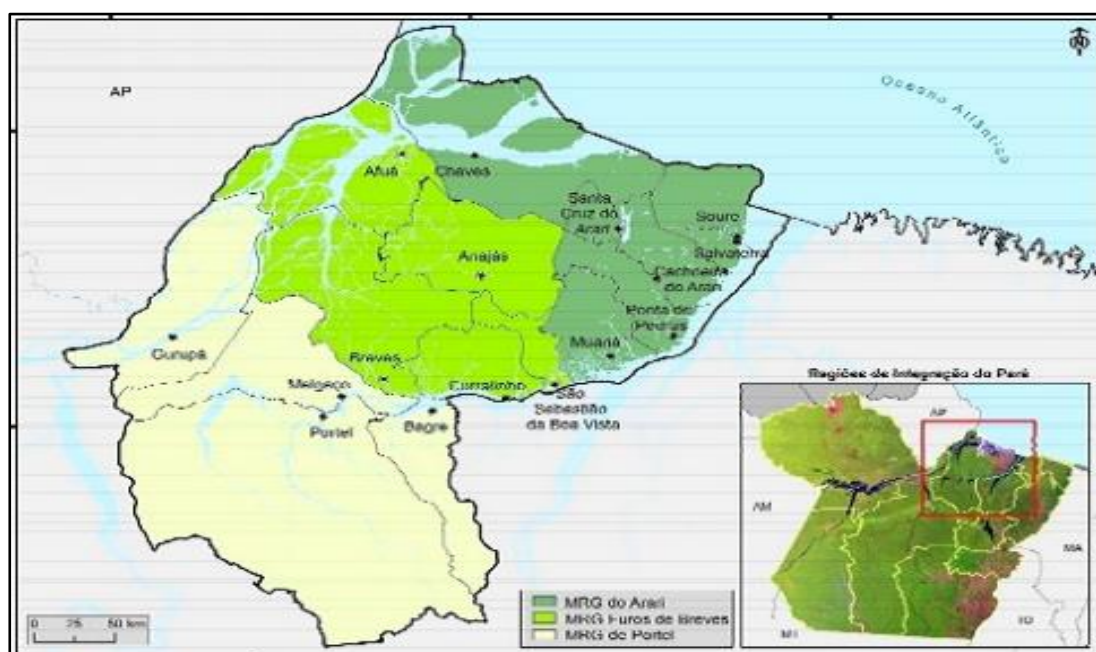
No território paraense, encontra-se o maior arquipélago fluviomarinho do mundo, a Ilha do Marajó. Trata-se de uma ilha costeira, banhada pelas águas dos rios Amazonas, Pará, Tocantins e pelo Oceano Atlântico. Em relação ao contexto histórico, não é sabido ao certo a origem dos primeiros habitantes dessa região, porém, antes da invasão dos portugueses, tem-se conhecimento de que o território marajoara era habitado por populações indígenas.

A ocupação da ilha do Marajó tem aspectos multifacetados como a própria trajetória da ocupação da Amazônia brasileira. Sendo lar, inicialmente, de inúmeros grupos indígenas, passou pelas cruezas do processo de conquista com a chegada dos europeus ao continente e, com esses, uma posterior reorganização do espaço seja por escravos fugidos (tanto negros como índios) ou devido aos rearranjos socioeconômicos da segunda metade do século XX (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 112).

Ainda segundo os autores, diversas pesquisas arqueológicas realizadas no território marajoara demonstraram as estratégias dos povos indígenas locais, utilizando força produtiva do trabalho, a saber, caça, pesca, coleta e/ou manejo dos recursos naturais, para poder produzir e garantir suas existências, reproduzindo elementos culturais que ainda hoje se encontram presentes nas práticas de sociabilidades dos sujeitos que habitam essa região. A exemplo desse processo de reprodução da herança cultural, destaca-se que os primeiros indígenas dispunham do domínio da técnica e/ou da arte de produzir cerâmica, fazendo com que atualmente a cerâmica marajoara se transformasse em uma das principais fontes de renda da população local, promovida pelo empreendedorismo turístico que movimenta a economia da região.

O arquipélago do Marajó (Figura 5) está situado ao extremo norte do Pará, possuindo uma extensão territorial de, aproximadamente, 102.809,62 quilômetros quadrados, com quantitativo populacional estimado em 577.790 habitantes, contemplando 16 municípios.

Figura 5 - Mapa da região da Ilha do Marajó



Fonte: GeoPARÁ (2007).

NOTA: Retirado do Relatório Analítico do Território do Marajó (BARBOSA, 2012).

A seguir, na Tabela 1, apresenta-se a relação dos municípios inseridos no território da Ilha do Marajó, com suas respectivas estimativas territoriais e populacionais.

Tabela 1-Municípios pertencentes ao território da Ilha do Marajó

Município	Área territorial (km²) estimativa 2020	População estimativa 2020
Afuá	8.338,438	39.910
Anajás	6.913,640	30.091
Bagre	4.397,31	31.967
Breves	9.566,572	104.280
Cachoeira do Arari	3.100,261	24.355
Chaves	12.534,995	24.175
Curralinho	3.617,252	35.530
Gurupá	8.570,286	34.127
Melgaço	6.774,065	28.121
Muaná	3.763,337	41.454
Ponta de Pedras	3.363,749	32.007
Portel	25.384,960	63.831
Salvaterra	918,563	24.392
Santa Cruz do Arari	1.076,652	10.496
São Sebastião da Boa Vista	1.632,251	27.302
Soure	2.857,349	25.752

Fonte: IBGE (2010)

A Ilha do Marajó apresenta um cenário de belezas naturais, compostas por áreas alagadas e densas florestas, e uma rica fauna e flora. Sua economia baseia-se, de modo geral, na criação de búfalos, prática da pescaria, extração de madeira, palmito e açaí, cujo processo de comercialização, produção e consumo é feito entre rios, furos e igarapés no período do inverno amazônico.

A hidrografia da região é caracterizada por uma intrincada rede de drenagem formada por vários canais recentes, furos, baías, paranás, meandros abandonados, lagos e igarapés, marcando um complexo em evolução, com destaque para os rios Amazonas, Pará, Anapu, Jacundá e Anajás, com seus inúmeros afluentes. O movimento diário das águas é um elemento definidor da paisagem da região, onde se destacam as várzeas e os igarapés (BARBOSA, 2012, p. 10).

Trata-se de um território que ainda é pouco conhecido, onde a representação social que se tem sobre o Marajó, está relacionada, grosso modo, às cidades de Soure e Salvaterra, que possuem belas praias, hotelarias e uma grande diversidade cultural, tornando-se ponto de visitação de turistas de várias regiões do país e até mesmo do exterior, ajudando a movimentar a economia dos municípios.

Todavia, ao analisarmos os indicadores de qualidade, perceberemos que a Ilha do Marajó ainda é invisibilizada socialmente, apresentando graves problemas socioeconômicos, ocasionados, sobretudo, pela ausência de políticas públicas.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia (GPTDA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), por

intermédio do Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais no estado do Pará, identificou que:

Os indicadores socioeconômicos e culturais mostram que essa região foi historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltados ao desenvolvimento sócio-territorial. Nesse sentido, há a necessidade de uma mobilização produtiva dos sujeitos sociais, para dinamizar as capacidades institucionais em busca dessas necessidades essenciais, a fim de potencializar os meios existentes no território. A ausência de infraestrutura e de equipamentos de uso coletivo tem produzido problemas de ordens diversas, como fome, miséria, altos índices de malária, em determinados municípios, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes etc. (BARBOSA, 2012, p. 4).

Na sequência, ressalta:

Neste sentido, a sociedade local tem demandado dos governos e seus entes federados a constituição de uma agenda de ações coordenadas e estratégicas para o desenvolvimento de soluções imediatas da vulnerabilidade e risco social das populações do Marajó, bem como, para articular as organizações sociais a fim de potencializar as capacidades institucionais dos municípios que constituem o território, de modo que se tornem sujeitos e possam ter papel protagonista na promoção do desenvolvimento da região (BARBOSA, 2012, p. 5).

Portanto, é desse contexto territorial demarcado por diversas contradições sociais que busco estabelecer relações entre minha trajetória de vida, na condição de sujeito ribeirinho, ou seja, sujeito do campo com o objeto de investigação desta Dissertação de Mestrado.

Nesse sentido, ao apresentar as narrativas da minha história de vida, “volto no tempo”, compreendo que este processo possibilita relembrar o passado, conduzindo para outras temporalidades e para outros espaços vividos. Sendo assim, sentir como se fosse possível revisitar aquilo que já foi vivido, porque penso que escrever nossas memórias é uma forma de (re)construir a nossa própria história de forma contextualizada e problematizadora com outros olhares, cujo objetivo final dessa longa e desafiante jornada perpassa a busca de visibilidade social, autonomia política, educativa e melhoria da qualidade de vida da minha família.

As experiências socioculturais vivenciadas em outras temporalidades emergem da memória e podem ser transcritas de diversas formas quando somos despertados a relembrarmos fatos passados. De tal modo, para Bosi (1987, p. 17), “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Desse modo, rememorar é lançar em águas passadas, resgatando as memórias para o presente como um rio que está às margens do não dito, do escondido, do improvável, possibilitando a resignificação, outro modo de dizer coisas vividas, agora, com outros sabores. Ao modo que as águas/memórias atravessam as linhas desta obra, ao ler essas, deparei-me com histórias que ora o autor é pesquisador, é docente e, sobretudo é humano, este autor, quando sobe no palco que se chama vida, encena várias personagens que se entrecruzam, tornando belo e significativo seu percurso de vida (CARDOSO, 2017, p. 7).

Este processo de rememorar as experiências socioculturais e educativas vivenciadas na Amazônia paraense, que apresenta realidades típicas e, ao mesmo tempo, distintas das múltiplas regiões amazônicas, pressupõe compreender “o *modus vivendi* das populações tradicionais na Amazônia” (CHAVES; BARROSO; LIRA, 2009, p. 111).

A Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação por que passou a região. Pode-se afirmar que o homem amazônico é resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias. Tal intercâmbio possibilitou uma herança que se revela nas mais diferentes manifestações socioculturais expressas pelo homem amazônico na vida cotidiana, quais sejam: as relações de trabalho, a educação, a religião, as lendas, os hábitos alimentares e familiares (LIRA; CHAVES, 2016, p. 72).

A extensão territorial da região amazônica é composta por múltiplos grupos étnicos, destacando-se os povos indígenas, populações ribeirinhas, quilombolas, seringueiros, extrativistas, entre outras, em que cada um desses segmentos é:

[...] constituído por uma identidade sociocultural e política própria, cuja modalidade de sobrevivência e relações político-organizativas estão relacionadas: a) a origem étnica por meio da adoção e adaptação de saberes e técnicas de acordo com suas necessidades; b) ao padrão complexo de organização da produção e de gestão dos recursos naturais; c) a luta pela garantia de sobrevivência e acesso a bens e serviços sociais; d) as atividades exercidas, como: agricultura, caça, pesca, coleta e extração, desempenhadas de acordo com suas necessidades e recursos naturais disponíveis (CHAVES; LIRA, 2016, p. 72).

Dentro desses múltiplos cenários amazônicos, as dinâmicas das águas definem os fluxos e modos de vida dos sujeitos ribeirinhos em que os elementos materiais e simbólicos fazem parte de suas vivências e experiências socioculturais, constituindo suas identidades e culturas, o que exige-nos abordar, de maneira específica e sucinta, o *modus vivendi* dos povos ribeirinhos, buscando caracterizá-los e/ou representá-los na complexa dinâmica estabelecida com a natureza e os conflitos sociopolíticos e ambientais em que vivem atualmente, pelo fato de que há, na população ribeirinha na Amazônia:

[...] formas peculiares e complexas de organização social, cultural, econômica e política que demarcam seu convívio com a natureza, no uso e no manejo dos recursos naturais locais, sob o prisma de que sua conservação deve ser constituída a partir de uma lógica particular de sustentabilidade (CHAVES; BARROSO; LIRA, 2009, p. 111).

Os sujeitos ribeirinhos da Amazônia são uma população geracional, resultado de um processo de mestiçagem (intersecção de diferentes povos e culturas) que teve início no período colonial, se fortaleceu no período pombalino e se consolidou no período da borracha, pois, nesse período, ocorreu um grande fluxo migratório, sobretudo, de migrantes nordestinos que estavam fugindo da expropriação de terras e da seca no Nordeste (CHAVES; BARROSO; LIRA, 2009).

Nesse sentido, no decorrer de um longo processo histórico, as populações ribeirinhas na Amazônia passaram a adquirir novos valores, padrões de comportamentos e condutas que lhes proporcionaram estabelecer uma relação diferenciada no trato com a natureza, possibilitando-lhes distinguir uma série de processos complexos inerentes aos ecossistemas da região (CHAVES; BARROSO; LIRA, 2009).

Dessa forma, a **Ribeiridade Amazônica** constitui-se como “[...] expressão de um modo de viver dos grupos sociais localizados à margem de mananciais aquáticos, de onde emanam os elementos materiais, imateriais e simbólicos que configuram o modo de vida desses grupos” (NETO; FURTADO, 2015, p. 159).

O conceito Ribeiridade foi utilizado por Lourdes Gonçalves Furtado e Maria Cristina Maneschy, docentes do programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará, ao publicarem um artigo referindo-se aos elementos socioculturais presentes no modo de vida material e social dos grupos sociais, cujas vidas estão relacionadas ao mundo das águas (NETO; FURTADO, 2015).

Tomando tais argumentos, podemos estabelecer análises do conceito, referindo-o a um modo de vida muito peculiar a um espaço físico bem característico da Região Amazônica, qual seja, o rio e seu entorno. Esse modo de vida pode ser observado no perfil sociocultural daqueles que habitam próximo aos rios na Amazônia, cujas convivência e articulação com a natureza estabelecem uma maneira de ser, agir e pensar muito íntima a esse meio natural (NETO; FURTADO, 2015, p. 159).

A população ribeirinha possui uma intrínseca relação com a natureza, constituída por meio de suas práticas de sociabilidades, imbricadas de múltiplos significados socioculturais que contribuem para a construção e afirmação das identidades e das subjetividades dos sujeitos ribeirinhos, consequentemente, para a formação humana na sua multidimensionalidade: ética, cultural, educacional, social e política. “[...]. Assim,

economia, cultura, meio ambiente e religiosidade (ou crenças) configuram-se como elementos essenciais para qualquer constructo conceitual sobre os ribeirinhos” (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2016, p. 6).

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço. Não se trata de uma tipologia do caboclo amazônico, uma vez que não se destaca como uma variante deste, mas sim de uma expressão cultural que envolve particularidades imanentes a essa definição (NETO; FURTADO, 2015, p. 160).

As dinâmicas das águas, as relações de trabalho, a linguagem, o imaginário social, os saberes da floresta, dos rios, furos e igarapés, e outros elementos da natureza, constituem o *ser Ribeirinho* e manifestam uma *territorialidade ribeirinha*, cujas características peculiares compõem seu modo de ser, pensar e agir no meio social, fato observado por Castro (1998, p. 7) quando argumenta:

Encontramos nos denominados ribeirinhos, na Amazônia, uma referência, na linguagem, a imagens de mata, rios, igarapés e lagos, definindo lugares e tempos de suas vidas na relação com as concepções que construíram sobre a natureza. Destaca-se, como elemento importante no quadro de percepções, sua relação com a água. Os sistemas classificatórios dessas populações fazem prova do patrimônio cultural. O uso dos recursos da floresta e dos cursos d'água estão, portanto, presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território, seja como patrimônio comum, seja como de uso familiar ou individualizado pelo sistema de posse ou pelo estatuto da propriedade privada.

Ao desenvolverem um estudo que discute a escolarização básica de discentes moradores das ilhas de Belém, no estado do Pará, em que expõe conceitualmente a condição ribeirinha, questionando-se a realidade vivida por tais sujeitos educacionais, os autores Silva, Souza e Santos (2016) afirmam que “[...] Para as populações ribeirinhas a hidrografia regional constitui-se como o lócus de vivência e convivência, lugar onde fazem e refazem suas relações sociais no e com os rios, lagos, córregos, igarapés e furos d'água” (p. 5).

Compreende-se que os sujeitos ribeirinhos possuem uma intrínseca relação com as dinâmicas das águas, produzem saberes nas suas relações sociais, além de possuírem uma ligação com a natureza de forma construtiva e recíproca, pois, é dela que retiram os recursos necessários à sua sobrevivência: o açaí, a madeira, o palmito, o pescado e inúmeros outros elementos que fazem parte das múltiplas práticas de sociabilidade produzidas no lugar-território em que estão inseridos.

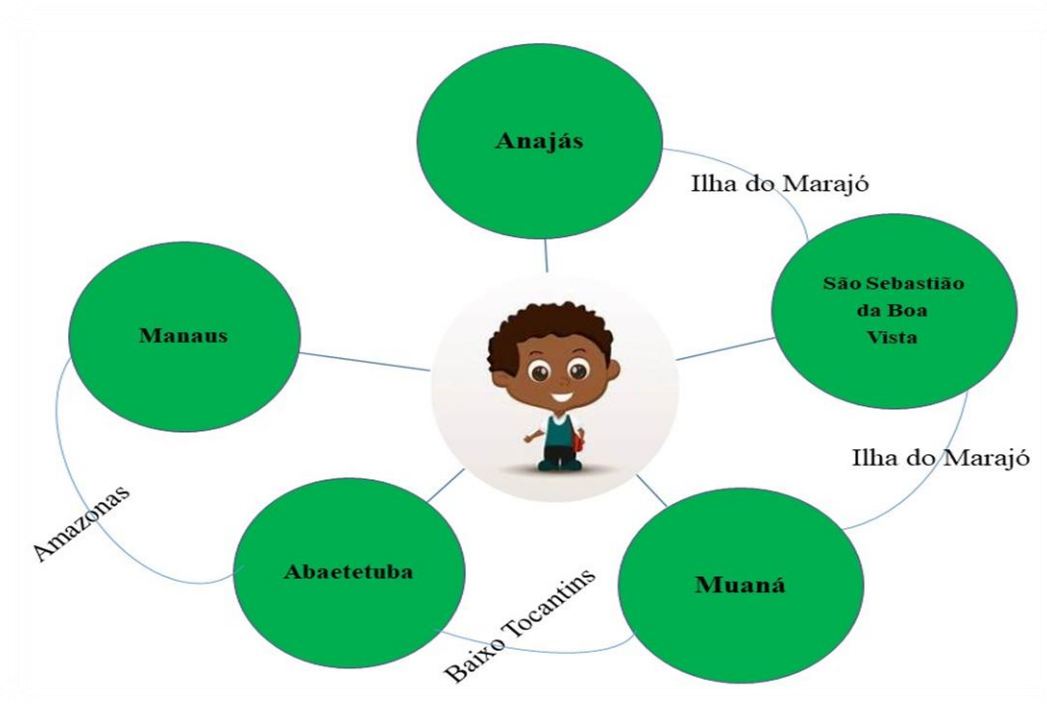
De tal modo, na condição de sujeito amazônida-ribeirinho-marajoara-paraense, minha vida sempre esteve entrelaçada à dinâmica das águas, por meio da relação com os rios, igarapés, matas, terras e florestas, de tal modo que o cenário ribeirinho-amazônico-paraense perpassou toda minha infância e fase adulta, fazendo parte do processo educativo desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Por ser ribeirinho, a relação com as águas está em minha essência: o rio era, quase sempre, nosso caminho, nossa estrada, nossa rua, nossa referência como meio de transporte. O rio era o local por onde nos deslocávamos para outras comunidades, escola, cidade, para ir à igreja, visitar nossos familiares, trabalhar ou para qualquer outro lugar. O rio era, e ainda é, um dos nossos espaços de diversão favoritos. Lembro-me com um sorriso no rosto das brincadeiras e dos momentos de lazer às margens do rio-igarapé, juntos de meus irmãos, primos, colegas, usufruíamos ao máximo de todas as suas maravilhas: das frutas, passear de canoa, tomar banho na beira do igarapé, subir em árvores, brincar de pira-pega e inúmeras outras brincadeiras.

Apesar das inúmeras dificuldades encontradas, cotidianamente, devido à precária condição financeira, ausência de energia elétrica, falta de saneamento básico, grandes distâncias percorridas para chegar à escola, ao posto médico, ao centro urbano, pela oferta de uma educação nem sempre de boa qualidade, entre outras, minha infância estava entrelaçada nesse cenário cheio de contrastes e contradições sociais, onde a vida era permeada pela natureza com toda a sua beleza, graciosidade, perigos e mistérios, fazendo aqui uma referência às lendas típicas da região amazônica muito presentes em nosso imaginário popular.

A partir dessa abordagem, transcrevo, a seguir, alguns “fragmentos da memória” para desenvolver esta tessitura textual da minha trajetória educativa de forma contextualizada, a partir dos princípios das políticas educacionais, abordando as travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação, vivenciadas em quatro territórios da Amazônia paraense, além do território amazonense, conforme demonstrado na figura 1, abaixo.

Figura 6-Travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação em territórios do campo amazônico



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao apresentar, no subcapítulo a seguir, as narrativas autobiográficas sobre as travessias educativas ribeirinhas pelo direito à educação em distintos territórios paraense e amazonense, somos conduzidos para outros espaços vividos, outras temporalidades, outros tempos históricos.

1.1.2 Travessias educativas ribeirinhas: narrativas do ensino fundamental

*Escrever sobre memórias
 É viver intensamente
 É rememorar o passado
 Exercitando o potencial de nossa mente
 É imaginar e projetar o futuro
 Em meio aos desafios do presente
 É também uma terapia
 Pois em meio tantas angústias
 Alcançamos nossa alegria
 Basta ver o quanto crescemos
 Quando lutamos, vencemos ou perdemos
 Nos altos e baixos de cada dia
 Escrever sobre memória
 É falar dos pensamentos
 É compreender as entrelinhas
 De nossos sentimentos
 É sorrir, chorar e gritar
 E saber que a conquista está perto de chegar.
 (Poema: Memórias
 Autoria: Ádria da Silva Santos)*

Para abordar mais especificamente as narrativas sobre minha história de vida, começo este subcapítulo utilizando o poema *Memórias*, por ser algo que possibilita regressar no tempo para rememorar o passado; algo que conduz para outras temporalidades, para outros espaços vividos, em que esse movimento de poder “voltar ao passado” tornou-se muito significativo por proporcionar recordar fatos e/ou fenômenos que há muito não parava para refletir, analisar e problematizar, trazendo-me, de forma muito nítida, as lembranças de um determinado tempo-espço-vivido na tentativa de desvelar as contradições sociais intrínsecas nesse percurso formativo.

Nasci no estado do Pará, especificamente, na Ilha do Marajó, no ano de 1993, dentro de um contexto sociopolítico de implantação das políticas neoliberais² no país, que estão presentes no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, com o governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), em que as características do neoliberalismo eram percebidas devido às precárias condições de serviços públicos, como a saúde, a educação e a desigualdade na distribuição de renda, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais e a diminuição dos investimentos na área da educação (PASINATO; FÁVERO, 2020).

Quando criança, morava em área de campo no município de Anajás. Lembro-me que, para chegarmos à cidade (área urbana), tínhamos que viajar de barco em um percurso de mais de seis horas de viagem. Sou o sétimo filho de uma família composta de oito irmãos. Meu pai, agricultor, lavrador, agroextrativista, sempre trabalhou na roça com

²O modelo neoliberal destaca-se através de sua cadeia produtiva, na qual o movimento econômico é caracterizado pelas transformações de seus próprios interesses, visando favorecer os grupos econômicos. Freitas (2018) enfatiza que o liberalismo exerce o poder de ampliar espaços no campo político voltados para um conjunto de consumidores no mercado da economia; por outro lado, a democracia caracteriza-se por voltar-se para o mercado e a educação deve estar ajustada à manutenção do serviço mercantil. “[...] o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Idem, 2018, p. 31). Ou seja, a educação passa a ser uma empresa, em que sempre tem que estar proporcionando resultados satisfatórios à demanda exigida pelo novo modelo de educação, do contrário, vai à falência ou é banida devido à concorrência de mercado. “Trata-se da subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores” (PASINATO; FÁVERO, 2020, p. 2). O olhar neoliberal no sistema educacional é de insatisfação, pois não visa a formação do ser crítico, ressaltando que a criticidade “não contribui” em nada com a necessidade do mercado. Portanto, um olhar crítico diante do que nos é ofertado, entender e perceber o real objetivo do movimento neoliberal, usando a ferramenta educacional para fins particulares, é um dever de todo cidadão, em que se deve pensar e agir, pois, do contrário, acabaremos por sermos pensados, uma vez que “[...] o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

plantação de mandioca, banana, milho, pupunha, extração de madeira, palmito, açaí etc. Minha mãe, dona de casa, era responsável pelo cuidado do lar e pela educação dos filhos³.

Iniciei minhas travessias educativas ribeirinhas⁴ (vida escolar) no ano de 2001, com oito anos de idade, no município de Anajás para estudar a antiga primeira série na E. M. E. F. Laranjal, com turmas multisseriadas⁵, apesar da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, gratuito na escola pública, iniciar-se aos seis anos de idade, conforme dispõe no Art. 32º da LDB. Além disso, havia também o fato de não existir escolas de Educação Infantil próximas da nossa residência onde fosse possível estudar na idade estabelecida por lei.

Em outras palavras, apesar de saber que a lei “[...] assegura que a escola deve ser democrática, isto é, ela deve estar aberta a todos, [...] a realidade da escola desmente suas promessas de acesso igual para todos” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 20-23), esta disparidade existente entre a realidade material, concreta e o “mundo ideal” constante em lei, que determina que a Educação Infantil gratuita será ofertada às crianças de até cinco anos de idade, é percebida a partir no momento em que começo minha trajetória educativa com idade superior ao proposto pela legislação, pois não havia, na zona ribeirinha, escola de Educação Infantil onde fosse possível estudar na idade preestabelecida na LDB. Isso demonstra que as ações do Estado ainda não conseguem assegurar, na sua totalidade, aquilo que é o previsto no inciso X, Art. 4º da LDB: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade”.

A Escola Laranjal estava localizada no igarapé “Saparará”⁶, em frente à residência dos meus pais, onde o trajeto casa-escola, no período do verão, era realizado por canoa ou por cima de uma árvore caída que atravessava o igarapé, permitindo passar de um local para outro e, assim, chegar à escola. Esta possuía uma pequena estrutura física, construída

³ Refiro-me mais especificamente ao processo de fazer matrícula escolar e pelo estabelecimento de vínculo entre família-escola.

⁴ O uso do termo travessias educativas ribeirinhas justifica-se pelo sentido utilizado, rotineiramente, pelos sujeitos ribeirinhos, caracterizando o deslocamento e/ou trajeto realizado para vários locais: casa-trabalho; casa-comunidade; casa-igreja; casa-escola; casa-cidade, e vice-versa. Assim, o enfoque é a relação casa-escola, ou seja, as vivências educacionais, ressaltando as travessias e/ou os caminhos percorridos para se chegar à escola que, em sua maioria, eram realizados por intermédio dos rios, furos e igarapés por entre vários territórios marajoara-paraense.

⁵ O regime multisseriado refere-se à forma de organização do ensino, onde o(a) professor(a) desenvolve sua prática pedagógica numa única sala, simultaneamente, com alunos(as) do Ensino Fundamental com faixas etárias e níveis de conhecimentos diferentes.

⁶ Igarapé trata-se de um canal natural, estreito e navegável por pequenas embarcações (canoa e/ou casco, barcos, rabeta/rabudo) dando acesso aos rios. Este estava situado/localizado, aproximadamente, a sete horas de distância de barco da sede do município.

toda de madeira. Os educadores eram da região, que realizavam o trabalho pedagógico no sistema multisseriado. Até hoje, lembro-me com muito carinho do meu primeiro professor e de sua dedicação e competência, mesmo trabalhando em uma turma multisseriada, o que dificultava ainda mais o trabalho pedagógico em sala de aula. Ele sempre nos incentivava a continuar os estudos, pois um dia alcançaríamos nossos objetivos.

Adentrei a escola sabendo ler e escrever, porque minha mãe, apesar de não haver concluído seus estudos, influenciou diretamente em meu processo de alfabetização e, assim, permaneci nessa mesma instituição até finalizar a antiga quarta série do Ensino Fundamental.

Em 2005, segui para a Escola Municipal Bernardino Cardoso, às margens do Rio Anajás, próxima à Comunidade Bom Jesus Leal, situada a uma distância de, aproximadamente, uma hora do local onde morava com minha família, para poder cursar da quinta à oitava série. A partir desse momento, mantive contato com vários docentes contratados que vinham de cidades, como Anajás, Colares, Belém e até com freiras nativas, que chegavam todo o ano de navio para ensinar-nos a Língua Espanhola, ficando, aproximadamente, um mês na escola, já que estudávamos no Sistema Modular de Ensino (SOME).

Por residir em área ribeirinha, dentro de igarapé, na época do verão, para ter acesso à escola, muitas vezes nos deslocávamos por terra, caminhando um percurso que durava, em média, uma hora. Iniciávamos o trajeto por volta das seis horas da manhã. Retornávamos, às vezes, às doze horas de barco, devido ao movimento da maré, que possibilitava fazer a travessia. Por vezes, o oposto ocorria. Este pequeno trecho demonstra como as dinâmicas das águas⁷ determinam o fluxo e os modos de vida do ser ribeirinho na Amazônia paraense. E assim permaneci até a conclusão do Ensino Fundamental, com exceção do período do inverno amazônico, em que o trajeto casa-escola era feito quase exclusivamente de barco⁸.

⁷ Uma situação bastante típica ocorrida no período do verão amazônico era a presença de barranco (mururé) às margens do igarapé (que ocorria devido a dinâmicas das águas, movimento de cheia e vazante, onde eles apareciam sempre quando a maré estava cheia) próximo à escola, que impossibilitava o acesso à mesma. Inúmeras vezes descíamos da embarcação e nos deslocávamos a pé para chegarmos no horário da aula, enquanto o responsável pela embarcação tentava chegar na escola após horas “lutando” contra a quantidade de barranco nas águas.

⁸ Lembro-me de algumas “aventuras” ocorridas no período do inverno amazônico. Certo dia sofremos um acidente, pois arrebentou a corda do leme que permitia guiar o barco, com isso, a embarcação bateu em um tronco de árvore na beira do igarapé, por sorte nenhum aluno, nem o responsável pelo transporte escolar sofreu lesões graves, mas a proa (parte da frente) da embarcação ficou com uma enorme rachadura que foi preciso fazer reparos. Outra “aventura” foi que um determinado dia ocorreu um problema no motor da

Na época, a proposta curricular da instituição e o desenvolvimento das práticas pedagógicas da maioria dos professores e das professoras eram descontextualizados da realidade ribeirinha, estando baseados em perspectivas pedagógicas urbanocêntrica a partir do que era proposto em livros didáticos que retratavam, de modo geral, uma realidade que não vivíamos. O ensino era realizado sob as premissas de desenvolvimento do sistema capitalista, a partir da concepção da educação rural, visando a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, não contemplando, efetivamente, o proposto no Art. 28 da LDB.

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

Ainda o Art. 5º, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determina que as propostas pedagógicas das escolas do campo, considerando as diferenças e o direito à igualdade, deverão contemplar, em seus currículos, a diversidade do campo em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Portanto, a escola como território sociocultural, constituída de múltiplas práticas e saberes culturais vivenciadas por distintos sujeitos que transitam nesse espaço necessita abordar, em suas matrizes curriculares, os aspectos culturais e sociais do contexto em que esses sujeitos estão inseridos, com a finalidade de desenvolver o processo de formação dos discentes do e no campo de forma sólida, consistente e contextualizada politicamente a partir de suas afirmações identitárias e da compreensão da condição de sujeitos históricos e sociais, presentes e atores da história.

embarcação (transporte escolar), para chegarmos em nossas casas, foi necessário puxarmos o barco escolar por entre as árvores situadas às margens do igarapé, até encontrar um local onde foi possível resolver o problema. Houve momentos que tínhamos que ir de canoa, remando até a escola, pois havia acontecido algum problema técnico no motor. Também, certo dia, no período do inverno amazônico, tivemos que voltar para nossas casas caminhando, assim, colocamos os livros e cadernos em uma sacola de farinha que emprestamos de um morador conhecido para não molhar os materiais escolares, pois estava chovendo, e seguimos o trajeto, atravessando a nado alguns pequenos “riachos”. Dentre várias outras aventuras vivenciadas no caminho da escola em busca de estudos.

1.1.3 Travessias educativas ribeirinhas no Ensino Médio: percalços, perspectivas e desafios

Em 2008, finalizei as etapas iniciais da Educação Básica na Escola Bernardino Cardoso. Porém, na época, não havia escolas próximas de nossa residência que oferecessem o Ensino Médio, em virtude disso, meus pais resolveram mudar de município para que fosse possível continuar os estudos⁹. Assim, para poder prosseguir estudando, foi necessário fazer novas travessias educativas ribeirinhas por entre o Igapó¹⁰, no ano de 2009, rumo ao município de São Sebastião da Boa Vista, onde ingressei no Ensino Médio na escola E. E. E. F. M. João XXIII – SOME – E. M. E. B. Emmanuel da Silva Lobato, localizada na “Comunidade “Espedra” – Nossa Senhora de Aparecida”.

Meu pai e meus irmãos trabalhavam com o açaí - fruto típico da região amazônica - e eu às vezes ajudava-os nesse trabalho. Porém, era necessário chegar bem cedo em casa (às 10h30 da manhã) para que fosse possível ir à escola. O trajeto casa-escola, realizado de barco (transporte escolar), era bem longínquo, com duração de aproximadamente duas horas. Nesse período, continuava estudando no SOME, em que a maioria dos professores trabalhavam apenas 20 a 30 dias uma disciplina e se deslocavam para outras comunidades. Sempre ficávamos 2 a 3 meses sem estudar por falta de professores(as), o que gerava certo transtorno e falta de estímulo, além do fato do ensino ser muitas vezes precarizado, devido, entre vários fatores, ao pouco tempo de aula para cada disciplina e à presença de uma prática pedagógica descontextualizada da realidade ribeirinha.

Refiro-me a uma instituição educativa situada em comunidade ribeirinha, sendo construída de alvenaria, possuía ar-condicionado em algumas salas de aula, recebia alunos de vários lugares, desde o Alto Rio Pracuúba (onde morava) até aqueles residentes dentro de furos e igarapés próximos à instituição.

⁹ A escola mais próxima ficava, aproximadamente, duas horas de distância da beira do rio (da Escola Bernardino Cardoso, onde finalizei a 8ª série), em uma localidade chamada Vila da vencedora”, sendo que as aulas ocorreriam à tarde, finalizando as seis horas, assim chegaria por volta das 8h da noite na Escola Bernardino Cardoso, tendo que viajar durante, aproximadamente, uma hora até chegar a minha residência, o que inviabilizaria a minha permanência na escola. Desse modo, para continuar os estudos, era necessário morar na cidade (zona urbana) de Anajás ou mudar de município.

¹⁰ Parte da floresta inundada por águas no período do inverno amazônico, possibilitando o acesso de embarcações por onde era realizada a comercialização de vários produtos do gênero alimentício (peixe, frango, carne, camarão, etc.), além de roupas, calçados, enfim..., também realizava-se, rotineiramente, o transporte da produção de açaí do município de Anajás para São Sebastião da Boa Vista, Abaetetuba, Belém, dentre outros municípios, sendo boa parte dessa produção destinada também à exportação. Os igapós, rios e igarapés se transformavam numa “feira-ambulante e/ou flutuante”, determinada pelo fluxo das embarcações por onde a produção-comercialização e consumo de diversos produtos eram realizados. Essa travessia por entre o igapó, demorava em média 7 (sete) horas de viagem.

Por diversos motivos, minha família precisou vender a nossa casa para mudarmos para outro local. Ainda no ano de 2010, realizamos nossas travessias educativas ribeirinhas até o município de Muaná¹¹ (residência atual de meus pais), também na Ilha do Marajó, onde ingressei na escola Estadual Dr. Sérgio Mota para concluir o Ensino Médio. Esta escola está inserida no contexto urbano, mas recebe uma parcela significativa de estudantes ribeirinhos.

O trajeto casa-escola era realizado através de ônibus escolar, moto táxi, bicicleta e até mesmo caminhando, pois, a escola estava localizada a um percurso de aproximadamente meia hora de distância da minha residência. Era construída em alvenaria, continha uma boa estrutura física, com grandes corredores, espaços de lazer, além de possuir quadra poliesportiva para realização de atividades práticas e socioculturais: jogos estudantis, educação física, futebol, quadra junina etc. No período em que morava em Muaná, trabalhava em um escritório de advocacia pela manhã e estudava à tarde para ajudar no sustento familiar. Em 2012, apesar dos percalços e desafios que encontrei, finalizei o Ensino Médio nesta mesma instituição.

No decorrer desta caminhada educacional, tinha plena compreensão que apenas por meio dos estudos conquistaria meus objetivos, afinal, exercer atividade que exigisse esforço físico - trabalho braçal - não era algo que almejava. Por observar o esforço de meu pai e meus irmãos para vender suas forças de trabalho por um valor muitas vezes irrisório, realizando serviços “pesados” em situações nada agradáveis, que, muitas vezes, comprometiam a saúde para poder proporcionar a nossa sobrevivência, a alternativa mais viável que havia para “fugir” dessa situação era a continuação dos estudos, haja vista que não queria ser mais uma vítima de um sistema educacional excludente, assim como meus irmãos foram, pois, infelizmente, a “dura” realidade social em que vivíamos inviabilizou a permanência deles na escola.

Como sabemos, a origem da educação escolar institucionalizada está relacionada à crescente divisão do trabalho, gerada pelo modo de produção capitalista, constituída a partir das contradições da luta de classes, logo, destinava-se aos indivíduos livres e que

¹¹ Localiza-se na Ilha do Marajó, microrregião do Arari, cujo nome é de origem tupi que significa "semelhante a cobra" e, tem grande relevância histórica para o Estado do Pará, por constituir-se em um local de importância estratégica nos episódios da Cabanagem e por ser o primeiro município a aderir a Independência do Brasil, ocorrido em 28 de maio de 1823. Muaná é conhecida popularmente como “A Terra do Camarão” por realizar a maior festa popular da região marajoara, o Festival do Camarão, com mais de 30 anos de existência, chegando a reunir aproximadamente 30 a 40 mil pessoas. Sua economia é movimentada pela produção do extrativismo de açaí e palmito, da pesca do camarão, de indústrias familiares no setor oleiro-cerâmico, importante atividade econômica para a população Muanense.

não precisavam vender sua força de trabalho. Frigotto (2015, p. 231) afirma que Marx percebia que a instituição escolar, na verdade “[...] desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e à adolescência fruindo o ócio”. Este fato evidencia, de acordo com o autor, as contradições insolúveis existentes entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária.

[...] à divisão crescente do trabalho surgiu a necessidade da criação de uma instituição específica que cuidasse da organização e reprodução do conhecimento e dos valores. A escola, tal como a conhecemos é esta instituição. Em sua gênese, constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2015, p. 230).

Pelo fato de a escola ser esse lugar de transmissão de conhecimentos, consequentemente, território de disputa pela classe trabalhadora que almeja mudança de perspectiva de vida por meio da educação, o estudo significava melhorar a qualidade de vida de meus familiares e representava a transformação social e/ou a emancipação política e social como sujeito.

Atualmente, significa, além de tudo isso, a oportunidade que sempre almejei e ainda almejo: conhecer novos lugares, novas culturas e construir novos aprendizados. Desse modo, os autores Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira (2008), ao escreverem o livro *A vida na escola e a escola da vida*, resumem bem este sentimento.

Todo mundo quer que a escola seja essa espécie de escada que conduz a um andar superior, a uma melhoria de vida, a um melhor emprego com um melhor salário. Essa expectativa em relação ao que a escola pode e deve fazer é ainda mais forte nas camadas sociais mais pobres. Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social (p. 18).

A partir desse pensamento reflexivo sobre a minha situação como sujeito inconformado com a própria realidade social que me cercava, almejei continuar os estudos com a finalidade de conquistar novas oportunidades para melhorar a qualidade de vida da minha família.

1.1.4 Travessias educativas ribeirinhas rumo ao Ensino Superior: novos olhares, novos aprendizados e novas possibilidades

“A luta pela democratização do acesso à educação superior não é recente, tendo se acentuado a partir dos anos 80 do século passado com o processo de redemocratização do país” (TREVISOL; NIEROTKA, 2015, p. 575), principalmente por meio das ações dos movimentos sociais, movimento negro e setores mais progressistas da sociedade, reivindicando implementação de políticas públicas de ações afirmativas com a finalidade de possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior, confrontando o elitismo burguês, que historicamente se faz presente no sistema educacional brasileiro. Segundo Júnior e Daflon (2014, p. 32), “[...] No Brasil, o sistema educacional foi concebido e expandido pelo grupo dominante branco e de elite, que utilizou o conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais”.

As dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora para adentrar o Ensino Superior têm relação com as disparidades encontradas no bojo do próprio sistema educacional. Araújo (2011), em um de seus estudos sobre Estado, política educacional e direito à educação no Brasil, afirma que “o problema maior” é de estudar e que isso “[...] tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração” (p. 280). Ao abordar a problemática, a autora argumenta:

[...] “problema maior” que é o de estudar, ou melhor, de ter a possibilidade de acesso, permanência e educação de qualidade para “vida de gente levar” no Brasil, país de dimensões continentais, com profundas desigualdades regionais, de renda, de acesso a bens culturais, entre outras muitas desigualdades típicas do capitalismo. [...]. Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (ARAÚJO, 2011, p. 280).

Ainda abordando a problemática, os autores Júnior e Daflon (2014, p. 32), em um de seus artigos que trata das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, destacam que:

[...] Ao final do processo de escolarização básica, estudantes negros e pobres enfrentam todo tipo de adversidade para ingressar na universidade, não dispondo de acesso a formas de treinamento e estudo comparáveis às dos estudantes das classes médias e elites.

Nesse sentido, estabelecendo relação com minha trajetória educativa, afirmo que encontrei bastante dificuldades para adentrar o Ensino Superior, uma vez que estudava sozinho em minha residência, não participava de cursinhos pré-vestibular, além da impossibilidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no município de Muaná, onde morava, sendo necessário nos deslocarmos para cidades próximas: São Sebastião da Boa Vista, Abaetetuba ou Belém, pagando despesas com aluguel de barco e/ou as passagens, hospedagem, alimentação etc., para participarmos do processo de seleção.

Apesar das dificuldades, após três tentativas sem sucesso realizando o ENEM, consegui ingressar no Ensino Superior no ano de 2015, dentro de um contexto de ampliação das políticas de ações afirmativas, especialmente, após as garantias legais da Lei Federal nº 12.771/2012, “[...] que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com subcotas para pretos, pardos e indígenas, em todas as universidades federais (JÚNIOR; DAFLON, 2014, p. 31).

As boas médias obtidas na prova do ENEM possibilitaram a aprovação no Programa Educação para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, com bolsa integral no Curso de Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), instituição privada, no município de Breves, Ilha do Marajó. Também obtive aprovação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Na época, meus pais gostariam que estudasse na instituição privada pelo fato de ficar próxima à residência de meu irmão, facilitando o acesso e a permanência ao local onde a instituição estava localizada para poder estudar, porém, optei pelo curso de Pedagogia por ter a oportunidade de estudar em uma instituição pública federal e pensando no campo de atuação profissional do pedagogo, por ser bastante diversificado, pois este profissional pode trabalhar tanto em espaços escolares, como não escolares.

Esta conquista simbolizava novas oportunidades, exigindo-me fazer novas travessias educativas ribeirinhas, atravessando novas ondas, novas águas, novos mares e territórios, até chegar pela primeira vez ao município de Abaetetuba, na região do Baixo Tocantins, para estudar na UFPA - campus Universitário de Abaetetuba.

Na condição de graduando, sempre estive em busca de novos aprendizados, por isso disponibilizava-me em realizar diversos cursos de extensão universitária e participar de vários projetos e eventos acadêmicos que proporcionassem estes conhecimentos. Dentre várias atuações no meio acadêmico, destaco a participação junto ao Programa

Residência Pedagógica, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba (PUAA), conhecido como Cursinho Popular, durante dois anos (2017 e 2018), ministrando as disciplinas de Filosofia e Sociologia pelo fato de compreender que o mesmo se constituía em um espaço formativo, possibilitando, como graduando, relacionar, de forma prática, os conhecimentos teórico-metodológicos que aprendi no decorrer do curso de Graduação, o que colaborou para o aprimoramento profissional.

Estas experiências foram extremamente relevantes, contribuindo para o amadurecimento acadêmico-profissional e pessoal, uma vez que os professores “[...] aprendem e amadurecem quando são capazes de analisar sua própria experiência, quando conseguem extrair dela uma solução que, posta em prática, ajude-os a fazer melhor o seu trabalho e permita-os viver uma nova experiência” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 24).

Destaco ainda a participação no Grupo de Pesquisa e Extensão “De Bubuia” Amazônica: Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais”, atuando no Projeto de Pesquisa “A Circularidade do saber em territórios rurais do município de Abaetetuba/PA: o ensinar-aprender de crianças pela diversidade e cultura”¹².

Por meio das leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa, passei a olhar e compreender o cotidiano do campo de forma diferente. Antes (pela própria experiência educativa), seus significados caracterizavam-se pelo aspecto banal, irrisório, lugar em que nada se transforma. Após a participação no grupo de pesquisa, foi possível desmistificar essa visão, passando a entender o cotidiano do campo como uma realidade constituída de múltiplos significados socioculturais, como um lugar de produção de saberes e como um território de múltiplas identidades e aprendizagens culturais e educativas. Um espaço que constitui uma história composta por sujeitos políticos e sociais, portanto, produtores de conhecimento histórico no lugar em que vivem.

A cada novo diálogo, construía novos aprendizados, aproximando, assim, as leituras e o interesse pela temática da Educação do Campo. As leituras incipientes sobre esta nova área de conhecimento me possibilitaram ampliar a compreensão de minha própria história de vida, na condição de sujeito ribeirinho, isto é, sujeito do campo.

As leituras e as experiências realizadas no grupo de pesquisa sob uma perspectiva antropológica fizeram-me enxergar o campo com seus diversos grupos sociais como lugar de produção de conhecimento, como sujeitos históricos, políticos e sociais que constroem

¹² Grupo coordenado pela professora doutora Eliana Pojo.

e compartilham conhecimentos e saberes a partir de suas relações individuais e coletivas, e produzem saberes por meio das relações cotidianas com suas práticas de sociabilidade que circulam no interior de cada contexto e que nos ajudam a compreender a sociedade dentro de um contexto mais amplo ao estabelecer relações entre o local e o global, traçando reflexões com base nos aspectos históricos, econômicos, políticos, educacionais e, por meio desse processo, percebendo as contradições sociais postas pelo sistema do capital sobre as vidas dos sujeitos que vivem no e do campo.

Os estudos no grupo de pesquisa induziram a escrita de um artigo resultado da experiência de estágio no decorrer do curso da disciplina Estágio Supervisionado, voltado à gestão e coordenação escolar, em uma escola multisseriada (Educação Infantil e Ensino Fundamental) localizada no campo (Estradas/Ramais) de Abaetetuba. A proposta do artigo partia da premissa de que a escola é um espaço sociocultural, logo, ambiente de socialização e aprendizagens de diferentes culturas, caracterizando-se como território vivo, dinâmico, heterogêneo, constituída de múltiplos sujeitos, assim, tinha como objetivo desenvolver uma discussão sobre a relação entre educação e cultura, tendo como objeto de estudo as identidades e os saberes da população do campo e sua inter-relação com as questões educacionais voltadas ao processo de formação continuada de professores para atuação na Educação do Campo (COSTA; FERREIRA; SILVA, 2019).

Em síntese, reitero que, a partir do momento em que ingressei na academia, um novo mundo se abriu aos meus pés: leituras e discussões de textos até então desconhecidos; participação em eventos acadêmicos; apresentação e publicação de trabalhos em eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais, e oportunidade de conhecer novos lugares e novas culturas, construindo, assim, novas amizades, metas e objetivos para vida pessoal e profissional.

Todos os esforços foram realizados com o intuito de seguir um conselho sugerido por muitos professores na semana do calouro, que sempre diziam: “não passem pela universidade, vivam a universidade!” Assim, posso dizer sem medo de errar que aproveitei ao máximo a oportunidade de ser acadêmico para viver a universidade, porque cada experiência é única em nossas vidas!

1.1.5 Novas travessias educativas ribeirinhas rumo à Pós-Graduação: do Marajó ao Amazonas

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

(FREIRE, 2001, p. 43 – *Grifo do autor*).

O trecho retirado do livro *Política e Educação* deixa evidente que “[...] Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, ou seja, o sentido da vida dar-se-á, aos poucos, na prática social em que experimentamos e modificamos o mundo e, ao mesmo tempo, nos transformamos nesse processo (FREIRE, 2001, p. 40).

Nesse sentido, não nascemos *marcados para ser professor(a)*, mas, aos poucos, vamos nos tornando pelas experiências vivenciadas ao longo da vida, desde a infância até a fase adulta. Particularmente, em vários momentos, seja no ato de brincar na infância, seja na interação social no espaço da sala de aula, por iniciativa própria ou por incentivo de outros sujeitos, muitas vezes encenava a figura de professor.

Algumas vezes assumia a turma enquanto o(a) professor(a) necessitava se ausentar por alguns instantes; explicava determinados assuntos ou a resolução de algumas atividades aos demais colegas, e assumia a liderança no momento de apresentação de seminário, organização grupos de estudos, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão etc., e, nesses momentos, a ação de ensinar-aprender estava intrinsecamente relacionada.

Dessa forma, as vivências e experiências socioculturais e educativas deste mestrando tem influenciado nesse processo de se tornar professor. Em cada momento deste percurso formativo, tanto social, quanto profissional e acadêmico, a partir da imersão na escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, minha formação foi se constituindo, sobretudo, na formação humana na condição de sujeito incompleto que está em constante processo de apropriação de conhecimentos.

Ao longo da formação inicial na Graduação, compreendemos que o ato de ensinar exige inúmeros conhecimentos dos quais o (a) professor (a) necessita se apropriar para realizar seu trabalho. Como afirma Freire (1996), o ato de ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos estudantes, ética, autonomia, curiosidade, segurança, comprometimento e competência profissional, reconhecendo que a educação é ideológica, uma forma do sujeito intervir no mundo e, portanto, se faz

necessário desenvolver reflexão crítica sobre a prática de ensinar e inúmeros outros saberes.

Neste processo, a qualificação profissional não finaliza com a formação inicial, pois trata-se de um processo contínuo que perpassa toda a nossa existência, envolvendo, direta ou indiretamente, outras pessoas. Envolve avançar os estudos para o mundo da Pós-Graduação, da imersão na pesquisa científica, *na leitura persistente, crítica, de textos teóricos*, como afirma o autor, pelo fato de que o educador democrático deve trabalhar com os discentes a rigorosidade metódica, no sentido de que é possível aprender criticamente. “[...] E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13).

Com base nesse entendimento, surgiu, de certa forma, o interesse em enveredar-se pelo mundo da Pós-Graduação em busca de novos conhecimentos, novas visões e compreensões críticas do mundo, como instrumento que possibilitará atuar, da melhor maneira possível, com os educandos em sala de aula, principalmente no Ensino Superior, pois é algo almejado.

Após concluir o curso de Graduação em Pedagogia (UFPA/Abaetetuba), cogitava estudar em uma instituição de grande prestígio social fora do estado do Pará. Nessa busca, participei do processo de seleção de mestrado e doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que cheguei na última fase, sendo reprovado, talvez por pendência de autodeclaração quanto à condição de pessoa preta ou parda, conforme informações recebidas da comissão de averiguação do processo seletivo, embora tenha enviado toda documentação conforme os critérios do edital.

Concomitantemente a esse processo seletivo da UNICAMP, em 2019, ao participar do Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNOEPE), em Salvaterra, no Pará, conheci o discente Janderson Bragança Pinheiro, à época, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O contato pela rede social me possibilitou tomar conhecimento do processo de seleção na modalidade fluxo contínuo do PPGE/UFAM para ingresso no 1º semestre de 2021. Com isso, sob orientação do mesmo, realizei a inscrição no exame de seleção, sendo aprovado.

A Universidade Federal do Amazonas é uma das mais importantes do Brasil. O Programa de Pós-Graduação em Educação é o mais antigo da região Norte, completando

35 anos de existência em 2022, já que a primeira turma do curso de Mestrado em Educação foi formada em 1987.

Portanto, mesmo no contexto pandêmico, o ano de 2020 finalizou com novas surpresas, oportunidades e travessias em que as correntezas das águas marajoaras, guiadas pelos bons ventos da curiosidade, cruzaram o horizonte e levaram-me do território paraense à cidade de Manaus, no Amazonas, em busca de novas formações, chegando à UFAM para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), possibilitando realizar, aos poucos, um dos meus objetivos: conhecer novos lugares, novas culturas e construir novos aprendizados.

Esta é mais uma travessia ribeirinha cheia de bons ventos, aventuras, descobertas e muitos aprendizados sobre os contextos socioculturais e educacionais na região amazônica! Aprendizados para a vida pessoal e profissional a partir de uma ótica acadêmica e da imersão na pesquisa e na produção de conhecimentos científicos no campo educacional!

Ingressei nessa instituição no dia 28 de dezembro de 2020, com aprovação do Projeto de Pesquisa *Educação do Campo e Saber Local: Processos Educativos e Culturais na Comunidade Recreio, Alto Rio Atuí, Muaná, Marajó/PA*, linha 1: *Processos Educativos e Identidades Amazônicas*. Entretanto, devido à pandemia da covid-19, não foi possível desenvolver a pesquisa de campo.

Assim, a partir das primeiras orientações realizadas em comum acordo entre orientadora e orientando, optamos pela pesquisa documental e modificamos a temática do projeto, tendo como enfoque a *formação de professores (as) do campo no território abaetetubense*, vinculado à linha 3: *Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos*.

Dessa maneira, a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que abordasse a temática apresentada surgiu após aprovação no mestrado em Educação do PPGE/UFAM. Assim, o interesse pela Educação do Campo vem sendo construído a partir das minhas vivências práticas no cotidiano ribeirinho e, conseqüentemente, após participação em disciplinas, seminários, congressos, encontros, grupos de pesquisas que possibilitaram o contato, teoricamente, com os principais autores que problematizam a educação na realidade do campo, possibilitando-me pensar, mais especificamente, na Educação do Campo e na formação de professores(as) para as escolas do campo no contexto amazônico-paraense.

No primeiro semestre, cursei a disciplina obrigatória **Educação, Culturas e Desafios Amazônicos**, que trouxe contribuições significativas para compreensão do contexto amazônico, possibilitando-me, aos poucos, estabelecer articulações com o objeto de estudo sob os aspectos, econômicos, culturais, sociais e políticos, pelo fato de que a disciplina tinha como finalidade abordar:

Ementa: Educação e diversidade cultural frente aos desafios amazônicos, articulados ao contexto nacional e internacional, priorizando: educação e construção de identidades amazônicas, educação e sociedade: formação e práxis do educador, educação, políticas públicas e desenvolvimento regional.

Objetivo Geral: Estudar Educação, Culturas e Desafios Amazônicos.

Objetivos Específicos: Conhecer e debater sobre o Contexto Econômico Político Internacional e Nacional frente aos desafios das políticas educacionais na Amazônia. Tratar sobre a Educação Frente aos Desafios Amazônicos. Refletir sobre a Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos.

Assim, no decorrer do processo formativo desta disciplina, estudamos três unidades. A primeira abordou o contexto econômico, político internacional e nacional frente aos desafios das políticas educacionais na Amazônia. A segunda enfatizou a educação e a diversidade cultural frente aos desafios amazônicos. A terceira e última unidade tratou da formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos e desenvolvimento regional.

Como resultado, produzi o texto intitulado: *O contexto amazônico e o Plano Municipal de Educação do município de Abaetetuba/PA*. Trata-se, a priori, de um estudo bibliográfico sobre o contexto amazônico em diálogo com os planos educacionais: PNE, PEE/PA e PME-Abaetetuba. Oferecendo reflexões com a finalidade de compreender o contexto sociocultural e territorial amazônico e abaetetubense, a concepção de Educação do Campo e a presença dessa política nos Planos Educacionais, em específico, do município de Abaetetuba.

Outra contribuição importante para a construção desta dissertação advém da disciplina **Metodologia da Pesquisa Científica em Educação**, pois apresentou-me uma *rede de pressupostos teórico-epistemológicos* no campo das Ciências Humanas e Sociais, demonstrando as características, os limites e as possibilidades para realização na área educacional, permitindo-me articular as matrizes teóricas ao objeto de investigação, atendendo ao proposto para a ementa da referida disciplina.

Ementa: Processo de construção do conhecimento científico: paradigmas e perspectivas. Particularidades das Ciências Humanas e Sociais. Abordagens metodológicas e Pesquisa em Educação.

Objetivo Geral: Refletir sobre os princípios fundamentais da pesquisa científica em Educação.

Objetivos Específicos: Compreender a relação entre as matrizes teóricas do pensamento moderno e a metodologia e os instrumentos de pesquisa; Fornecer o instrumental teórico e metodológico referentes aos enfoques específicos de pesquisas quantitativas e qualitativas; Estudar os instrumentos e técnicas de pesquisa, mostrando suas características, possibilidades e limites e implicações para a realização da pesquisa em educação; Abordar a análise qualitativa e quantitativa dos dados e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

O artigo intitulado *Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das Universidades Públicas Federais do Estado do Pará* é resultado desta disciplina. O artigo se propôs analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das Universidades Públicas Federais do estado do Pará, com a finalidade de compreender as bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo nos projetos pedagógicos e as contribuições para implementação e/ou articulações das políticas de Educação do Campo em planos educacionais.

O estágio docente, realizado na disciplina **Educação na Região Amazônica**, foi primordial para pensar o objeto de estudo e o próprio percurso formativo do mestrando, já que me possibilitou estabelecer reflexões sobre a Amazônia, ou melhor, as múltiplas amazônias sob uma abordagem socioantropológica, e a educação frente aos desafios amazônicos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, ao abordar a região amazônica no contexto nacional e internacional, conforme proposto na ementa da disciplina.

Ementa: Relação da Educação da Região Amazônica com o contexto regional e nacional; retrospectiva histórica, atualidade, problemas e perspectivas. A reprodução do Capital, o processo de acumulação e ocupação, luta de classe, movimentos sociais e sua relação com o processo educativo na região.

Objetivo Geral: Refletir sobre a Região Amazônica e seus vícios históricos, sociais e educacionais. **Objetivos Específicos:** Pesquisar a relação da Educação da Região Amazônica com o contexto regional e nacional, sua história, atualidade, problemas e perspectivas da região Amazônica. Conhecer a reprodução do Capital, o processo de acumulação e ocupação na Amazônia. Compreender os processos educativos na região Amazônica.

Durante as discussões dos textos em sala de aula, foi possível lançar um olhar reflexivo sobre minha própria ação educativa, seja na condição de discente-aprendiz, seja como futuro profissional da educação, frente ao contexto sociocultural, amazônico-ribeirinho-paraense que faz parte das minhas vivências e experiências educativas. Trata-se de uma realidade totalmente heterogênea, com inúmeras contradições de políticas sociais, cujos cenários amazônicos-ribeirinhos-paraenses são margeados pelos territórios

das águas, terras e florestas que são indissociáveis das ações dos distintos grupos sociais existentes nesses espaços.

A experiência do estágio docente trouxe um imprescindível subsídio à minha formação acadêmica, tendo em vista que as temáticas e discussões realizadas em sala de aula proporcionaram compreender novos conceitos e tecer novas reflexões sobre o processo formativo do profissional da educação frente à realidade amazônica, permitindo-me rememorar as travessias educacionais ribeirinhas pelo direito à educação, vivenciadas nos territórios paraense e, também, no Amazonas, assim como pensar nos modos de vidas dos sujeitos amazônicos, os processos educativos e culturais na região amazônica, as vivências e os processos socioculturais do *ser das Amazônia*s.

O produto da disciplina foi um artigo intitulado *Experimentações docentes no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM: diálogo interdisciplinar sobre as múltiplas realidades amazônicas*, apresentando reflexões sobre a importância do estágio docente na vida acadêmica, a partir das experimentações docentes vivenciadas no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, por se constituir pela tríade ensino, pesquisa e aprendizagem, assumindo um caráter crítico-reflexivo, auxiliando a produção de conhecimento e a atuação do professor-pesquisador em diálogo interdisciplinar sobre as múltiplas realidades amazônicas.

Ainda no primeiro semestre, destaco a participação no evento realizado pela Frente das Escolas do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com o tema: *Permanência da Escola Pública nos Territórios do Campo, Indígenas, Quilombolas e Extrativistas*, e a participação no V Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) da UFPA-Campus de Abaetetuba, com o tema: *Educação e Impacto Social: Movimentos de Resistência em meio a Pandemia da Covid-19*, Abaetetuba/PA.

No segundo semestre, cursei a disciplina **Formação do Educador: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens Teórico-metodológicas**, em que foi possível discorrer sobre as tendências e abordagens concernentes ao processo de formação de professores, abordando eixos temáticos, como perfil profissional, saberes docentes, profissionalização docente etc., frente à realidade amazônica.

Ementa: Ser educador (a) e fazer educação no contexto amazônico: concepções, formas e dimensões. Tendências, perspectivas e novas abordagens teórico-metodológicas no processo de formação e trans-formação dos profissionais da educação.

Objetivo Geral: Compreender as tendências e abordagens relativas ao processo de formação de professores, especialmente os eixos temáticos

relacionados à formação docente: saberes, valores e crenças profissionais, conhecimentos profissionais, desenvolvimento profissional, perfil para docência, profissionalização docente, aprendizagem para a docência, prática pedagógica no cotidiano escolar.

Objetivos Específicos: Analisar o processo de investigação sobre a formação de professores (as) identificando tendências, perspectivas e novas abordagens teórico-metodológicas no processo de formação e trans-formação dos profissionais da educação. Refletir sobre o significado de ser educador (a) na realidade amazônica e sua repercussão no processo de formação pessoal/profissional. Entender a prática como instância epistemológica da construção de conhecimentos para a docência.

O Projeto Editorial com o título *Saberes Docentes: Tendências, Perspectivas e Novas Abordagens Metodológica* foi organizado como atividade final da disciplina, quando submeti o artigo *Educação e a formação do educador no contexto amazônico*: dialogando com o documentário *Escolarizando o mundo*, objetivando compreender as relações estabelecidas entre o documentário com a educação e a formação do(a) educador(a) na sociedade contemporânea, fazendo uma articulação com o contexto amazônico, fundamentando as reflexões no método do Materialismo Histórico-Dialético na tentativa de articular o debate ao objeto de estudo.

Ainda no decorrer do percurso formativo da disciplina, foi possível produzir o artigo *Escolarização ocidental, educação e a formação do educador no contexto amazônico*. Produziu-se também o artigo *Nossos espíritos não falam inglês*: reflexões sobre o processo de escolarização ocidental e as tentativas de assimilação e aculturação dos povos indígenas, que analisa o documentário *Nossos espíritos não falam inglês* e traz uma discussão sobre a obscura história da antiga política educacional do governo americano, que retirou, entre meados do século XIX e XX, crianças indígenas de suas famílias e submeteram em internatos nativos para receberem uma escolarização ocidental e religiosa como tentativa de apagar suas memórias, culturas e identidades, forçando uma prática de assimilação e aculturação de seus modos de vida.

A disciplina **Seminários de Pesquisa** foi importantíssima para reestruturação do projeto de pesquisa, pois tivemos que aprofundar a análise do tema mediado pelo estudo do arcabouço teórico escolhido e descrever os caminhos metodológicos adotados à medida que o conteúdo programático trabalhado discorreu-se sobre a ciência sob uma perspectiva histórica; a diferença entre pesquisa e intervenção; a diferença entre método e metodologia; revisão da literatura e referencial teórico; coerência entre objetivos, problema de pesquisa, referencial teórico e procedimentos de coleta/produção de dados; composição de resumos; composição de justificativa e introdução de projeto de pesquisa;

procedimentos de análise/interpretação de dados; comitê de ética, e cronograma de atividades, referências e bibliografias.

Ementa: Fundamentos para a elaboração e/ou revisão do Projeto de Pesquisa.

Objetivo Geral: Propiciar o acompanhamento do projeto de pesquisa por meio de estudos e debates sobre o referencial teórico-metodológico da linha de pesquisa, a que se vincula.

Objetivos Específicos: Compreender a ciência sob uma perspectiva histórica; exercitar a reflexão e a discussão sobre a especificidade da pesquisa em educação; possibilitar a reflexão sobre o processo de produção e apropriação do conhecimento científico; garantir que os discentes possam analisar sua problematização, seu quadro teórico e instâncias operacionais necessárias para sua viabilização.

Como atividade final, produzi o texto intitulado *O Materialismo Histórico-Dialético como estatuto epistemológico de pesquisa na formação de professores (as) do campo no território abaetetubense*, com a finalidade de fundamentar a análise do objeto de estudo com base no método escolhido.

Por fim, apresento as imprescindíveis contribuições da disciplina optativa **Materialismo Histórico-Dialético: para uma compreensão metodológica**, que possibilitou pensar na construção da pesquisa científica na área educacional tendo uma natureza política, fundamentada neste método e apreender o objeto de estudo na sua totalidade a partir da realidade concreta, das contradições sociais e das análises das categorias analíticas, abordando o objeto de investigação dentro de um contexto histórico, econômico, político e social etc.

Esta disciplina foi de fundamental importância para a composição do caminho metodológico da pesquisa pelo fato de estudarmos a teoria social marxista e o método do Materialismo Histórico-Dialético a partir de quatro blocos: Bloco 1 - o tripé do pensamento marxiano: a dialética, a teoria do valor trabalho e a perspectiva da revolução. Bloco 2 – política e Estado em Marx. Bloco 3 – alienação e Subjetividade estranhada no capitalismo. Bloco 4 – o método marxiano.

Ementa 1) Biografia dos teóricos; 2) O tripé do pensamento marxiano: a dialética, a teoria do valor trabalho e a perspectiva da revolução; 3). Política e estado em Marx; 4) Alienação e subjetividade estranhada no capitalismo; 5) O método marxiano. **Objetivo Geral:** Compreender os fundamentos do pensamento marxiano e os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Objetivos Específicos: Compreender a biografia dos teóricos e relacionar a produção teórica com a formação humana, o contexto social, político e econômico que influenciaram a transformação dos pensadores; Evidenciar o tripé do pensamento marxiano: a dialética, a teoria do valor trabalho e a perspectiva da revolução; Estruturar a bibliografia que trata da política e do estado no pensamento de Marx; Debater sobre alienação e subjetividade

estranhada no capitalismo; Analisar os textos que tratam da exposição do método marxiano.

Ao final, foi produzido o artigo *Materialismo Histórico-Dialético*: considerações sobre o método e suas contribuições para a realização da pesquisa científica em educação. Trata-se de um estudo bibliográfico com base em obras de autores que apresentam uma perspectiva crítica acerca da concepção de mundo, sociedade e educação, possibilitando pensar na construção da pesquisa científica na área educacional, tendo natureza política. Concluiu-se que pensar na construção da pesquisa científica na área da educação com base em uma perspectiva crítica torna-se mais viável mediante os fundamentos epistemológicos do método do Materialismo Histórico-Dialético.

Por conseguinte, as razões que motivaram o interesse em pesquisar a temática Educação do Campo no território abaetetubense partem das intrínsecas relações diretamente estabelecidas entre o mestrando e o objeto de investigação, na condição de sujeito ribeirinho, portanto, sujeito do campo, com uma trajetória educativa em escolas públicas ribeirinhas e experiências socioculturais em distintos territórios da região da Ilha do Marajó e do Baixo Tocantins, no estado do Pará. Além do fato de que, durante a trajetória acadêmica no Ensino Superior, foi possível perceber a quase inexistência de discussões sobre a identidade cultural dos sujeitos do campo e sobre o tipo de formação oferecida aos professores e às professoras que poderão atuar nesses espaços, pelo fato de que não havia uma disciplina específica no curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba que abordasse a Educação do Campo, deixando, de certa forma, uma fragilidade e/ou lacuna na formação inicial dos egressos, no que diz respeito à compreensão da necessidade da oferta de uma educação diferenciada aos sujeitos que vivem no e do campo no município de Abaetetuba.

Portanto, a trajetória educativa na Pós-Graduação ampliou minha compreensão acerca da Educação do Campo, da realidade do campo amazônico e da necessidade de pensarmos em uma formação diferenciada aos sujeitos que vivem e atuam no campo amazônico, haja vista que Educação do Campo é um conceito em movimento e sua construção parte de um paradigma teórico e político, cujo referencial teórico origina-se de sua materialidade e do movimento histórico da realidade à que se refere, buscando apreender o fenômeno e/ou o objeto na sua constituição histórica. Nesse movimento, a Educação do Campo necessita ser “[...] pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação”, no intuito de lutar pelo direito e pelo desenvolvimento de uma política pública

de educação da classe trabalhadora do campo, necessária à sua própria sobrevivência como classe, mas também como humanidade (CALDART, 2008, p. 72).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma breve abordagem do contexto histórico das lutas políticas dos Movimentos Sociais do Campo pelo direito à educação, de onde originou-se o Movimento de Educação do Campo, desencadeando o nascimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990. Apresenta ainda a gênese das primeiras políticas públicas educacionais destinadas à população do campo, consequentemente, para a formação de professores(as) do campo, que surgiram desse movimento de resistência no campo com a criação do Programa Pronera, que só foi instituído como política pública destinada à garantia de direitos à educação aos sujeitos que vivem no e do campo no ano de 2010.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DE LUTAS POLÍTICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

*O destino do homem deve ser criar e transformar
o mundo, sendo sujeito de sua ação.*

(FREIRE, 1979)

Historicamente, sabemos que a origem da educação está relacionada à própria existência humana, já que o homem, na condição de sujeito histórico e social, ao produzir seus meios de existência, gerou, indiretamente, sua vida material, adaptando a natureza ao seu modo de ser e agir (MARX; ENGELS, 1999).

Assim, no contato com a natureza e na relação com seus pares, os homens educavam-se nesse processo, o que nos remete à compreensão de uma intrínseca relação antropológica entre trabalho e educação como produto de uma prática social que se produzia no interior de determinado grupo social (SAVIANI, 1994).

Dessa forma, entende-se que o mundo do trabalho e da educação é um atributo intrínseco ao ser humano, “[...] pois a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Tratava-se, a priori, de uma forma de educação que surgiu da experiência sociocultural de determinados grupos sociais. Uma educação que acontecia em espaços educativos informais, como o seio familiar, retratando uma aprendizagem social a partir da relação de trabalho, do homem com a terra, com os saberes intergeracionais sobre o clima, as plantações, a caça, a pesca, enfim, uma educação fruto da relação humano-natureza.

No decorrer do tempo, com o surgimento da propriedade privada, que desencadeou a divisão dos seres humanos em classes, originou-se outras instituições responsáveis pela questão educacional institucionalizada, como a escola. “[...] A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra” (SAVIANI, 1994, p. 8). De tal modo, “[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Ao abordar o contexto histórico de intensa disputa teórica e política que desencadeou, no campo educacional, a inversão dos termos de educação e trabalho para trabalho e educação, Frigotto (2015) discorre sobre a gênese da relação escola e trabalho, afirmando que foi no plano das contradições das lutas de classes, impulsionado pelo capitalismo, que nasceu a escola, desencadeando o que Libâneo (2012) chamou de um *dualismo educacional perverso*, caracterizado por diferentes qualidades de educação para ricos e pobres, ou seja, “[...] uma escola do conhecimento para os ricos e [...] uma escola do acolhimento social para os pobres” (p. 13).

Na realidade, instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, 2015, p. 231).

Desse modo, ao realizarmos uma abordagem histórica acerca da educação brasileira, compreenderemos que, tradicionalmente, ela foi constituída no plano das contradições da luta de classes, marcada por interesses políticos e ideólogos, sendo, portanto, considerada excludente, haja vista um país como o Brasil, onde vivenciamos situações de desigualdades econômicas, sociais e culturais, em que o sistema educacional brasileiro, por estar inserido nesse cenário de contradições, reflete as desigualdades e corrobora para a existência de uma educação que, historicamente, foi elitizada.

À vista disso, torna-se importante destacar que “[...] Diferentemente do que muitos fazem crer, o Brasil não é país pobre; é uma nação rica que convive com a pobreza e alimenta os mecanismos (re)produtores da desigualdade e da injustiça social” (NIEROTKA; TREVISOL, 2019, p. 14).

Sendo assim, ao longo dos anos, o descaso ou o projeto de governo do poder público com a educação pública fez emergir um amplo processo de exclusão social, tendo em vista que, no cenário educacional brasileiro, sempre existiu uma parcela significativa de sujeitos que viviam, e muitos ainda vivem, à margem do processo de escolarização, em sua maioria, os sujeitos da classe trabalhadora e os sujeitos do campo, que, quando possuem acesso à escola, esta não atende às suas necessidades e especificidades como sujeitos que possuem uma produção política e social oriunda de suas múltiplas práticas socioculturais, porque, na maioria das vezes, o acesso à escola e à intencionalidade intrínseca a ela volta-se para a lógica do capital econômico, cujo objetivo é a oferta de um ensino para possibilitar a formação de uma mão de obra barata e qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho.

A escola não funciona desse jeito, por vontade própria. Ela não está solta no espaço. Na verdade, a escola não passa de uma peça de engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos. [...] a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Os mais pobres são marginalizados pela escola do mesmo jeito que são explorados no plano das relações de trabalho e impedidos de participar da vida política. A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões. A escola, portanto, é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, em que a regra de comportamento é ‘cada um por si e salve-se quem puder’ (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 79-81).

Nessa contextualização histórica, foram evidenciadas as grandes transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no Brasil no início do século XX, que estavam relacionadas à disputa pelo exercício do poder entre diferentes grupos, dando início à reorganização das “[...] estruturas de dominação que passam a estar ligadas a transferência do poder político e econômico das tradicionais oligarquias agrárias para uma crescente burguesia industrial” (NETO, 2011, p. 51), alicerçada na perspectiva de construção de projetos de futuro, o que implica pensar nos modos de vida dos sujeitos do campo no contexto do modelo de desenvolvimento capitalista implementado no Brasil.

Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para as regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital (I CNEBC, 1998, p. 12).

A ideia de desenvolvimento surgiu nos países ocidentais associada à ótica de progresso e de avanço a partir da concepção de construção de projeto de futuro ou projeto de nação, resumindo-se ao aspecto econômico. Baseado nesse propósito de construção de projeto de futuro, durante muito tempo, se configurou, no Brasil, a chamada Educação Rural, destinada à classe trabalhadora. A educação que acontecia no campo tinha como base a escola rural, pensada para atender à minoria, com o intuito de conter o fluxo migratório, baseada na lógica do capital econômico.

Para Tavares (2018, p. 58), a Educação Rural estava condicionada “[...] aos propósitos do capital e a condição destinada à educação fica dissociada dos interesses, da cultura da população, cujas interferências não se preocupam em preservar, estudar, avaliar os aspectos da vida e do homem do meio rural”. Este modelo de educação contribuía para incentivar, inclusive, a saída do homem do campo para as cidades para servir de mão de obra barata ao mercado de trabalho, uma vez que o campo era visto como lugar do atraso, do não civilizado.

Caldart (2004), ao abordar o processo de constituição do paradigma da Educação do Campo, afirma que a gênese da educação rural estava fundamentada no *pensamento latifundista empresarial*, a partir da *ideia do assistencialismo*, do controle político sobre a terra e das pessoas que nela vivem. Assim, o conceito de Educação Rural, historicamente, associa-se à precarização.

[...] o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (CALDART, 2004, p. 36).

Com o processo de industrialização ocorrido no Brasil a partir da Era Vargas (1930 - 1945), o campo e seus sujeitos tornaram-se sinônimo do atraso. A maioria da população que vivia no campo teve, e continua tendo, sua trajetória de vida marcada por exclusões e desigualdades pelo fato de que o modelo de desenvolvimento que considera o país como emergente ou subdesenvolvido, cujo sistema político-econômico está vinculado ao capitalismo, julga os sujeitos do campo, pejorativamente, como a parte atrasada e que está fora de lugar no almejado projeto de modernidade.

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela

ideologia dominante, como fraco e atrasado: como *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado (I CNEC, 1998, p. 14-15).

A partir dessa relação campo-cidade, a concepção de desenvolvimento sempre esteve relacionada à urbanização e ao crescimento industrial, sob a lógica do capital, sendo assim, o campo e os sujeitos que nele habitam foram considerados inferiores. Eram chamados de forma estereotipada, de *Jeca Tatu*, por estarem à parte do processo civilizatório ou fora do projeto de modernidade. A partir dessa lógica, “[...] não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatória à própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais” (I CNEC, 1998, p. 5).

Necessitamos desmistificar esta visão para compreendermos o campo como território legítimo de produção da existência humana, e não somente da produção agrícola, ou seja, significa pensar no campo como um espaço das múltiplas faces do desenvolvimento capitalista (MOLINA; JESUS, 2004). Isto pressupõe ressignificar o próprio conceito de desenvolvimento, concebendo-o numa dimensão pluridimensional, envolvendo os aspectos sociais, econômicos, éticos, políticos, culturais, entre outros.

Utilizando os estudos do indiano Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, Sachs (2007), dentre as múltiplas compreensões acerca do termo desenvolvimento, o conceitua da seguinte forma:

Desenvolvimento é a efetivação universal do conjunto dos direitos humanos, desde os direitos políticos e cívicos, passando pelos direitos econômicos, sociais e culturais, e terminando nos direitos ditos coletivos, entre os quais está, por exemplo, o direito a um meio ambiente saudável (SANCHS, 2007, p. 22).

Com base na dimensão pluridimensional do conceito de desenvolvimento, Sachs (2007) afirma que este é constituído por três dimensões básicas da sociedade, sendo compreendido atualmente por meio da ideia de “[...] desenvolvimento socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado” (p. 22).

A partir desse entendimento, é possível pensar no campo como um território vivo, como espaço que necessita ser economicamente sustentável, sendo constituído das múltiplas práticas socioculturais da produção humana, onde seus sujeitos produzem seus modos de vida a partir da reinvenção social do uso do território, mediante o uso da força produtiva em meio à resistência do avanço do capital que ameaça as vidas existentes nesses espaços.

Nesse sentido, o campo necessita ser pensado dentro do contexto em que as populações camponesas conseguem utilizar a natureza para suprir as suas necessidades, estimulando um *desenvolvimento socialmente incluyente e sustentável*, sem prejudicar o meio ambiente, tampouco as futuras gerações, visto que elas necessitarão dele para sua sobrevivência.

Em relação ao campo amazônico, o avanço do sistema do capital, sob a concepção de desenvolvimento econômico e com base numa visão externa e muitas vezes estereotipadas, vem avançando freneticamente com a implementação de grandes projetos oriundos de empresas, agências e organismos internacionais e multinacionais, ocasionando inúmeros problemas socioambientais às populações existentes na região.

Neves (2019), ao falar dos estereótipos sobre a região amazônica pelos europeus, destaca que a formação e a criação do mito amazônico, na verdade, representam uma diversidade de formas de classificar, rotular e atribuir identidades aos amazônidas, que, na maioria das vezes, se traduzem em visões e concepções negativas ou pejorativas, produzindo uma representação endógena vivida pelos atores sociais locais e um discurso exógeno, porque os agentes externos não estão diretamente envolvidos, com a realidade amazônica no seu dia a dia.

Para compreender a realidade amazônica é necessária uma reflexão aprofundada sobre a realidade local e as considerações regionais sobre os diversos problemas vividos pela (s) sociedade (s) que geralmente ficam renegadas ao imaginário coletivo nacional e global. A Amazônia não pode continuar a ser vista como uma área inóspita e demograficamente vazia, sob pena de incorreremos no mesmo erro aculturante e colonial, como os já cometidos em outros lugares e, em outras épocas, à própria Amazônia (NEVES, 2019, p. 25).

No campo amazônico, tanto o modelo de desenvolvimento na perspectiva economicista, quanto o modelo de Educação Rural ainda se fazem presentes, e as histórias dos sujeitos que vivem no e do campo continuam refletindo esta representação social estereotipada, marcada pela carência de processos políticos e sociais que atendam às suas reais necessidades (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009).

Galvão (2009), ao tratar da Educação Rural com turmas multisseriadas na Amazônia, na perspectiva inclusiva, assinala que os processos de desigualdade e exclusão social ainda permanecem, porque “[...] o sistema é excluyente por sua estrutura e funcionamento, excluindo os sujeitos sociais em todos os níveis e por seus diversos fatores, principalmente pelo econômico” (p. 22).

No campo amazônico, há, segundo a autora, o enfrentamento de novos desafios tanto de ordem etnocultural, geográfica, psicossocial, quanto socioeconômica, que emergem também no cotidiano educacional, o que implica responsabilizar o estado para a garantia do direito à educação de qualidade e socialmente referenciada aos sujeitos do campo.

A educação rural em todo seu contexto exprime as características e as particularidades da diversidade brasileira. Assinalando, entre outros aspectos, as desigualdades regionais, que vão desde a situação socioeconômica, o acesso à educação, a qualidade do ensino, condições de funcionamento das escolas rurais, formação de professores, transporte escolar e qualidade de vida no meio rural (GALVÃO, 2009, p. 27)

Os direitos negados, principalmente a educação, por parte do Estado, às pessoas que vivem no campo amazônico “[...] fizeram e fazem com que os sujeitos do campo busquem formas de enviar seus filhos e filhas para estudarem nas cidades, à procura de melhores condições de vida para a família” (BORGES, 2016, p. 96).

É a partir dessas contradições sociais, historicamente vivenciadas no território brasileiro, que surgem organizações sociopolíticas de diferentes grupos sociais que formam movimentos de resistência para lutar pela garantia de direitos, opondo-se ao processo de exclusão que, durante décadas, vivenciam por parte das ações intencionais do estado.

Gohn (2011), ao falar de movimentos sociais na contemporaneidade, afirma que é preciso demarcar o entendimento sobre o que são movimentos sociais, para tanto, afirma que:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 334).

Os movimentos sociais nascem de ações coletivas com a finalidade de garantir sua sobrevivência, atuando, veementemente, diante das problemáticas acometidas à sociedade, confrontando os interesses da classe que detém o poder econômico e das relações de produções na sociedade capitalista em que vivemos (BORGES; JÚNIOR, 2013).

Para Gohn (2011), os movimentos representam as forças sociais organizadas que expressam resistência e constroem ações coletivas que agem com resistência à exclusão

em prol da inclusão social, pois criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, evidenciando a transformação social a partir da perspectiva de construção de projeto de futuro. Desse modo, “[...] os movimentos sociais desenvolvem ações coletivas, valorizando a participação, no sentido do **pensar coletivo** e o **produzir coletivo**” (BORGES; JÚNIOR, 2013, p. 23 - *Grifo dos autores*).

Os estudos de Arroyo (2007) sobre os movimentos sociais evidenciam tal perspectiva ao argumentar que:

Os Movimentos Sociais vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de Reforma Agrária etc. (ARROYO, 2007, p. 35).

Contrapondo-se à lógica do capital global, houve reação dos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo no país, não aceitando a condição de exclusão em que estão inseridos, passando a construir alternativas de resistência econômica, política, cultural e para as iniciativas no campo da educação (ICNEC, 1998).

As preocupações dos movimentos sociais em relação à educação oferecida às populações do campo fizeram com que desenvolvessem reflexões sobre o modelo de produção camponês e o destino social do campesinato, questionando as transformações do processo de trabalho, almejando, com isso, recolocar o campo e a educação que a ele se vincula na agenda política no país, no intuito de defender uma educação aos sujeitos que vivem no e do campo a partir de uma concepção ampla, concebendo-a como um “[...] processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (I CNEC, 1998, p. 7).

Com base nesse entendimento, surge, no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) no âmbito das mobilizações e movimentos rurais, caracterizado por ser um movimento de resistência política que luta pelo direito à terra, por educação e por melhores condições de vida e de trabalho no espaço em que vivem a partir da constituição de um novo paradigma social, através do binômio reforma agrária/educação (NETO, 2016).

O MST “surgiu” em um contexto socioeconômico e político marcado pelas arbitrariedades e os percalços impostos pela ditadura militar, a partir de 1964, aos mais variados segmentos da sociedade brasileira. Despotismo esse que, por meio das suas ações truculentas e autoritárias, se valeu das instituições do Estado e do apoio de importantes e destacados setores da sociedade civil para imprimir condições degradantes para o conjunto da classe trabalhadora,

inclusive, com fortes medidas repressivas e coercitivas direcionadas para o movimento social do campesinato brasileiro (MORAES, 2017, p. 43).

Para Moraes (2017), o MST se instituiu, ou em outras palavras, ganhou força política no período da redemocratização do país, ocasião em que as manifestações decorrentes das organizações da classe trabalhadora eram realizadas com mais liberdade. O autor defende a ideia de que não foi exatamente a redemocratização do país que possibilitou o surgimento do MST, isto é, seu ponto de partida para sua formação no cenário nacional, mas talvez foi seu ponto de chegada. O estudioso destaca que as circunstâncias políticas e econômicas que submeteram a população a condições sub-humanas podem ter determinado sua eclosão em um período que precedeu o golpe, entre os anos de 1961 e 1964. Período este que desencadeou a intensificação das ações dos movimentos rurais e das ligas camponesas.

Para Caldart (2000), o MST nasceu da articulação das lutas pela terra, sendo criado, formalmente, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, ocorrido nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, no município de Cascavel, no estado do Paraná. Este movimento mobilizou, aproximadamente, 300 mil famílias assentadas e 800 mil acampadas (BORGES, 2007).

Dessa forma, segundo Caldart (2000), para compreender a origem do MST, deve-se levar em consideração a combinação de três fatores: as pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo; o conjunto dos elementos socioculturais e políticos que participaram do processo de reação destes trabalhadores à sua situação objetiva, e a articulação nacional da luta pela terra. Aspectos estes que não é nosso objetivo abordar de forma ampla, e, sim, apresentar, sucintamente, os problemas sociais apontados pelo movimento que motivaram a luta pela garantia de direitos às populações do campo.

Sendo assim, os movimentos de resistência no campo não são desenvolvidos apenas pelo protagonismo das lideranças, muito pelo contrário, as ocupações são realizadas por familiares, ou seja, por “[...] Todos, mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos. Acordando e lutando” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 19). “[...] Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio” (II CNEC, 2004, p. 2).

Para Borges (2007), as mobilizações de resistência das populações camponesas são oriundas da luta pela terra, justiça social, cidadania e educação pública gratuita e de qualidade social no campo, isto é, trata-se de uma luta por uma sociedade mais justa. Nesse sentido, em meados da década de 1980, surgiram as primeiras inquietações do movimento sobre a educação e a formação de seu coletivo, mais especificamente em relação às crianças que estavam acampadas.

Obviamente, antes de construir os acampamentos, estratégias de ações foram elaboradas, mas o ‘elemento surpresa’ acaba tendo um peso maior quando as necessidades do cotidiano da vida se apresentam concretamente. No caso das escolas, é certo que o MST as previa para garantir a alfabetização das crianças e o prosseguimento, ou mesmo a retomada dos estudos dos jovens e adultos. Mas paralelamente a isso, como garantir o funcionamento das escolas nos acampamentos e assentamentos, levando-se em consideração serem aquelas áreas, em processo de conquista, conflitantes como os órgãos públicos, com o grande latifúndio e com o aparato repressivo estatal? (MORAES, 2017, p. 116).

Sendo o MST um movimento que, historicamente, originou-se pela resistência, perpetuando-se até os dias atuais, jamais deixou de lutar pela implementação de escolas nos acampamentos e assentamentos. Mas não se referia a qualquer modelo de escola, como as de perspectivas urbanocêntrica. Pelo contrário, mesmo com os embates e discussões, priorizava-se a criação de uma escola onde fosse possível caracterizá-la a partir do compromisso com a transformação social, em que a militância política com ações diretas nas lutas populares jamais poderia ser excluída da proposta pedagógica.

O MST apresentava críticas severas “[...] ao modelo oficial de educação existente no campo e na cidade, não significando a defesa da abolição desses espaços e, sim, contemplando a proposta de idealizar e construir formas alternativas de educação no campo” (MORAES, 2017, p. 115).

No que concerne à identidade da escola do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, Art. 2.º, § 1.º).

Portanto, o intuito do MST era constituir uma escola que estimulasse a consciência crítica organizativa entre seus sujeitos, crianças, jovens e adultos do próprio

acampamento e do assentamento, para pensarem em seus modos de vida, sua organização sociopolítica, seu trabalho e projeto de futuro. Sendo assim, apesar das dificuldades enfrentadas, o movimento do MST implementou a primeira escola em assentamentos no ano de 1983, na região Sul do país (MORAES, 2017).

Em meio às demandas educacionais que emergiam dos acampamentos, a conquista se tornou pública no decorrer do primeiro Congresso Nacional do MST, realizado em 1985. Este fato ganhou notoriedade a nível nacional, baseado no debate educacional que trouxe a necessidade de criar alternativas para suprir a precarização das escolas existentes no campo. Por conseguinte, tanto os setores da educação do próprio movimento sem-terra, quanto os demais movimentos sociais que representavam o campesinato brasileiro tiveram imprescindíveis contribuições para o avanço das propostas educacionais formais no campo, sobretudo, no que diz respeito à sua efetivação e à permanência nos acampamentos e assentamentos (MORAES, 2017).

Desde então se discute sobre a necessidade da fixação do homem no campo, tendo como parâmetro um determinado pressuposto pedagógico. Essa proposta pedagógica, por meio da qual se pretendia radicar o trabalhador rural no campo, tornou-se recorrente no MST, daí a necessidade de se estudar as propostas de mudanças e permanências, bem como as diferentes concepções que nortearam esse processo. Essas discussões se tornaram possíveis no interior de uma determinada concepção de construção da nação (NETO, 2016, p. 8).

As pautas de lutas políticas do MST e outros movimentos sociais pelo direito à educação crítica e com qualidade social nos territórios do campo como exigência à garantia de seus direitos conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, que garante que *todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza* e que a *educação como direito social, é dever da família e do Estado, sendo de responsabilidade do Estado* a garantia da implementação de escolas, a garantia do acesso e a permanência à educação, *contemplando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, em que há a liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber* (BRASIL, 2015), fizeram com que, a partir dos anos de 1990, as discussões sobre Educação do Campo apresentassem saltos importantes e significativos, ganhando visibilidade e consagração social, pois foi o período em que se iniciou o curso de magistério para a formação de professores(as) para as escolas localizadas nos acampamentos, através da qual os educadores deveriam levar em consideração, em suas práticas pedagógicas e formativas, a trajetória de vida das comunidades e as proposituras geradas no interior do movimento (MORAES, 2017).

Nesse mesmo período, Moraes (2017) aponta que o MST produziu seu primeiro material pedagógico com a seguinte indagação: *‘o que queremos com as escolas de assentamentos’?* Neste documento, destacava-se a necessidade da existência de uma escola com identidade própria, diferenciada em suas concepções epistemológicas e seus objetivos na organização pedagógica e na prática educativa dos professores(as) que deveria estar relacionada aos propósitos do movimento, com conteúdos oriundos das histórias e lutas dos camponeses para garantia de direitos.

As experiências desenvolvidas pelo movimento em meio às lutas políticas possibilitaram constituir, nos assentamentos, uma “[...] escola centrada no trabalho como princípio educativo e no qual a prática social dos envolvidos possa ser o ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2012, p. 35).

No ano de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado da articulação do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GR-RA/UnB); do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), representado pelo setor de educação; do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB). Também estiveram presentes educadores e representantes de instituições de ensino e universidades (BRASIL, 2004).

A gênese das primeiras políticas públicas para o campo originou-se do I ENERA, com as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Após a realização do evento, representantes de várias instituições de ensino, ao analisarem as problemáticas levantadas, decidiram priorizar a questão do analfabetismo de jovens e adultos, além do fato de receberem o apoio do Ministério da Educação (MEC) em promover ações para reduzir o analfabetismo e, ao final, criaram um grupo de trabalho para elaboração de um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior voltado para os assentamentos, que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em novembro de 1997 (BRITO, 2013).

A partir desse momento, mais especificamente em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo a participação direta dos movimentos do campo. Nesse momento, foi aprovado o primeiro Manual de Operações do Pronera. Este programa foi desenvolvido para as áreas de reforma agrária, sendo

integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001 e aprovada nova edição do Manual de Operação a partir da Portaria/INCRA nº 837 (BRITO, 2013).

Portanto, o Pronera foi o primeiro programa que regulamentou o direito dos trabalhadores do campo à educação por meio da oferta de cursos voltados para a formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo ou para a compreensão e o manejo da terra, das águas, dos alimentos, visando a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento do campo (BRITO, 2013).

A seguir, abordaremos, pelo viés da legislação, impulsionada pelas demandas e pelas lutas dos movimentos sociais do campo, a construção da Política Nacional de Educação do Campo e as exigências atribuídas à formação de professores (as) para atuação das escolas do campo, fato que remete às contradições historicamente estabelecidas à construção das políticas públicas educacionais para formação de professores(as) a nível superior no Brasil.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito (ARROYO, 2007, p. 157).

A partir de uma abordagem historiográfica, é possível compreender que a formação de professores(as) no Brasil vem se desenvolvendo, ao longo dos tempos, intrinsecamente relacionada às mudanças sociais, econômicas e políticas, assim como pelas transformações ocorridas nos sistemas de educação e de ensino.

Nesse sentido, a necessidade da formação docente é histórica, e, no Brasil, a questão emerge desde o século XX, com o período da independência em 1982, quando começa a se desenvolver reflexões sobre a organização da instrução popular (SAVIANI, 2009).

No entanto, as primeiras experiências de formação de professores(as) em nível superior são debatidas e implementadas no país somente no século XX, a partir da década de 1930, com o período da industrialização, que fez com que a educação brasileira, como política pública, redefinisse seus objetivos para se adequar à sociedade urbano-industrial.

Com isso, os debates a respeito da formação de professores(as) caracterizavam-se pela disputa entre educadores liberais e conservadores, que era marcada por diferentes projetos para o desenvolvimento da sociedade, para a educação e para a própria formação de professores (SILVA, 2007).

A disputa entre liberais e católicos, iniciada na década de 1920, pela definição do modelo nacional de educação, expressava a luta entre duas vertentes de manutenção das relações capitalistas de produção no país: o projeto liberal, representado pelos pioneiros, e o projeto conservador, definido pelos católicos (SILVA, 2007, p. 264-265).

Segundo Silva (2007), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 pelos chamados *reformistas da educação*, com participação de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, tinha como finalidade reestruturar o sistema educacional brasileiro para adequá-lo ao industrialismo e a um projeto liberal-democrático de sociedade.

Sendo assim, os *reformistas da educação* defendiam a criação de um sistema educacional público, laico e de responsabilidade do Estado. Além disso, visando a adequação da educação para atender às exigências oriundas do sistema capitalista, propuseram a elevação da formação de professores(as) para o nível superior.

Mas, opondo-se à proposta progressista, em 1931, acontecia o movimento católico, impulsionado pela Igreja Católica, com seu projeto conservador, que defendia a implementação de um Estado antidemocrático. Este movimento pregava que a educação era dever da família e, portanto, deveria ser fundamentada nos valores do catolicismo e numa educação tradicional. Defendiam a manutenção de seu poder para além de suas igrejas, com a intencionalidade de implementar o ensino religioso em todas as escolas.

Dessa maneira, em meio às intensas disputas políticas e ideológicas entre conservadores e progressistas para definição de um modelo de educação para o país, as primeiras experiências de formação professores (as) no Brasil a nível superior ocorreram no Instituto de Educação de São Paulo, sob a coordenação de Fernando de Azevedo (1934), e na Escola de Professores do Rio de Janeiro, coordenada por Anísio Teixeira (1935). Porém, com o Golpe de 1937, que instaurou o Estado Novo, ambas instituições sofreram todo tipo de repressão e foram extintas entre os anos de 1938 e 1939.

Nesse período de 1930 a 1946, chamado de nacional-desenvolvimentista, o campo educacional tornou-se uma arena de embates, que transcorreu todo o processo de construção das políticas públicas educacionais, que evoluíram de forma contraditória, ora

opondo-se às correntes conservadoras, ora tentando conciliá-las, e nesse movimento contraditório, privilegiou-se os interesses da elite.

Nesse jogo de forças políticas e ideológicas, foi estabelecida a primeira diretriz nacional para a formação de professores(as) no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei nº 8.530, de janeiro de 1946, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário. Para Silva (2007), a finalidade da Lei Orgânica do Ensino Normal estava voltada à:

[...] formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; a habilitação de administradores escolares para essas escolas; e o desenvolvimento e a propagação de conhecimentos e técnicas relacionadas à educação da infância (SILVA, 2007, p. 271).

Portanto, o ensino normal, de acordo com a lei, dividia-se em dois níveis: cursos de 1º ciclo - cursos de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos; cursos de 2º ciclo – cursos de formação de professor primário, com duração de 3 anos, em que era exigida a certificação de conclusão do 1º ciclo do curso secundário ou curso de formação de regente. Também foram criados institutos educacionais onde poderia ter jardim de infância e escolas primárias, além de cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares.

Ainda de acordo com Silva (2007), tais propostas de formação implementadas pela lei de ensino normal divergiam das propostas de formação superior realizadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, porque, além da formação no 2º ciclo, oferecia-se essa formação para estudantes que tinham cursado apenas o ensino primário. Ou seja, as novas exigências à formação de professores(as) apresentadas pelos pioneiros da Escola Nova, ainda na década de 30, não foram levadas em consideração na legislação que regulamentou os cursos normais em 1946.

Desse modo, a necessidade da luta para a formação superior do professor, especialmente do professor primário, ainda continua sendo uma realidade na sociedade brasileira, apesar das aparentes evidências de que seria superada com a aprovação da LDB/1996, visto que ainda há cursos normais formando professores para os anos iniciais de escolarização (SILVA, 2007, p. 273).

Nesse sentido, Gatti (2010) afirma que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, passou a existir uma maior preocupação com as políticas de formação inicial de professores(as), postulando-se, nesse documento, a exigência de formação docente em nível superior em cursos de Graduação em licenciaturas para atuação na Educação Básica, conforme dispõe o Artigo 62 da LDB.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014, p. 35).

A LDB assegura que a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério devem ser promovidas em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, a partir de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à formação de professores(as) do campo, a demanda também é histórica, porém, a questão só começou a ser atendida recentemente, a partir dos anos de 1990, em especial a formação de profissionais em terceiro grau, após os debates e lutas dos movimentos sociais sobre a Educação do Campo.

Infelizmente, por condições históricas, tal conquista não foi possível em outro tempo. Isso não quer dizer que ela não tenha sido necessária. Quer dizer apenas que o Estado, como gestor das diferentes demandas da sociedade, nunca se responsabilizou em atender a essa demanda por formação docente no nível que ela exige (GHEDIN, 2012, p. 13).

Ghedin e Borges (2007) afirmam que a conquista não advém da gratuidade política de quem gerencia o Estado, mas é resultado da luta política dos movimentos sociais que se estende por décadas no Brasil.

Hage (2014), ao analisar a realidade das escolas públicas do campo, cuja ênfase volta-se para os desafios mais amplos que os movimentos sociais campestinos enfrentam para assegurar o direito à universalização da Educação Básica, com qualidade social e referenciada na afirmação da diversidade sociocultural e territorial que constitui o campo brasileiro, assegura que:

Os sujeitos do campo, nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito à terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo (HAGE, 2014, p. 1166).

Ao apresentar reflexões sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo, Caldart (2008) cita que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Compreende-se que a Educação do Campo se caracteriza pela produção política e social dos sujeitos que vivem no e do campo e na luta pela garantia dos seus direitos, cuja finalidade é “[...] de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2002, p. 19).

Trata-se da possibilidade de os próprios sujeitos do campo assumirem sua autonomia para pensarem na relação sujeito-natureza e em suas inter-relações com a educação e a cultura: seus lugares, seus trabalhos, seus projetos educativos, sua educação e seu país de modo geral, a partir do diálogo com a tradição pedagógica fundamentada em concepções filosóficas, sociológicas e metodológicas, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social das pedagogias que a constituem: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido/Pedagogia Popular; Pedagogia do Movimento (CALDART, 2022).

À vista disso, as mobilizações dos movimentos sociais do campo resultaram na realização do I ENERA, de onde surgiu o compromisso de implementar uma proposta de Educação do Campo, fato este que originou a criação do Pronera no ano de 1998, que só foi instituído, de fato, como a primeira política pública voltada à garantia de direitos à educação aos sujeitos do campo no ano de 2010, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A conquista do Pronera como primeira política pública de educação com a intencionalidade de atender às demandas dos sujeitos do campo advém da resistência política e dos debates dos movimentos sociais do campo, sendo impulsionada, posteriormente, pela *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, realizada entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, assumindo um papel significativo no processo de rearticulação da educação voltada à população do campo, para que a discussão fosse incorporada na agenda política do país, da sociedade e de seus governantes. Tal fato inaugurou uma nova referência para o debate e mobilização dos sujeitos camponeses pela necessidade de construir uma política pública de Educação do Campo que, verdadeiramente, contribuisse para pensar no campo em toda a sua

complexidade, concebendo o campo como território legítimo de produção da existência humana, e não apenas como um espaço territorial a serviço do capital, da produção agrícola e/ou do agronegócio (CALDART, 2004).

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Nesta I Conferência, ao se discutir as propostas para Educação Básica no campo, já havia uma preocupação com a política pública de formação de professores (as) e a manifestação da necessidade da existência de:

Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo;
Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
Programas combinados de produção e formação de profissional desenvolvidos na perspectiva da construção de novo projeto de desenvolvimento do campo;
Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativas das comunidades e de movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro (BRASIL, 1998, p. 32-34).

No bojo das transformações políticas e sociais ocorridas no país em relação à Educação do Campo, os movimentos sociais vêm, fortemente, defendendo suas demandas de lutas por meio de implementação de políticas públicas específicas para sua população, com a finalidade de “[...] romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não desigual” (BRASIL, 1998, p. 32).

Isto é, defendem a implementação de políticas públicas educacionais articuladas ao conjunto dos direitos humanos e sociais dos sujeitos que vivem no e do campo, partindo do pressuposto que:

O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, Caldart (2008) afirma que o Pronera, desde sua origem, foi “[...] projetado, especialmente pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública, na constituição prática e teórica da Educação do Campo” (p. 68).

Brito (2013), ao desenvolver uma pesquisa com o objetivo de analisar as iniciativas de acesso para a população do campo à Educação Superior, na Universidade Federal do Pará, via Pronera, Procampo e Parfor, assegura que:

No caso do PRONERA, por exemplo, que foi o primeiro programa que regulamentou o direito dos trabalhadores do campo à educação, a iniciativa tomou proporções gigantescas, chegando a mobilizar um investimento e recursos financeiros que nunca antes haviam sido destinados para atender a educação, principalmente sobre o viés da constitucionalidade, que determina o percentual de investimentos a serem gastos com a educação (BRITO, 2013, p. 57).

Borges e Souza (2021), ao desenvolverem reflexões sobre as contribuições dos movimentos sociais camponeses na construção de política de formação de professores(as) do campo, alegam, baseados na análise de documentos oficiais, que este programa possui como objetivos:

[...] oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento, melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA, proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BORGES; SOUZA, 2021, p. 78).

O programa Pronera, conforme dispõe no Manual de Operações de 2004, tem como finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

O Pronera possui como princípios político-pedagógicos a relação indissociável entre educação e o desenvolvimento territorial sustentável como elemento fundamental para a qualificação do modo de vida das populações do campo, diretamente envolvidas nesse projeto. Desse modo, os quatro princípios básicos que inicialmente nortearão o programa são: **inclusão; participação; interação e multiplicação**, acompanhados da palavra **parceria**, caracterizada como princípio operacional e metodológico, porque, na parceria, “[...] o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas

responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acampamento e na avaliação” (BRASIL, 2004, p. 18).

O Manual de Operações (2004) revela que, em conformidade com seus objetivos, o Pronera atende aos seguintes projetos:

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;

Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);

Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004, p. 21).

Na proposta pedagógica dos projetos educacionais, os princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas baseiam-se no **Princípio do Diálogo; Princípio da Práxis e Princípio da Transdisciplinaridade**. No entanto, para que tais princípios sejam atendidos, faz-se necessário utilizar instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem a partir de três etapas básicas: investigação dos temas geradores; contextualização crítica desses temas, e os processos de aprendizagem-ensino vinculados às ações concretas de superação das situações-limites do grupo (BRASIL, 2004).

O Manual de Operações (2004) revela ainda a preocupação do Pronera para com a formação de professores(as) a nível superior, uma vez que este garante a formação profissional mediante a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação em diversas áreas do conhecimento para qualificar os sujeitos que vivem e/ou trabalham no campo, contribuindo para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentado no campo.

Quanto à estrutura dos projetos de formação profissional de nível superior, estes devem contemplar as situações-problemas vivenciadas pelos camponeses, fundamentando-se na metodologia da **Pedagogia da Alternância**, envolvendo o tempo de estudos realizados nos centros de formação e o tempo de estudos desenvolvidos nas comunidades. Os cursos devem respeitar a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços, a transversalidade dos conhecimentos, a articulação ensino-pesquisa e o desenvolvimento de teorias e práticas com referência à construção de um desenvolvimento sustentável no campo. Portanto, estes projetos devem possuir um

caráter sistemático a partir do envolvimento do planejamento, execução e avaliação por meio da pesquisa-ação-reflexão. Além de um **caráter político**, na intencionalidade de lutar em prol da inclusão social no campo (BRASIL, 2004).

Quanto às contribuições do programa para Educação do Campo, Caldart (2008), às vésperas do Pronera completar 10 anos de existência, no ano de 2007, ao participar de um evento para comemorar essa conquista dos movimentos sociais, destacou que o “[...] Pronera vem ajudando a construir a Educação do Campo e a Educação do Campo já pode servir de espelho, ou de parâmetro, referência, para as práticas do Pronera” (p. 68).

Brito (2013, p. 72), ao analisar o Manual de Operações (2011) do Pronera, identificou o quantitativo das populações do campo contempladas com a implementação deste programa, de 1998 a 2010, demonstrando que o Pronera:

[...] no período de 1998 a 2010 foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da Reforma Agrária e capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos projetos de assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar.

O novo Manual de Operações (2016) apresenta dados atualizados deste programa, sendo possível identificar algumas alterações em relação ao Manual de 2004. Dentre estas modificações, está a implementação de novos princípios político-pedagógicos, como a **democratização do acesso à educação** e a **participação social**. Em relação aos princípios presentes nas propostas pedagógicas, foi incluída como novo princípio orientador das práticas a **equidade**; tais propostas, para serem atendidas, também necessitam compor um projeto político-pedagógico teoricamente consistente e contextualizado, em que seja possível fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa.

Referente às contribuições do Pronera à Educação do Campo, o Manual de Operações (2016) apresenta o resultado da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária (II PNERA), realizada em 2015 em conjunto com o INCRA, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo (UNESP), revelando que:

[...] no período de 1998 a 2011 foram beneficiados 164.894 educandos oriundos dos assentamentos de reforma agrária federal. Nesse período, foram realizados 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o País, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação (PRONERA, 2016, p. 8).

O mapa a seguir demonstra que o Pronera, por ser realizado em parceria com os governos municipais, estaduais, instituições públicas de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores, com o intuito de promover a formação de professores(as) por área de conhecimento para poder atuarem nas escolas do campo, está presente em todas as unidades ou estados da federação.

Figura 7- Mapa sobre cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: BRASIL (2016).

Portanto, o Pronera, como política pública, tanto para a Educação do Campo, quanto para a formação de professores (as) do campo, vem contribuindo para a construção de um novo paradigma de formação. Além de contribuir para a garantia de direito à educação do e no campo, fazendo com que muitas pessoas não necessitem mudar do campo para a cidade em busca de estudos e trabalho, como vem acontecendo no Brasil, assim como no contexto amazônico, acarretando a falta de uma identidade profissional, necessária para a formação e atuação de professores (as) na realidade do campo (BRITO, 2013).

Nesse embate entre movimento sociais camponeses e o Estado como o responsável pela garantia de políticas públicas, o movimento traz à tona, novamente, no âmbito da *II Conferência Por uma Educação do Campo*, realizada em Luiziana, Goiás, nos dias 2 a 6

de agosto de 2004, a necessidade da valorização e de formação específica de professores(as) para o trabalho nas escolas do campo por meio de política pública específica que priorize:

A formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; - Definição do perfil profissional do educador do campo;
Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (BRASIL, 2004, p. 4).

Nessa mesma conferência, o movimento social do campo defendeu a formação de profissionais para atuação no campo a partir de uma política pública permanente de:

Cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
Uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; - fortalecimento das equipes técnicas;
Implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
Formação e qualificação vinculadas a educação do campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
Criação de uma sugestão de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (BRASIL, 2004, p. 4).

Nesse contexto, outra política pública de grande relevância, voltada à formação de professores(as) do campo, conquistada a partir da resistência e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos da educação do campo, foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), as experiências do Procampo como política pública foram materializadas a partir das parcerias de Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo implementado, inicialmente, em quatro universidades federais

a convite do Ministério da Educação, a saber, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com participação dos movimentos sociais em razão destes já terem, em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo.

O Procampo teve seu primeiro edital lançado em 03 de abril de 2008, a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais e da existência de uma grande demanda de formação de professores do campo, já que, na época, segundo os dados do INEP, eram mais de 178 mil docentes sem formação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Portanto, ao defender a necessidade de formação inicial de professores(as) para atuação nas escolas do campo, o Procampo assumiu o objetivo de viabilizar, por meio das instituições públicas no país, a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, através da estratégia de formação por áreas de conhecimento, **com base numa formação integral, interdisciplinar e transdisciplinar**, a fim de romper com o modelo cartesiano disciplinar que tradicionalmente é implementado nas universidades.

Para tanto, o Procampo vem tentando ofertar uma formação de professores(as) de forma múltipla, com base nas concepções das pedagogias que fundamentam a Educação do Campo, sendo, dessa maneira, politicamente referenciado para a docência na educação básica nas escolas do campo.

Em relação ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), de acordo com informações obtidas no site do Ministério da Educação, foi criado e estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 e pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, sendo, portanto, concebido também como uma política de formação de professores (as) do campo.

O Pronacampo, em seu documento orientador (2013), é caracterizado como um conjunto de ações que, de forma articulada, podem assegurar a melhoria do ensino, da formação de professores(as) inicial ou continuada; a distribuição de material didático; o acesso e a recuperação da infraestrutura, e, conseqüentemente, a qualidade da educação no campo, conforme explícito em seu objetivo geral:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a

disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

Quanto à sua estruturação, esta é composta por quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; educação de jovens e adultos e educação profissional, e infraestrutura física e tecnológica. Para cada eixo, foram estabelecidas ações/projetos/programas com o intuito de alcançar o objetivo proposto ao programa, a saber, Eixo 1 - Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo; Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático; Mais Educação Campo, e Escola da Terra. Eixo 2 – Formação Inicial de Professores e Formação Continuada de Professores. Eixo 3 – EJA e saberes da Terra, e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo. Eixo 4 – Construção de Escolas; Inclusão Digital; PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola; Luz para Todos na Escola, e Transporte Escolar (BRASIL, 2013).

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), é importante ressaltar que, diferentemente das outras políticas públicas que foram conquistadas pela resistência dos movimentos sociais, esta em específico não teve um efetivo protagonismo do coletivo na sua construção, pois, ao analisar, apresentou críticas afirmando que, em virtude desta correlação de forças na construção do Pronacampo, foi incorporada uma concepção de formação profissional com base no modelo hegemônico da agricultura industrial, representado pelo Pronatec Campo, além da incorporação de metas e estratégias que previam a oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, tendo como gravidade a possibilidade de desvirtuar profundamente as concepções originárias da Educação do Campo.

Borges e Souza (2021), ao analisarem as políticas de formação de educadores (as) do campo, também apresentam críticas à política afirmando, que o Pronacampo:

[...] embora se configure também como uma política de formação de educadores/ as do campo, não é bem visto pelos Movimentos Sociais camponeses, que acreditam que a concepção de Educação do Campo e formação docente defendida é incompatível com a Educação a Distância, isso porque estamos num país de extrema desigualdade quando se trata de distâncias geográficas, inclusão digital e acesso às tecnologias da informação. Nesse sentido, a realidade proposta de inserção da EaD na Educação do Campo evidencia contradições com a realidades vivenciadas pelos educadores/as das escolas do campo, embora possa ser resolvida com o financiamento (BORGES; SOUZA, 2021, p. 80).

Hage (2014) afirma que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) também apresentou críticas ao formato e à lógica da formulação do Pronacampo:

[...] indicando que em certa medida, ele encarna historicamente a forma convencional de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, distanciando-se das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo; entretanto, reconhece que algumas ações previstas no Programa podem vir a ter impactos significativos nos rumos da Educação do Campo, como por exemplo: Educação Profissional, Construção de Escolas do Campo e Formação de Educadores (HAGE, 2014, p. 1170).

Apesar das críticas sofridas, os autores evidenciam as contribuições do Pronacampo para a construção de uma política pública de formação de professores(as) para Educação do Campo. Para Molina e Antunes-Rocha (2014), embora o programa tenha se constituído sob contradição em relação à concepção de formação profissional entre suas ações, um eixo que guarda afinidade com as concepções do Movimento da Educação do Campo é o da Formação de Educadores. Para Borges e Souza (2021), o Pronacampo, apesar das contradições que envolveram sua construção, não deixa de ser uma política pública importante que contribua para a “[...] constituição de uma política global de educadores/as do campo que realmente atenda a realidade da Educação do Campo” (p. 80).

Diante do exposto, ressaltamos que as discussões apresentadas até o momento, demonstram que as políticas públicas para Educação do Campo vêm sendo materializada, conforme apontado por Brito (2013), através de programas governamentais, mediante as constantes lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil com a finalidade de assegurar os direitos sociais no campo, *locus* de moradia, trabalho e vida dos sujeitos camponeses.

Entretanto, Borges (2015) chama atenção, em seus estudos voltados à área da Educação do Campo, para o fato de que, apesar das reivindicações dos movimentos sociais por uma educação já ser assegurada por lei, nem sempre isso é suficiente.

[...] faz-se necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso isso não ocorra a implantação das políticas não será efetivada, fazendo-se apenas uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo-se as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (BORGES, 2015, p. 55).

Gatti (2010), ao abordar o contexto histórico da formação de professores(as) no Brasil pelo viés da legislação, argumenta que, apesar da promulgação da LDB ter

possibilitado, desde 1996, o surgimento de várias propostas voltadas à formação de professores(as), somente em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e, nos anos subsequentes, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que começaram a ser realizadas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente, ainda de forma fragilizada.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

A autora está se referindo ao modelo de formação ofertado no Brasil desde o início do século passado, inspirado nos moldes das universidades europeias, mas que, entre nós, não sofreu nenhum tipo de modificação. Trata-se do “[...] famoso esquema nas licenciaturas do ‘três mais um’, no qual os alunos têm três anos de formação em sua especialidade e somente um em poucos aspectos da educação e do ensino” (GATTI, 2003, p. 474).

Ainda segundo Gatti (2003), a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) possuiu o seu fundamento muito bem-organizado nas escolas normais de Ensino Médio e que, no momento, estamos num processo de transição, em que se espera que essa formação se faça também de forma bem-organizada e articulada em nível superior. No entanto, os próprios estudos da autora revelam que a organização e a articulação não vêm sendo efetivadas nos cursos de formação docente a nível superior, além disso, outro problema que se apresenta é que a temática da formação de professores(as) não é adotada como a questão central na maioria dos cursos de formação docente para Educação Básica.

O aluno que quer fazer medicina faz uma escolha para ser selecionado em faculdade de medicina, o aluno que quer ser engenheiro vai para a faculdade de engenharia, e quem quer ser professor vai para onde? Em nossa estrutura atual, ele vai para o curso de biologia, ou de matemática, ou de letras, nos quais não se faz, nem se pensa, a formação de docentes; apenas se enfoca o conteúdo disciplinar da área específica de conhecimento. A escolha do estudante não recai sobre um curso de formação de professores e isso é um problema para a educação, para o ensino fundamental e médio. O dramático dessa situação, e as pesquisas estão mostrando isso, é que os formadores desses professores, ou seja, os professores do bacharelado, seja de letras, seja de biologia, seja de

matemática, etc, não estão preocupados com a formação de professores e sim pensando em oferecer os conteúdos de letras, de biologia, matemática, etc. Ninguém está pensando que aquela pessoa, aquele jovem vai ser um professor, mas sim um literato, um biólogo, um matemático, etc. Ser professor é um adendo, é um apêndice, não uma preocupação central; ser professor fica sendo sub-produto, e é assim que se trata, até aqui, a formação de professores para a educação básica (GATTI, 2003, p. 474).

Desse modo, segundo Gatti (2003), as licenciaturas como *locus* privilegiados para o desenvolvimento da formação inicial de professores(as) vêm sofrendo certo *desmerecimento social e político*, à medida que esta formação ocorre de maneira *parcial e fragmentada*, a partir de conteúdos e disciplinas vagas e descontextualizadas, pelo fato de que a falta de articulação entre as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação e o exercício da docência ainda não foram superadas. Ou seja, “[...] a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” (GATTI, 2010, p. 1358).

Nesse cenário, surgiram diversos desafios relacionados aos cursos de formação inicial de professores(as), que estão relacionados, dentre vários fatores, a uma possível cultura institucional tradicional que tem dificultado a integração de mudanças nas estruturas curriculares dos cursos superiores, conforme é ressaltado por Gatti (2010), ao argumentar que “[...] Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases” (p. 1359).

Em relação a essa problemática, Pimenta (1999) destaca a existência de várias pesquisas que têm demonstrado que os cursos de formação de professores(as) ainda desenvolvem “[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (PIMENTA, 1999, p. 17).

Contradições que perpassam também pela dinâmica educacional da Educação do Campo, que tanto os currículos, os conteúdos didático-pedagógicos e as práticas educativas, em sua maioria, não conseguem captar. Com isso, muitos cursos de formação de professores(as) possuem seus projetos pedagógicos fundamentados em concepções que se distanciam do contexto sociocultural do campo; das pedagogias e princípios filosóficos e sociológicos que fundamentam a Educação do Campo, cujo projeto de futuro

contrapõe-se à lógica hegemônica do capital, que vem interferindo diretamente no campo da educação, nas escolas básicas do campo e, por conseguinte, na formação de professores(as), embora os documentos oficiais, como a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2022, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que constituiu as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo, já tenham definido um conjunto de princípios e procedimentos com a finalidade de adequar os projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino formais, adequando-o às especificidades regionais, territoriais, enfim, às realidades das escolas do campo (BRASIL, 2012).

A problemática exposta acima é ratificada pela pesquisa de Brito (2006), que, ao realizar um *estudo focalizando a Identidade Cultural das Populações do Campo e sua relação com o Currículo do Curso de Pedagogia* do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará, com base na análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), concluiu que o curso tem priorizado, em seu contexto, a realidade urbana, embora o campus e, conseqüentemente, o referido curso vivenciem a realidade do cotidiano dos sujeitos do campo, necessitando, portanto, adequar seu projeto pedagógico voltado às especificidades do campo e para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos do campo, não anulando o urbano, mas construindo espaços de valorização identitária.

Sucintamente, exponho, novamente, trechos da minha trajetória educativa pelo fato da minha formação acadêmica a nível superior ser oriunda deste curso de Pedagogia, por isso, reafirmo a problemática apresentada pela autora e ressalto que ainda, no período de 2015 a 2019, o PPC continuava desenvolvendo uma formação que se distanciava, de certo modo, da realidade do campo amazônico, principalmente das problemáticas das escolas do campo que funcionam em sua maioria sob o *Paradigma da Multisseriação do modelo seriado urbano de ensino e que, portanto, necessita ser transgredido para a construção da escola pública do campo* (HAGE, 2014). Suponho que tal fato ocorria em razão de que, até o momento, não havia uma legislação específica que determinasse a obrigatoriedade da implementação da temática da Educação do Campo nos cursos de formação docente a nível superior.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, foi construída com ampla participação de entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores(as) da Educação Básica, fato histórico que constituiu na elaboração de “[...] um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo universidades e a Educação Básica [...] foi recebido no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Esta resolução implementada pelo Ministério da Educação é composta por 25 artigos, oito capítulos que tratam da formação inicial, formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério e dar ênfase à necessidade de adequações curriculares para que as formações iniciais e continuadas possam contemplar a Educação do Campo, Educação Especial e outras modalidades de ensino e suas especificidades.

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – **e modalidades** – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, **educação do campo**, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3, Art. 3º - *Grifo do autor*).

O inciso 3º deste documento assegura que a formação docente para Educação Básica, seja ela inicial, seja continuada, “[...] constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015), sendo realizada em regime de colaboração entre os entes da federação: união, estados e municípios, além dos respectivos sistemas de ensino, e desenvolvida pelas instituições educativas credenciadas.

A aprovação da Resolução nº 2/2015, considerada como uma grande conquista para área da educação, apresentando avanços significativos para o campo da formação docente, foi muito comemorada pelo meio acadêmico, por contemplar em seu texto concepções defendidas por várias entidades educacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de

Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Sendo assim, dentre as principais proposições apresentadas pela referida resolução, estão:

[...] a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Ainda destacamos que a resolução estabelece que os cursos de formação inicial deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Outros avanços que advêm da implementação de proposições no texto da resolução são: a concepção da relação entre teoria e prática como indissociável; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a diversidade religiosa; a inclusão; a interdisciplinaridade; direitos humanos; questões étnico-raciais; relações de gênero e sexualidade; Língua Brasileira de Sinais; importância de considerar a realidade sociocultural e a construção da identidade sociocultural dos educandos; propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas em diferentes meios ambiental-ecológico, dentre outras (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, consideramos importante realizarmos o seguinte questionamento: como as licenciaturas e os cursos de formação inicial vêm pensando, a partir da Resolução nº 2/2015, na preparação e/ou na qualificação profissional dos(as) professores(as) para o processo de desenvolvimento crítico emancipatório para atuarem em escolas do campo?

Para responder a esta pergunta, exige-se uma análise ampla e bastante consistente das políticas públicas, do currículo de formação docente e da própria concepção da formação de professores(as), além da análise crítica do contexto político e econômico presente na conjuntura social que propiciou a construção e aprovação desta resolução.

Nesse caso, apresentarei apenas algumas reflexões básicas, a partir das articulações desenvolvidas no curso de Pedagogia do Campus Universitário de Abaetetuba, para reestruturação de seu PPC, possibilitando-nos compreender os aspectos que perpassam o processo de formação docente sob a perspectiva crítica emancipatória de forma mais geral, que possibilita pensar no trabalho pedagógico de professores(as) nas escolas do campo.

A partir da exigência posta pela Resolução nº 2/2015, criou-se, no Campus Universitário de Abaetetuba, o I Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) a partir do fortalecimento do Centro Acadêmico de Pedagogia, assim como pelo reconhecimento e a representação discente do conselho deliberativo da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) com intermédio do Diretório Acadêmico (DA) de Pedagogia, com a missão de repensar e reestruturar o projeto pedagógico de seu curso frente às demandas do contexto amazônico e da referida resolução, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, implementadas pelo Ministério da Educação.

O evento foi realizado no dia 31 de maio de 2016, com o tema: *O Curso de Pedagogia e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura*. Vejamos, abaixo, o *folder* do I EPED.

Figura 8- Folder do I Encontro dos Estudante de Pedagogia (EPED)



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2016

Nesse momento de protagonismo político e acadêmico dos discentes do curso de Pedagogia, principalmente das turmas de 2015 (A e B), muitos discentes dialogaram, inclusive este mestrando, sobre as fragilidades que observávamos no curso que estavam relacionadas à ausência de disciplinas obrigatórias, como de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ofertada como optativa no Núcleo Eletivo de Educação Especial; disciplina obrigatória sobre Educação do Campo e/ou de um Núcleo Eletivo específico sobre Educação do Campo (embora fosse ofertado o *Núcleo de Educação Rural*¹³ que era opcional, ficando sob responsabilidade da turma a escolha de cursá-lo ou não, como todos os núcleos); Estágios Supervisionados direcionados às escolas do campo; aumento de carga horária de algumas disciplinas, etc.

Vejamos, abaixo, fotografias de alguns discentes das turmas de Pedagogia que estavam participando, assiduamente, da organização e dos debates no decorrer do evento.

Figura 9-Discentes do Curso de Pedagogia-UFPA/Abaetetuba participando do I EPED



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016).

Este momento de formação extracurricular foi de fundamental importância para nossa formação acadêmica e profissional, uma vez que as professoras palestrantes realizaram uma abordagem sobre o contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil e

¹³Conforme consta no Desenho Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA, aprovado pela Resolução nº 2669/99, o curso dispõe de núcleos eletivos que são desenvolvidos através de tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares. Ao todo, são ofertados 7 núcleos eletivos, dentre eles o *Núcleo de Educação Rural*, que compreenderá as seguintes atividades curriculares: Educação Rural na Amazônia; Antropologia do Meio Rural; Sociologia do Meio Rural; Metodologia e Prática Pedagógica com comunidades agrícolas; Atividades Programadas e Atividades Independentes.

das políticas públicas de formação de professores(as), para que pudéssemos compreender melhor quais as finalidades do próprio curso, as contradições desencadeadas nesse processo e a necessidade da reestruturação do PPC conforme exigência das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, a fim de continuar trabalhando para desenvolver um perfil de profissional crítico, criativo, com consciência e engajamento político-social, cuja proposta de formação do referido curso já estava fundamentada em princípios éticos, epistemológicos e didático-pedagógicos que pudessem contribuir para a construção de um projeto de sociedade humana, democrática e justa.

Dessa forma, a proposta inicial de reestruturação do PPC estava voltada para a construção de um curso flexibilizado em suas matrizes curriculares, propiciando aos discentes a realização do que chamarei de *intercâmbio pedagógico dentro dos próprios campi da UFPA*, já que os discentes poderiam cursar outras disciplinas de outros cursos de graduação em outros campi, outras faculdades, desde que houvesse consonância e/ou similaridades entre as ementas, conteúdos, carga horárias etc. Além disso, a nova proposta de reestruturação previa a implementação, no desenho curricular do curso de pedagogia, da oferta de disciplinas obrigatórias como Libras e Educação do Campo.

É válido ressaltar que a inclusão de uma disciplina de Educação do Campo como obrigatória, mesmo que não seja suficiente para qualificar/formar o (a) professor (a) para atuação nas escolas do campo¹⁴, traz contribuições significativas para o processo de formação docente à medida que possibilita compreender a concepção da Educação do Campo como um paradigma contra hegemônico, oferecendo aos discentes subsídio teórico-metodológico para desenvolverem e analisarem sua futura ação pedagógica tanto na realidade educacional abagetubense, quanto em outros locais, que, assim como a grande maioria da realidade educacional na Amazônia paraense, possuem suas escolas instituídas sob o *Paradigma da Multisseriação*¹⁵.

Compreender melhor as contradições educacionais vivenciadas no campo amazônico no decorrer do processo formativo na Graduação tornam-se de fundamental

¹⁴ Importante destacar que o curso de Pedagogia não tem por finalidade formar o profissional da educação com um perfil e/ou uma identidade exclusiva para atuação nas escolas do campo, mas busca oferecer uma formação ampla, para que este profissional possa refletir criticamente sobre sua atuação em diferentes espaços.

¹⁵ É importante destacar que essa discussão da Multisseriação, mesmo de forma fragilizada, fazia parte de alguns debates realizados em sala de aula, por parte de alguns docentes que procuravam relacionar os conteúdos de suas respectivas disciplinas com as problemáticas educacionais locais.

importância para o desenvolvimento do trabalho do profissional da educação. Entretanto, pelo fato de muitos cursos de formação docente no contexto amazônico estarem caracterizados sob perspectivas urbanocêntricas e a realidade educacional demonstrar que as escolas, sobretudo as do campo, funcionarem sob o *Paradigma da Multisseriação*, tal contradição apresenta, de certa forma, as fragilidades do processo formativo dos egressos, em especial no que diz respeito à área da Educação do Campo, o que implica a construção de sua identidade docente, fazendo com que, na maioria das vezes, o egresso não compreenda de forma sólida a realidade do campo e, ao sair da universidade, retorna ao seu local de origem para trabalhar na Educação Básica em escolas muitas vezes localizadas no campo, reproduzindo uma prática pedagógica desvinculada do contexto sociocultural da Educação do Campo, em que, na grande maioria das vezes, o material pedagógico utilizado para direcionar sua ação pedagógica nas escolas multisseriadas, ou seja, o livro didático, de modo geral, também é produzido de maneira descontextualizada da realidade amazônica. Trata-se de múltiplas problemáticas que envolvem o processo de formação e atuação docente.

Portanto, tal fato demonstra quão complexo é pensar e (re)estruturar um projeto pedagógico para delinear o perfil profissional de professores(as), haja vista que se faz necessário refletir sobre o tipo de profissional que será formado(a) e para que tipo de sociedade. Trata-se de um processo complexo porque o próprio campo educacional, político, econômico e social, é assim, como a própria área de formação docente, o que requer, por parte de todos, posicionamento crítico para defender cada vez mais políticas públicas educacionais com perspectivas progressistas que coadunem com um projeto de sociedade humana e justa, e que tais políticas levem em consideração as demandas de entidades e movimentos sociais ligados à educação como forma de garantir o princípio democrático de construção dessas políticas, porque estas interferem diretamente no projeto de sociedade, na construção de subjetividades e, conseqüentemente, de sujeitos.

Caso contrário, haverá, por parte do Estado e de seus agentes, a implementação de políticas públicas educacionais com princípios neoliberais voltados à lógica do capital. Isto é, política pública “*tecnocrata, privatista e cerceadora da autonomia dos professores*”, como é o caso da nova Resolução CNE/CP 2/2019 (APUBHUFMG+, 2021, p. 1).

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a

Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O Sindicato dos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais e Campus Ouro Branco/UFSJ, Gestão Travessias na Luta - 2020/2022 (APUBHUFMG+, 2021) publicou uma nota de repúdio em relação a esta nova resolução, afirmando que:

[...] ao contrário da Resolução CNE/CP/2/2015, não houve consultas às universidades, institutos de pesquisas e entidades representativas destes seguimentos, não houve, portanto, discussão com a comunidade científico-acadêmica que, ao longo do tempo, debruça suas pesquisas sobre formação docente, inicial e continuada, bem como concepções de currículo, e sua relação com a educação básica. Muito pelo contrário, conta com autoria de pessoas ligadas ao setor empresarial e educacional privado, educação a distância e administração. **A resolução responde, assim, a demandas de institutos privados, focados na educação a distância como mecanismos de se gerar mais lucros em cima da formação de professores.**

Ademais, **trata-se de uma resolução que quer tornar os cursos de licenciatura, instrumentos de aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, em uma perspectiva tecnocrata, tão cara ao neoliberalismo ideológico do governo Bolsonaro e que se localiza no extremo oposto dos preceitos da diversidade e da formação do cidadão, presentes na Resolução CNE/CP/2/2015. **A atual Resolução, retira** das suas linhas, também, **a autonomia docente e a identidade de cada IES**, a abertura para a troca de ideias, presente na Resolução anterior.

Outros avanços obtidos na Resolução de 2015 foram retirados, tais como: a concepção da relação entre teoria e prática como indissociável, referida como uma unidade; a consideração do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; a diversidade, a inclusão e a interdisciplinaridade como princípios; os processos de formação inicial e continuada pensados ininterruptamente, e não de maneira separada. Retirou também a conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e metodologias; formação na área de políticas públicas e gestão da educação; direitos humanos; diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; Língua Brasileira de Sinais; e educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Por fim, através de uma verborragia meritocrata, típica da ideologia neoliberal, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, apoia-se em palavras como “resultados”, “desempenho”, “objetivos” e a própria tríade “ensino-aprendizagem-avaliação” evidenciando uma concepção já superada e, obsoleta. (APUBHUFMG+, 2021, p. 1 – *Grifo nosso*).

Ao discutirem os principais impactos da Resolução nº 2/2019 para a formação de professores(as) a partir de resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) abordam dois aspectos que permeiam a formação de professores(as) nos cursos de licenciaturas conforme propõe a nova resolução, a saber: “[...] o alinhamento da DCN com a formação de competências da BNCC; e a centralidade em processos formativos pautados em modelo técnico instrumental e prescritivo” (p. 369), que, segundo os autores, constituem princípios para a formação docente, fazendo

com que a DCN seja uma estratégia potente para o alinhar as atuais políticas educacionais com a racionalidade neoliberal.

Os autores ressaltam que a referida resolução, constituída por 30 artigos, nove capítulos e um anexo onde apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) e trata-se de um documento que:

[...] possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366 - 367).

Quanto à estrutura dos cursos de formação docente, é explícito no texto desta resolução a evidência quanto ao alinhamento e/ou à necessidade dessa formação ser conduzida pelos princípios das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Resolução nº 2/2019 como uma diretriz apresenta como questão central a formação inicial de professores(as), uma vez que a ênfase para a formação continuada praticamente deixa de existir, já que, ao longo do texto, destacam-se apenas três incisos para tratar dessa questão. Sendo assim, ao manter o foco para a formação inicial de professores (as), a nova resolução reestruturou e/ou reorganizou esta formação, passando a ter sua organização por três dimensões (I- conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional) e não por núcleos, como era proposto pela Resolução nº 2/2015. Por conseguinte, são estabelecidas competências para cada dimensão da formação, estruturadas por competência específicas e, para cada uma das competências, são listadas habilidades (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A nova Resolução, caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, **acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos.** Cabe destacar, que as atividades complementares, presentes desde 2002 como componente curricular dos cursos de licenciatura, desaparecem das atuais DCNs. Outra mudança que se observa, diz respeito à formação em segunda licenciatura. A Resolução de 2015, estabelecia a carga-horária conforme a formação original e a nova licenciatura a ser cursada. Sendo assim, os cursos teriam uma carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, sendo a carga horária do estágio curricular supervisionado estabelecida em 300 horas. A nova Resolução estabelece uma carga horária única de 1.120 horas independente da formação inicial e a nova licenciatura pretendida. A carga horária estabelecida deverá também ser organizada em três grupos. Das 1.120 horas, 200 horas que compõem o Grupo III são destinadas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. **Evidencia-se**, neste ponto,

uma redução do tempo da experiência do exercício da docência, ao mesmo tempo que não menciona a obrigatoriedade do estágio, e sim, de práticas. É importante ainda mencionar que a nova Resolução aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 368 – *Grifo nosso*).

Para os autores, pelo fato de as competências profissionais estarem delimitadas por três dimensões básicas, é possível depreender que “[...] o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370). O que caracteriza um *processo de padronização e unificação*, em que as questões que são tomadas como prioridades são as *competências e habilidades* e, estas, por sua vez, estão ligadas à *centralidade do processo formativo baseado no modelo técnico instrumental e prescritivo*,

Os autores afirmam que a questão está presente ao longo do Art. 4º da referida resolução, que diz: “[...] as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente” (BRASIL, 2019, p. 2). A saber:

I - Conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Gonçalves, Mota e Anadon (2020), ao analisarem esses aspectos, destacam, veementemente, que as ações que compõem as competências de cada dimensão evidenciam o quanto a formação de professores(as) para atuação na Educação Básica baseia-se na *centralidade da prática*; haja vista que não há nenhuma ação que estabeleça

reflexão sobre o campo educacional ou dos processos educativos. Em relação às habilidades definidas, poucas fazem menção ao *exercício reflexivo e criativo da formação docente*. Ademais, o que se verifica é que “[...] o saber fazer ganha prioridade frente aos processos analíticos do contexto e da realidade educacional em suas diferentes etapas”. Portanto, concluem que “[...] as atuais DCN representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente” (p. 360, 372).

Mediante o exposto, depreende-se que a Resolução nº 2/2019 reforça a *fragmentação e o desmerecimento social e político da formação docente* (GATTI, 2010; 2003) ao pauta-se na *centralidade da prática formativa* alinhada à BNCC por meio das *competências e habilidades* (GONÇALVES, MOTA; ANADON, 2020). Podemos dizer ainda que o processo de construção da Resolução nº 2/2019 e suas propostas de ações para a formação docente foram feitas de forma arbitrária, de cima para baixo, fazendo desaparecer “[...] do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas” (GONÇALVES, MOTA; ANADON, 2020, p. 373-374), sobre a realidade.

Ghedin (2012), ao abordar os elementos para se pensar a formação dos educadores em tempos de crise, afirma que:

Ao querer interferir no processo educativo de cima para baixo, as políticas públicas têm feito que os educadores modifiquem seus discursos interpretativos da realidade, mas não efetivamente a própria realidade. Isto porque as próprias políticas não têm ultrapassado o campo do discurso nesse momento de reformas. O que se tem feito nos últimos anos foi massificar, com o auxílio do *marketing* e mídia, um discurso sobre as mudanças, mais do que uma mudança efetiva nas condições de trabalho dos educadores e de aprendizagem dos alunos. Este discurso político sobre reformas tem interferido no modo como os educadores elaboram sua interpretação da realidade, mas isto não tem conseguido interferir significativamente em mudanças concretas das suas práticas. Tal descompasso entre os discursos das políticas e a realidade tem forçado os educadores à decisão de aderir ao nível do discurso pelas mudanças e não por uma intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentam a possibilidade de uma intervenção efetiva no espaço da escola. O que tem ocorrido é uma apropriação do discurso do Estado a respeito da Educação e não uma intervenção nos processos de ensino (GHEDIN, 2012, p. 30).

Compreende-se, a partir das proposições teóricas do autor, que se trata de um discurso político que mascara a real finalidade para se efetivar a implementação das reformas educacionais sob perspectivas neoliberais, pois o próprio Estado, ao subverter os papéis do discurso, desvia a atenção do problema central da educação que é de sua responsabilidade: a falta de condições de trabalho e ensino, culpabilizando os educadores

pelos problemas educacionais. Dessa forma, “[...] essa inversão do discurso político no campo pedagógico gera uma crise geral no modo como os educadores compreendem a si mesmos e a sua realidade” (GHEDIN, 2012, p. 30), ou seja, como os professores compreendem a construção de seu perfil profissional e/ou de sua identidade docente.

Deduz-se que é por essa razão que a Resolução nº 2/2019 fez desaparecer de suas propostas de ações para formação docente e as características para construção de um perfil de profissional crítico, analítico e reflexivo, isto é, a construção de uma formação política para que não sejam questionadas as ações intencionais do Estado, que não coloca a educação como prioridade à serviço da sociedade civil, uma vez que esta, pela lógica neoliberal, deverá atender aos interesses do próprio Estado.

Porém, Pimenta (1999), chama atenção nos seus estudos sobre formação docente, mas especificamente sobre *identidade e saberes da docência*, para o fato de que é no âmbito da prática docente associado ao contexto sociocultural “[...] que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor” (PIMENTA, 1999, p. 16).

Segundo a autora, a identidade não é um dado imutável, tampouco, adquirido. “[...]. *Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado*” (p. 18), que no caso da identidade do (a) professor (a), é construída a partir das múltiplas relações diretamente estabelecida na vivacidade do fazer pedagógico, em que este profissional mobiliza um conjunto de *saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos)* para desenvolver o seu trabalho educativo e ir construindo sua identidade docente/profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professo, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de sus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Assim como a partir de sua rede de relação com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

No entanto, ao que se compreende é que apesar da identidade docente se constituir, também, pela *‘reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes*

válidos às necessidades da realidade’, os cursos de formações, sejam eles a nível de formação inicial ou continuada, sobretudo a partir da nova resolução 2/2019 que possui como enfoque as habilidades e competências alinhadas à BNCC, pouco têm a contribuir para o desenvolvimento de uma sólida formação teórico-prática, crítica-intelectual-reflexiva dos (as) professores (as), e para a construção de uma identidade docente que seja politicamente referenciada nas práticas, concepções e pedagogias que fundamentam a Educação do Campo.

Nesse sentido, Gatti (2010), sugere novas transformações nas estruturas formativas e nos currículos de formação, pois, embora existam várias emendas que regulamentam essa questão, a fragmentação formativa dos cursos continua a existir, havendo a necessidade de integrar essa formação em currículos articulados, partindo da própria função social da escola: “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (p. 13750).

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. Demanda-se maior integração em sua formação, do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e maior integração com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente com crianças e adolescentes jovens em estruturas institucionais específicas (GATTI, 2013, p. 64).

No cenário atual, com a implementação de forma antidemocrática da nova resolução 2/2019, surgirão novas preocupações dos movimentos sociais em relação as políticas públicas de Educação do Campo, para que os sistemas de ensino possam auxiliar a elaboração de currículos diferenciados às áreas campesinas, desvinculando-se de concepções, métodos e práticas urbanocêntrica que reproduzem um currículo da área urbana para o campo, bem como desvinculados da prática formativa alinhada à BNCC a partir de seus princípios gerais de habilidades e competências.

Acredita-se que essas reivindicações, perpassarão, também, pela garantia da formação de professores (as) do campo à medida que estes docentes foram vítimas de um sistema educacional que alimenta a desvalorização do trabalho do profissional da

educação e seus conhecimentos, pois, conforme afirma Arroyo (2007), a história nos tem demonstrado que não existe na elaboração de políticas públicas, assim como no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação, uma verdadeira preocupação com a Educação do Campo e a formação de educadores do campo.

Para Alencar (2010), nunca houve na história da educação brasileira, uma formação voltada aos educadores do campo, haja vista que a formação existente teve “[...] como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixos salários” (p. 217).

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo (ALENCAR, 2010, p. 217).

Dessa forma, entendemos que a *formação de professores (as) do campo*, seja esta inicial ou continuada, *não pode ser pautada na fragmentação do conhecimento, na centralidade da prática educativa com ênfase nas habilidades e competências propostas pela BNC-Formação, tampouco nas particularidades disciplinares sob uma visão hegemônica, na negação da realidade sociocultural da história de luta dos sujeitos que vivem no e do campo*, porque “[...] ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno (a), o currículo e a sua própria formação” (ALENCAR, 2010, p. 221).

Ghedin (2012), ao desenvolver reflexões sobre *elementos para se pensar a formação de educadores do Campo*, parte do pressuposto de que “[...] a identidade é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio da luta que se constrói politicamente” (p. 27). Sendo assim, para pensar a *identidade do educador do campo*, o autor aborda alguns princípios (ético, epistemológico e político) que deverão orientar a *dimensão da profissionalidade* da atuação dos educadores e seu processo formativo.

Na a *dimensão epistemológica do processo de formação e atuação profissional do educador*, o autor afirma que:

No que diz respeito à formação de educadores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. [...]. A prática sobre a qual nos interessa refletir é aquela que efetivamente transforma o cotidiano da sala de aula; para que isso se torne

possível, as condições de ensino teriam de ser examinadas e, em definitivo, mudadas. [...]. Por isso, é necessário estabelecer a conexão entre a concepção da prática docente e um processo de emancipação dos próprios educadores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requerendo a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. Refletir criticamente significa colocar-se no contexto da ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma atividade pública e, portanto, política (GHEDIN, 2012, p. 35-36).

Essa dimensão epistemológica propõe a superação conceitual de professor reflexivo para professor crítico, pois refletir criticamente significa agir politicamente, isto é, exige um distanciamento da realidade para que a mesma seja melhor analisada e compreendida, buscando transformá-la. Assim, a reflexão crítica possibilita a construção de cidadãos politicamente comprometido com as transformações da sociedade. No campo educacional, agir criticamente e politicamente é tarefa primordial para formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social “[...] até porque a autonomia é uma exigência política para a construção de uma sociedade democrática” (GHEDIN, 2012, p. 37).

A dimensão política do processo de formação e da profissionalidade do educador, exige que se compreenda a educação e a formação como atos políticos, característica primordial para defender um projeto de sociedade humana que contribui para a transformação social a serviço da classe trabalhadora, uma vez que tanto a educação como a formação do educador não estão dissociados da sociedade dividida em classes, cujos interesses são antagônicos, podendo, portanto, servir a interesses de ambas as classes.

Entende-se que o ato político do qual falamos não é o político partidário, mas o ato capaz de despertar o gosto pela liberdade, a solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário. Isto se traduz em uma postura a favor da liberdade, da justiça, da ética e do bem comum (GHEDIN, 2012, p. 37).

Na dimensão ética do processo de formação e da profissionalização do educador, o autor parte da premissa de que faz necessário compreender “[...] a ética como práxis (ação-reflexão-ação, na sua dimensão política e epistemológica), princípio que rege o agir humano para o bem comum” (GHEDIN, 2012, p. 40). Deste modo, há a necessidade de se levar em consideração na educação, na construção das políticas públicas educacionais e no processo de formação de professores (as) o princípio ético como elemento possível para o desenvolvimento e a valorização da humanidade.

O que se depreende, diante do exposto, é que pensar a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo, exige-se levar em consideração as *dimensões epistemológicas, éticas e políticas* como elementos primordiais para conduzir o processo formativo e a construção do perfil desse profissional, para que seja crítico e politicamente comprometido com um projeto de sociedade humana, democrática e justa.

Por conseguinte, Molina e Antunes-Rocha (2014), ao abordarem a Educação do Campo e a relação com a formação do (a) professor (a) do campo, chamam atenção para o perfil desse profissional, no sentido de que sua identidade docente e suas práticas pedagógicas possam estar alinhadas aos princípios e as finalidades que constituem a Educação do Campo. No entanto, primeiro é necessário compreender o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir e, posteriormente, com esse conjunto de elementos, define-se qual o perfil e que formação se torna necessário para fundamentar a prática educativa nas escolas do campo que estejam em consonância com os princípios e valores que estruturam essa concepção de educação.

Nesse sentido, a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 272).

Utilizando-se das contribuições do educador Freire (1987), na condição de teórico que pensa a existência humana por meio da práxis, fazendo críticas rigorosas sobre a ordem social geradora e mantenedora da opressão, visando a possibilidade de emancipação dos homens, por intermédio de uma “*educação como prática de liberdade*”; este também ajuda-nos a pensar a identidade e formação de professores (as) do campo numa perspectiva crítica, libertadora, dialógica, a partir de reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas nos espaços escolares e as concepções que as fundamentam, em consonância com a análise crítica da realidade, dos contrastes e das contradições existentes na sociedade. Tais elementos poderá levar o (a) professor (a) a ressignificar sua ação pedagógica, tornando-se um sujeito ativo, transformador (a) da realidade

educacional e social no meio em que está inserido (a). Por conseguinte, possibilita aos discentes não apenas a ler, mas interpretar, fazer leitura crítica de mundo a sua volta. Isto torna o ensino mais dinâmico e mais próximo de suas realidades. Entretanto, só será possível se o (a) professor (a) estiver uma formação adequada, teórico-metodologicamente baseada na práxis; compreendendo a educação como instrumento de transformação que possibilita a emancipação política e social dos indivíduos.

Portanto, em tempos de crise que impactam o campo educacional, principalmente a área de formação de professores (as) com a implementação da Resolução 2/2019, representando retrocessos para formação docente, se faz necessário que os movimentos sociais do campo, as entidades ligadas a educação e a sociedade civil de modo geral, possam continuar lutando em defesa de uma educação de qualidade, socialmente referenciada; pela construção de *políticas públicas educacionais de formação docente que (re) afirmem uma visão positiva do campo frente à visão negativa ainda existente; políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos, situada na dimensão política e pública da formação de profissionais; políticas de formação afirmativas da especificidade do campo (produção da vida, cultura, socialização, trabalho, sociabilidade, etc.), pois sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos, os profissionais da educação não terão condições de serem educadores (as) dos sujeitos do campo; políticas de formação a serviço de um projeto de campo; além de políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo* (ARROYO, 2007, p. 173-174). Por fim, conclui-se que se trata de políticas públicas de formação docente baseadas em perspectivas progressistas, fundamentadas na práxis, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade e educação como elemento de transformação e/ou contravenção social em busca da emancipação política dos seres humanos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E O DEBATE COM OS PLANOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre a Educação do Campo e as múltiplas realidades amazônicas, para, em seguida, abordamos os aspectos históricos, territoriais, socioculturais e educacionais do município de Abaetetuba; o processo de construção dos planos educacionais e a presença da Educação do Campo nestes documentos. Além disso, foi realizado a análise das metas e estratégias dos planos educacionais que fazem menção à Educação do Campo e à formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo no território Abaetetubense, com a intencionalidade de entender se a formação de professores (as) vem sendo desenvolvida em contradição ou não das políticas e concepções educacionais da Educação do Campo.

3.1 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS MÚLTIPLAS REALIDADES AMAZÔNICAS

A região amazônica, de modo geral, ainda é (re) conhecida principalmente pela exuberância de sua fauna e flora; sua grande extensão territorial; seus ecossistemas. Isto é, pela biodiversidade o que faz com que a mesma seja vista como fonte de obtenção de matéria-prima.

A partir de uma ótica externa, referindo-me aos avanços dos organismos e/ou dos países internacionais sobre o território amazônico, principalmente, por meio da geopolítica com implementações de grandes projetos nos territórios amazônicos, é perceptível que a Amazônia vem sendo observada de fora para dentro, cuja compreensão sobre a região, resume-se, a grosso modo, por ser fonte de recursos naturais; pelo aspecto folclorizado, romantizado, onde há a representação figurativa de uma Amazônia vazia, com paisagens harmônicas, reverberando, de forma pejorativa, a percepção da existência de sujeitos amazônidas que ainda sustentam um modo de vida “exclusivamente” tradicional, arcaico, estático, sem estabelecimento de vínculos com o mundo contemporâneo e/ou civilizado (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009).

Contudo, sabemos que a Amazônia é mais do que extensão territorial e fonte de matéria-prima. Neves (2019) afirma que a Amazônia é múltipla em espaço, gente e reprodução, por isso, se faz necessário entender as múltiplas realidades amazônicas, reconstruindo novos conceitos para compreendê-la de modo interno para o externo, pois,

em seu âmago, há paisagens historicamente e socialmente construídas que estão imbricadas de contrastes e contradições.

Há uma grande diversidade sociocultural e de sujeitos que vivem na região, sendo muitas vezes invisibilizados e que precisam ser (re) conhecidos, valorizados e respeitados como sujeitos de direitos (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009).

[...] a história do homem na Amazônia é marcada pelo silêncio e ausência que acentuam sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos de sua identidade. Desse modo, adentrar o universo identitários dos povos amazônicos implicar considerar um mundo de ambiguidades, trata-se de percorrer caminhos que se cruzam e se contrapõem, mascaram diferenciações sociais que têm entravado processos de emancipação social e política (Idem, 2009, p. 30).

Para Baniwa (2019), a Amazônia é múltipla em espaço e produção de existências porque é a casa, o território, a terra onde os amazônidas nascem, crescem, vivem, educam-se; praticam e vivenciam suas experiências e seus modos de vida muitos peculiares, de forma individual e coletiva, intrinsecamente relacionados pelas dinâmicas das águas, terras, matas e florestas que compõe os traços culturais e identitários dos povos amazônicos, proporcionando-lhes, também, o estabelecimento de relações sociais, simbólicas, culturais, produtivas e comerciais em diferentes espaços.

É importante destacar que apesar da enorme extensão territorial da região amazônica, os povos das Amazonas: negros, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, seringueiros, agricultores familiares, etc.; não estão isolados no tempo e no espaço, mas ao contrário, sempre estabeleceram e continuam estabelecendo, direta ou indiretamente, relações de trocas materiais e simbólicas até mesmo em escala global (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009).

Assim, pensar a Amazônia significa compreendê-la pela dimensão do plural, em virtude da diversidade e/ou heterogeneidade territorial, cultural e de grupos sociais existentes dentro do próprio território amazônico, pois existem várias Amazonas que necessitam ser observadas, analisadas, pesquisadas em consonância com suas peculiaridades regionais, territoriais, culturais, educacionais, políticas e econômicas. Há, também, nesses espaços heterogêneos, uma pluralidade de grupos sociais vivendo e expressando seus modos de vida por meio de suas inter-relações com a natureza, com o meio ambiente, sendo este, entendido como espaço geográfico e socialmente produzido.

Sobre essa abordagem, Hage (2005) em seus estudos sobre Educação na Amazônia, afirma que:

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região (HAGE, 2005, p. 61).

Em face dessa peculiaridade “heterogênea” da região amazônica, focalizando seus aspectos ambientais, socioculturais e identitários, em que os saberes, valores e modos de vida dos distintos sujeitos amazônidas são constituídos de forma contraditória e conflitual em meio ao avanço do sistema do capital global nos territórios amazônicos, há a necessidade de desenvolver reflexões sobre os contextos educacionais e os grupos sociais das Amazônias.

Para compreender esses grupos sociais é preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual estão inseridas as suas manifestações e práticas culturais. Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas reconhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

Nesse sentido, direcionar o olhar para o território amazônico e buscar entender os sujeitos das Amazônias, significa compreender que o ser humano amazônida é um ser partícipe das condições históricas e sociais no contexto em que está inserido, tendo em vista que pela sua historicidade, torna-se, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua própria existência. De tal modo, entende-se que toda historicidade humana pressupõe, logicamente, a existência dos seres humanos vivos, onde o homem é visto como um ser histórico e social, portanto, é capaz de (re) criar, (re) produzir sua sobrevivência, seus modos de existências por intermédio da sua força produtiva, à qual é iniciada dentro da própria organização ou estrutura familiar (MARX; ENGELS, 1999) e da relação de poder estabelecida no processo intrínseco: homem-espaco geográfico; homem-lugar-território.

Para os autores, os seres humanos se distinguem dos animais devido a sua própria produção social, à medida que ao produzirem os seus meios de existências, produzem indiretamente a sua própria vida material. É a condição de vida material do ser humano o primeiro pressuposto para toda a sua existência e, portanto, também, de toda a história, sendo a produção dos meios para a satisfação de sua necessidade, o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1999).

[...] não tem história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais,

transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e o produto desse pensamento (Idem, 1999, p. 21).

Deste modo, apreende-se que as condições de vida material das pessoas, demonstram que não é a consciência que determina o seu ser, mas, exatamente o contrário. A matéria é anterior a consciência, e, por conseguinte, esta torna-se um produto social enquanto existirem homens (MARX; ENGELS, 1999).

A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos (Idem, 1999, p. 12).

Compreende-se que desenvolver reflexões sobre a Amazônia e os sujeitos amazônicos, implica abranger em propostas e políticas curriculares, a grande diversidade territorial, cultural e de sujeitos existentes dentro do território amazônico, assim como, as relações de trabalho e os processos educativos que se processam nesses espaços, sendo o trabalho compreendido como meio de existências, subsistências do ser amazônida; e a educação, como ferramenta de transformação social.

Envolve reconhecer que a riqueza exuberante da região constitui um material por excelência que deveria estar incluído nos processos de formulação de políticas e propostas educacionais e curriculares para a região, referenciando-as, haja vista que essa é uma condição necessária quando nos pautamos pela intencionalidade de valorizar e afirmar as identidades culturais das populações da Amazônia (HAGE, 2005), embora esta não seja, ainda, uma realidade incorporadas nesses processos de elaboração de políticas e propostas educativas.

Infelizmente, o que temos vivenciado em termos de processos de elaboração de políticas e propostas educativas e curriculares para o país e para a região, tem trilhado um caminho inverso ao que está sendo indicado nesse estudo, onde as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegrindo a importância e a eficácia dos saberes e experiências oriundas das práticas sociais locais e diversas presentes na sociedade contemporânea (HAGE, 2005, p. 67).

Para o autor, tais orientações e recomendações extemporâneas, acabam por justificar o fato de haver pouca incorporação do acervo cultural produzido pelas populações da região amazônica no sistema de ensino, nos conteúdos curriculares, nas práticas pedagógicas, e mesmo quando esses saberes e experiências são incorporados, de

modo geral, são apresentados de forma descontextualizada, “esvaziados” da força e significância de sua existência (HAGE, 2005).

Consequentemente, há a necessidade de incorporar o contexto social e cultural das populações do campo nos currículos escolares e relacioná-los com a sociedade mais ampla no que se refere ao desenvolvimento da globalização, pelo fato de que a Educação do Campo valoriza os saberes culturais das populações do campo. “Saberes produzidos nas práticas sociais, nos processos culturais, relações sociais, culturais e interpessoais. Saberes da terra, da mata, das águas” (OLIVEIRA, 2012, p. 9). É preciso desenvolver mecanismos que promovam e possibilitem “[...] a participação desses grupos sociais nos processos de decisão do poder, de modo crítico e consciente. Para isso, é preciso fazer da emancipação social um projeto de todos, construídos por todos os cidadãos” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

O caminho é longo e difícil, necessitando de enfrentamento e autossuperação cultural, político e epistêmico, tais como: a) Superação do domínio colonial nas suas diversas dimensões culturais, políticas, econômicas e epistêmicas. b) Maior consciência política e intelectual das comunidades amazônicas para sua autolibertação, emancipação, autonomização cultural, política e epistêmica, capaz de lhes permitir construir seus projetos de autoctonia cosmopolítica de poder, saber e fazer; c) Construção de uma integração real, efetiva, autóctone, estratégica, concreta, dinâmica e consequente de seus povos, valendo-se inclusive de atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). d) Construção de projetos amazônicos autônomos de bem viver ou de desenvolvimento socioeconômico para o bem viver, com protagonismo local, sustentabilidade socioambiental, ciência, tecnologia e cooperação (BANIWA, 2019, p. 23).

Portanto, é preciso pensar a educação como um projeto de subversão da ordem social hegemonicamente estabelecido na sociedade por meio da lógica do capital; construir uma educação crítica que possibilitará a participação ativa desses grupos sociais aos processos de decisão de poder, superando essa visão colonialista, equivocada e racista de Amazônia atrasada onde os sujeitos das Amazônias precisam ser civilizados. Para tanto, o desafio é o desenvolvimento de uma educação e uma formação docente que esteja integrada ao contexto sociocultural desses grupos sociais. Uma educação e formação docente que visa a emancipação social e política do ser amazônida e que dialogue de forma crítica e contextualizada, reconhecendo a realidade da região, sua biodiversidade, seus vastos territórios, suas culturas e os diferentes cenários e modos de vida dos povos amazônicos, oferecendo-lhes importância na condição de sujeitos de direitos, logo, propiciando status de visibilidade.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO ABAETETUBENSE: DIALOGANDO COM OS PLANOS EDUCACIONAIS

Em meio a pluralidade dos contextos amazônicos apresento, a seguir, uma abordagem sobre os aspectos territoriais, socioculturais e educacionais do município de Abaetetuba, no intuito de pensar a Educação do Campo e as dinâmicas das existências de vidas socialmente construídas nesse local.

Abaetetuba, possui uma enorme diversidade sociocultural, territorial e de sujeitos que construíram uma identidade muito peculiar, expressa pelos seus modos de viver e se relacionar com as dinâmicas das águas (rios, furos e igarapés); matas, terras e florestas (ramais, estradas e ilhas); pela arte; linguagem; religiosidade; pelas lutas político-sociais no âmbito educacional, enfim, pela cultura manifestada na cotidianidade dos modos de vida do povo abaetetubense, constituindo-se parte desses múltiplos cenários amazônicos paraense.

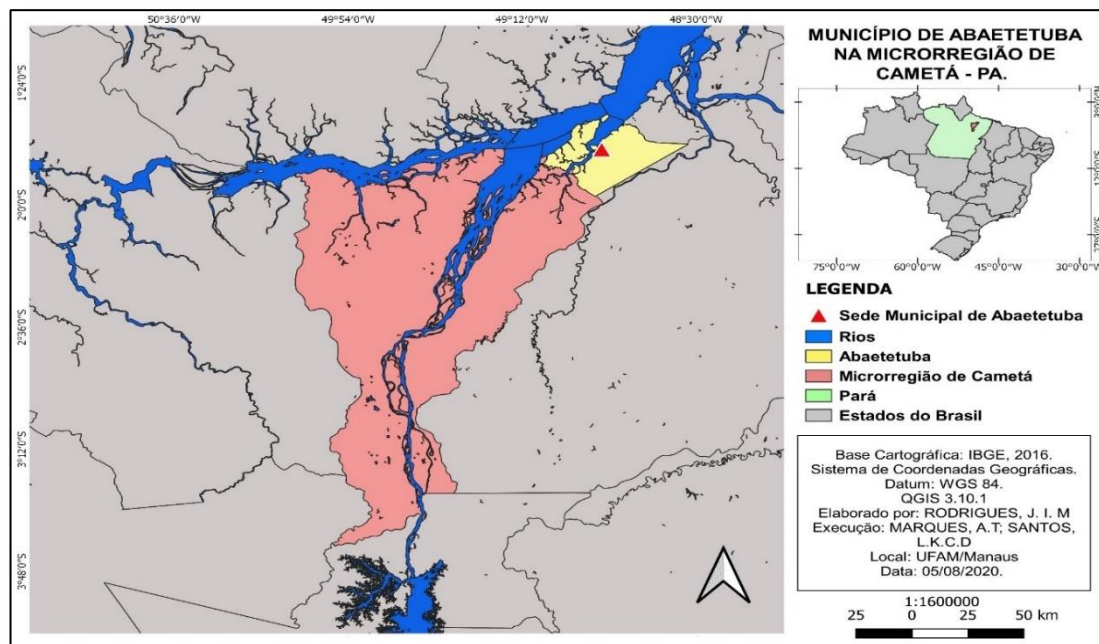
Figura 10-Portal da Cidade de Abaetetuba-PA



FONTE: fotos de abaetetuba - Bing images (2021)

Abaetetuba, geograficamente, localiza-se na região do baixo Tocantins no Estado do Pará, Brasil. Integra a Microrregião de Cametá, que compõem, por sua vez, a Mesorregião do Nordeste paraense (figura 11).

Figura 11-Localização geográfica de Abaetetuba/PA na Microrregião de Cametá



FONTE: Elaborado por Julian Rodrigues (2020)

A cidade de Abaetetuba fica relativamente próxima à Belém, capital do Estado, cujo percurso tem em média 65 km por via fluvial; 101,5 km por via rodoviária e está situada à margem direita do rio Maratauíra, integrante do Rio Tocantins. Sobre território e ambiente: por seu quantitativo populacional, Abaetetuba é a sétima cidade com mais habitantes do Estado do Pará, tornando-se polo e/ou centro comercial por fazer fronteira com outros municípios: “limites ao Norte - Rio Pará e município de Barcarena; a Leste - Município de Moju; ao Sul - Municípios de Igarapé-Miri e Moju; a Oeste - Municípios de Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru e Muaná” (ABAETETUBA, 2015-2025, p. 16).

A extensão territorial é de aproximadamente 1.610,654 Km², possuindo uma população no último censo (2010)¹⁶ de 141.100 mil habitantes, com estimativa para 159.080 em meados de 2020; sua densidade demográfica é de 87,61 habitante por quilometro quadrado.

Com base no quantitativo populacional estimado no último censo, 71. 630 pessoas são do sexo masculino, onde em relação à situação domiciliar, 40.943 estão localizados em área urbana e 30.687 no campo. Do sexo feminino, há um total de 69. 470 mulheres, destas, 42.055 residem em área urbana e 27.415 no campo.

¹⁶ ABAETETUBA: IBGE. Disponível em: IBGE | Cidades@ | Pará | Abaetetuba | Pesquisa | Sinopse municipal | Área da unidade territorial. Acessado em 14 de jul de 2021.

Assim, a população urbana é composta em média por 82.998 habitantes os quais estão distribuídos por entre 17 bairros em uma área de aproximadamente 17 Km², os quais foram formados em meado dos anos finais da década de 80 e início dos anos 90, onde o crescimento populacional ascendeu por conta da migração de munícipes do campo e trabalhadores de outras regiões do Brasil, que, em busca de emprego, passaram a residir na cidade, em decorrência da migração advinda da implantação dos grandes projetos ALBRAS/ALUNORTE no município de Barcarena (ABAETETUBA, 2015-2025).

No campo, residem por volta de 58.102 pessoas, abrangendo uma região de arquipélago composto por 72 ilhas, dentre elas: Capim, Sirituba, Campompema, Furo do Limão, Furo do Cuteua, Furo Grande, Santo Antônio, Paruru, Piquiarana, Itacuruçá, Ajuai e Pacoca, caracterizando “miniamazônias-abaetetubense” por suas peculiaridades locais, além da região das estradas/ramais (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas), (ABAETETUBA, PME, 2015-2025).

Vale destacar que atualmente as populações ribeirinhas, em especial as que residem na ilha do Capim, lutam contra o avanço do sistema do capital global no território abaetetubense, que almeja implementar um gigantesco porto nessa comunidade, para importação e exportação, o qual está baseado na ideia de desenvolvimento regional, mas sabemos que o mesmo trará, conseqüentemente, inúmeros impactos socioambientais à região e as vidas existentes em seu entorno¹⁷.

Tradicionalmente, acredita-se que a fundação de Abaetetuba está relacionada a chegada do governo português nos territórios amazônicos. Francisco de Azevedo Monteiro, português, junto de sua família, em 1745, após enfrentarem dificuldades em alto mar, precisou mudar sua rota, ancorando às margens do rio Maratauíra, onde ergueu-se uma capela consagrada de Nossa Senhora da Conceição (figura 12), afim de agradecer pelas graças alcançadas, por ter sobrevivido a intensas tempestades em alto mar.

¹⁷ Para compreender melhor essa problemática indico a pesquisa desenvolvida a Mestrado do autor Julian Islan Martins Rodrigues, intitulada *Um Olhar Sobre os Conflitos no Território Ribeirinho da Ilha do Capim – Abaetetuba-PA*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Figura 12-Praça e Igreja Nossa Senhora da Conceição



FONTE: fotos de abaetetuba - Bing images (2021).

Portanto, de acordo com os fatos históricos, a fundação do município abaetetubense ocorreu durante o processo de colonização na região amazônica, realizada pelos portugueses que tiveram “suas terras” invadidas ou ameaças por outros povos: ingleses, espanhóis, franceses em meados do século XVI e XVII. Assim, acredita-se que a historicidade do município de Abaetetuba relaciona-se com a história do Distrito da Vila de Beja, que constituíam Vilas distintas, mas, com o passar do tempo, ambas passaram a pertencer, geograficamente, ao mesmo município (ABAETETUBA, 2015-2025).

Abaetetuba ganhou autonomia política e social, sendo elevada à categoria de cidade, passando a ser reconhecida oficialmente no dia 15 de agosto do ano de 1895. Em 2021, completou 126 anos de fundação, cuja comemoração contou com a chegada das primeiras vacinas para combater o avanço da pandemia da Covid-19, amenizando os impactos na área da saúde e outros setores, ocasionados pelos altos índices de pessoas que contraíram o vírus no município¹⁸.

Outrora, o município se chamava Abaeté, palavra oriunda do tupi que significa “homem bom e verdadeiro”. Contudo, por ocasião da legislação federal proibir o duplo uso de nomes de cidades e vilas brasileiras, em 1944, o município e distrito sede passaram a se chamar Abaetetuba. Tal alteração acrescentou apenas o termo TUBA, formando um

¹⁸Segundo dados oficiais divulgados no site da prefeitura municipal de Abaetetuba, sobre a evolução epidemiológica, entre o período de 31/03/2020 a 18/06/2021, houve um total de 8.591 casos confirmados de Covid-19; 221 óbitos e 8.329 pessoas curadas. Disponível em: <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/boletim.php?pagina=0>. Acessado em: 20 de jul de 2021.

novo nome também de origem indígena que significa próspero e abundante, ficando assim definido ABA: Homem, ETE: Forte e valente e TUBA: Próspero e abundante (ABAETETUBA, PME, 2015-2025).

Logo, percebe-se, com certa frequência, em pesquisas, reportagens, documentários, etc.; que Abaetetuba é referenciada popularmente por ser uma terra de sujeitos fortes e valentes. Cidade próspera e abundante, sendo, também, carinhosamente, chamada de “A Pérola do Tocantins”.

Abaetetuba, cidade de várias denominações; território de múltiplas culturas e identidades; rica em manifestações socioculturais, já foi notoriamente reconhecida como a “Cidade das Bicicletas”, “Terra da Cachaça”. Atualmente, é famosa, sobretudo, por ser “A Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”. O brinquedo de miriti é um artefato cultural, caracterizado por ser patrimônio cultural imaterial, cuja tradição é bicentenária (RIBEIRO; LOBATO; ALEXANDRE, 2017). Por essa razão, todo ano é realizado o MiritiFest (Festival do Miriti), afim de divulgar a cultura local e movimentar a economia do município (figura 13).

Figura 13-Exposição de Brinquedos de Miriti em Abaetetuba



FONTE: abaetetuba festival do miriti - Bing images (2021).

Na região de Abaetetuba, há uma abundância de miritizeiro, onde em outras regiões do país ele é conhecido como buriti. O miriti possui um valor imprescindível na vida de muitas pessoas que vivem em várias comunidades tradicionais, por fazer parte dos saberes-fazer do cotidiano desses sujeitos, assim como, por constituir-se em fonte de renda e manutenção de subsistência para o sustento familiar. Muitas famílias que

trabalham com o miriti aproveitam toda a árvore, tomando os cuidados necessários para realizar um manejo sustentável, em que o fruto serve para a alimentação (doces, suco/vinho, mingau etc.); a palha pode ser útil para construir cabanas; a fibra das folhas, os braços e a bucha servem para confeccionar/produzir os brinquedos.

O setor terciário, (comércio e serviço) é a principal atividade econômica do município, abrangendo uma variedade de atividades, desde o comércio de mercadorias à administração pública. Destaca-se, a agricultura, pecuária, pescaria, atividades agroflorestais: extrativismo, em especial de madeira e palmito; o manejo do açaí; a produção da farinha de mandioca; a produção da cerâmica (tijolo, telhas, potes) entre outras atividades econômicas, as quais são produzidas, de modo geral, pelos sujeitos das ilhas, estradas e ramais que trazem seus produtos para serem comercializados na feira (feira do produtor rural onde é vendido somente produtos orgânicos, localizada no centro da cidade ou na feira municipal situada na beira do rio, na frente da cidade, onde vende-se de tudo ou quase tudo), conforme pode ser observado na figura 14.

Figura 14-A Feira/beira de Abaetetuba



FONTE: feira de abaetetuba - Bing images (2021).

No ano de 2020 a feira/beira passou por uma reestruturação paisagística e estrutural, o que ocasionou alguns conflitos, disputas e divergências de opiniões por parte das pessoas e dos feirantes. Apesar disso, torna-se necessário ressaltar que feira/beira de Abaetetuba é um espaço de socialização e apreciação cultural, pois pela sua dinamicidade, perpassam produções diversas: comercialização-produção e consumo; trânsito de diferentes sujeitos oriundos de grupos sociais como quilombolas, assentados-ribeirinhos

do município e outros lugares, tornando-se múltipla em significados e produções de existências à medida que é um espaço físico e socialmente produzido na vivacidade do fazer-se cotidiano por sujeitos políticos e sociais que ali frequentam (COSTA; TOUTONGE, 2020).

No âmbito educacional, o município de Abaetetuba possui desde o ano de 1987, o Campus Universitários de Abaetetuba que é fruto do Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Atualmente o Campus de Abaetetuba oferece curso de graduação¹⁹ ofertados pelas Faculdade Ciências da Linguagens (FACL); Faculdade Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS); Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM); Faculdade de Engenharia Industrial; e cursos de pós-graduação²⁰. Além de abrigar, desde 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), que oferta cursos técnicos (integrado e subsequente) e superior. Há, também, várias faculdades privadas que oferecem diversos cursos superiores na região.

Em relação aos dados educacionais na Educação Básica, ao consultar o Censo da Educação Básica - Catálogo de Escolas²¹ divulgados pelo INEP, constatou-se que o município possui um total de 169 escolas públicas em situação de funcionamento, contemplando todas as etapas e modalidades de ensino.

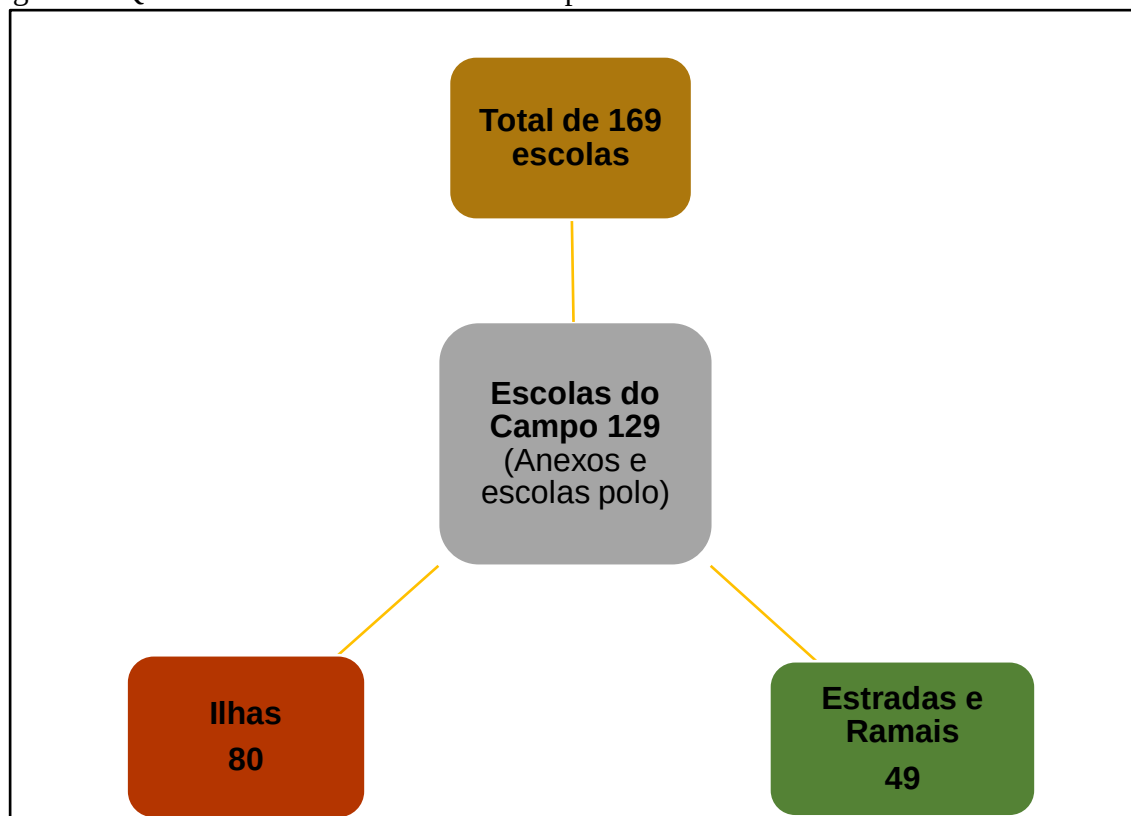
Quanto à distribuição, 40 estão localizadas na sede do município, 80 nas ilhas e 49 nas estradas e ramais. Portanto, há um total de 129 escolas do campo, destas, 19 são escolas Quilombolas, segundo dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), por meio da Coordenação de Educação do Campo (2021), conforme demonstrado na figura 15, abaixo:

¹⁹ Os Cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, História e Geografia foram os primeiros ofertados pelo Campus, onde a princípio, pela carência de espaços físicos, o funcionamento dos cursos era realizado em algumas escolas do município.

²⁰ Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI); Programa de Mestrado em Matemática Profissional do Campus de Abaetetuba (PROFMAT).

²¹ Catálogo de Escolas - INEP. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>>. Acessado em: 17 de novembro de 2020.

Figura 15-Quantitativo de Escolas no Município de Abaetetuba



FONTE: SEMEC – Coordenação de Educação do Campo (2021).

Em termos da oferta de matrículas na Educação Básica, os dados podem ser analisados a partir das informações divulgadas pelo INEP - Sinopse da Educação Básica, referente ao ano de 2021.

Na Tabela 2, os resultados referem-se à matrícula inicial na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio (Ensino Médio Propedêutico, Ensino Médio Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado – Ensino Médio Integrado), Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Associada ao Ensino Médio, curso técnico concomitante e curso técnico subsequente), Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Especial (Classes comuns e Classes Exclusivas). Os dados obtidos demonstram que há o total de 46.660 estudantes matriculados na Educação Básica no município de Abaetetuba, sendo 6.703 na Educação Infantil; 26.247 no Ensino Fundamental; 8.135 no Ensino Médio; 2.273 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 3.750 na Educação de Jovens e Adultos e 1.712 na Educação Especial.

Tabela 2-Número de Matrícula da Educação Básica, por etapa e modalidade de ensino do município de Abaetetuba/PA, 2021

Total	Etapa e Modalidade de Ensino																						
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio				Educação Profissional Técnica de Nível Médio				Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)			Educação de Jovens e Adultos (EJA)			Educação Especial		
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal Magistério	Curso Técnico Integrado - Ensino Médio Integrado	Total	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	Curso Técnico Subsequente	Total	Curso FIC Concomitante	Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
46.660	6.703	2.003	4.700	26.247	14.798	11.449	8.135	7.687	-	448	2.273	448	-	1.825	-	-	-	3.750	1.877	1.873	1.712	1.712	-

Tabela 3-Número de Matrículas da Educação Básica, por localização e dependência administrativa do município de Abaetetuba/PA, 2021

Número de Matrículas da Educação Básica										
Localização e Dependência Administrativa										
Total	Urbana					Campo				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
46.660	31.146	715	13.878	11.054	5.499	15.514	-	5.602	9.878	34

FONTE: Sinopse da Educação Básica – INEP, 2021.

NOTA: Organizado e Adaptado pelo autor (2022).

A Tabela 3, apresenta os dados referentes à matrícula na Educação Básica por localização geográfica (Urbana e campo) e Dependências Administrativas da rede municipal, estadual e federal de ensino. Segundo os dados divulgados pelo INEP, em Abaetetuba, há um total de 31.146 estudantes na zona urbana, em que 11.054 estão matriculados na rede municipal; 13.878 na estadual; 715 na rede federal e 5.499 na rede privada. No campo, consta 15.514 discentes matriculados, contemplando a rede municipal 9.878; estadual 5.602 e privada com 34.

As informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação, junto a Coordenação de Educação do Campo, referente ao ano de 2021, demonstram que nas escolas do campo de Abaetetuba as matrículas estão distribuídas num conjunto de 557 turmas multisseriadas e multietapa²², sendo 222 localizadas nas estradas e ramais e 335 nas ilhas.

Em relação ao quadro de profissionais, conforme dados obtidos pelo INEP (2021), este é composto por 2.260 docentes atuando na rede de ensino, sendo 1.666 do sexo feminino em que a maioria se encontra na faixa etária de idade dos 40 a 49 anos, totalizando 698 professoras. Enquanto que do sexo masculino, são 594 professores, em que a maioria, 243, também se encontram na faixa etária dos 40 a 49 anos de idade.

Conforme a análise dos dados coletos, 1.452 docentes trabalham na área urbana e 888 no campo. Ainda de acordo com os dados, foi possível identificar o número de docentes atuante nas Etapa e Modalidade de Ensino. Na Educação Infantil há 596 docentes; Ensino Fundamental, 1.398; Ensino Médio, 585; Educação Profissional de Nível Médio, 143; na Educação de Jovens e Adultos contém 233 docentes e na Educação Especial, 1.464, em que é possível observar na Tabela 4.

²² Segundo consta no PME-Abaetetuba, **Multissérie** - são turmas com alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais atendida por um docente; **Multietapa** - são alunos da Educação Infantil e Fundamental em uma mesma turma.

Tabela 4-Número de Docentes da Educação Básica, por etapa e modalidade de ensino no município de Abaetetuba/PA, 2021

Total	Ensino Regular																						
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio				Educação Profissional Técnica de Nível Médio				Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)			Educação de Jovens e Adultos (EJA)			Educação Especial		
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal Magistério	Curso Técnico Integrado Ensino Médio Integrado	Total	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	Curso Técnico Subsequente	Total	Curso FIC Concomitante	Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
2.260	596	234	380	1.398	696	787	585	528	0	58	143	58	0	109	0	0	0	233	129	157	1.464	1.464	0

FONTE: Sinopse da Educação Básica – INEP, 2021.

NOTA: Organizado e Adaptado pelo autor (2022).

Diante do exposto, há a necessidade de manter uma atenção especial a Educação do Campo, pois existe um número significativos de estudantes matriculados nas escolas do campo no município de Abaetetuba.

Segundo Oliveira (2012, p. 3) os sujeitos do campo no território amazônico são constituídos “[...] por homens e mulheres diversos e plurais, ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros; situados em um contexto geográfico bio-diverso e complexo, demarcado pelo enraizamento cultural”, em que, segundo a autora, no Brasil, o movimento por uma Educação do Campo luta pela garantia de uma Educação do Campo e para a diversidade de seus sujeitos.

A Educação do Campo, fruto das lutas dos movimentos sociais em prol de seus direitos, tem como finalidade propor um ensino público diferenciado nas escolas do campo, baseado na “[...] construção coletiva que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições de existências” (BORGES, 2016, p. 96).

Nesse contexto, no território abaetetubense, a Educação do Campo “[...] necessita de políticas públicas específicas, pois seu território é composto em sua maioria por estes povos”, (ABAETETUBA, PME, 2015-2025, p. 58).

O debate sobre a Educação do Campo no território abaetetubense surgiu das inquietações de alguns acadêmicos da UFPA - Campus universitário de Abaetetuba, que perceberam a ausência dessa discussão no município, com isso, criaram o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo (GEPESEED).

Este grupo, com o intuito de implementar as políticas de Educação do Campo no referido município, buscou articulação com outras entidades como: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Agricultura do Município de Abaetetuba, Instituições de Ensino, (3ª URE, UFPA e IFPA), Organizações dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba (Z14), Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Assentamentos de Reforma Agrária das Ilhas de Abaetetuba e Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), para debater e efetivar a criação da Coordenação de Educação do Campo em Abaetetuba.

Nesse contexto, surgiu, em fevereiro de 2007, o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT II), o qual busca (re) pensar um novo rumo à formação de professores (as) e dos sujeitos que atuam e vivem no campo, afim de construir um olhar de renovação, descoberta e compromisso sobre esta educação, buscando sempre observar a diversidade sócio-etnocultural existente nas práticas agrícolas e de produção, bem como, a importância que o trabalhador do campo tem em relação a sua subsistência e a de sua família, tendo em vista que o olhar para o campo não deve ser mais como um espaço de ação assistencialista do Estado, e sim, um território de homens e mulheres sociopolíticos, que se organizam e exigem ações efetivas do poder público como garantias de seus direitos ao exercício da cidadania (ABAETETUBA, PME, 2015-2025).

A partir da organização dos Movimentos Sociais se concretizou a proposta da Licenciatura Plena em Pedagogia intitulada “Pedagogia das Águas” (2006) que teve como objetivo a formação de cinquenta educadores da região das ilhas do município de Abaetetuba através do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Curso de Pedagogia das Águas primou pela valorização do campo nos seus vários âmbitos no que tange a educação do campo e que não fosse do campo mais para o campo e que valorizasse o espaço, a cultura, a identidade e a sabedoria desses sujeitos que tem deveres, mas acima de tudo possui direito a uma vida de qualidade e equidade e que se tornassem sujeitos não somente em número estatístico e sim protagonista da história de um lugar que tem como foco o reconhecimento e a valorização dos sujeitos e dos espaços em que os mesmos encontram-se inserido (ABAETETUBA, PME, 2015-2025, p. 105).

A partir de 2020, constituiu-se a Coordenação de Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino da SEMEC de Abaetetuba, tendo como objetivos:

Produzir conhecimento no campo das políticas públicas educacionais, do currículo e da formação e valorização dos educadores das escolas do campo;
Indicar possibilidade de intervenção nesses campos epistemológicos e sociais que oportunizem a materialização da cidadania ativa e o fortalecimento da esfera pública;
Evidenciar a política de gestão integrada da SEMEC/Abaetetuba através da Coordenação de Educação do Campo junto aos movimentos sociais, instituições de pesquisa e ensino, SINTEPP, 3ª URE e outras secretarias de educação dos municípios vizinhos, compondo o Fórum Regional de Educação do Campo - Tocantina 2 (FORECAT II);
Fortalecer o Comitê Local de Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão (GEPESEED), o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC); o Grupo Permanente de trabalho em Educação do Campo para atuar junto à Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas SECADI/SEDUC;
Estender parcerias com instituições educacionais (IES), INCRA, SEDUC, Movimentos Sociais visando articulações que favoreçam ações para o povo do campo e quilombola;
Participação e produção de documentos junto ao Fórum Paraense de educação do campo (FPEC); o Grupo de Estudo e Pesquisa Rural da Amazônia

(GEPERUAZ), do Tapiri Pedagógico, Seminários e Encontros (do campo, ribeirinhos, indígenas, indigenistas, MST, quilombolas, etc.) específicos à realidade do contexto educacional do campo (ABAETETUBA, PME, 2015-2025, p. 105).

O território abaetetubense, assim como inúmeros outros territórios amazônicos, apresenta suas especificidades culturais, sociais e identitárias as quais perpassam o campo educacional, tendo em vista que a escola é um território dinâmico, heterogêneo, composta de múltiplas culturas, múltiplos sujeitos, saberes e identidades. Assim, o olhar para o campo, para as escolas do campo, necessita ser diferenciado e politicamente referenciado com base nas concepções políticas da Educação do Campo. Em Abaetetuba, essa luta vem sendo protagonizada pelos movimentos sociais para que sejam garantidos os direitos, principalmente a educação, aos sujeitos que vivem no e do campo, compreendendo as regiões das ilhas, estradas e ramais.

As escolas do campo de Abaetetuba têm peculiaridades da população ribeirinha, das estradas, ramais e territórios quilombolas, por trazer como marca identitária, características dos rios, igarapés, matas, pesca, produção agrícola e criação - seu povo vive, se alimenta e habita ao redor das águas e florestas. Além disso, trazem raízes quilombolas. Povo negro, agregados familiares, cultura marcante nas representações religiosas, benzeções, ervas medicinais, comidas típicas, memória de vida quilombola. Portanto, no educar amazônico, os sujeitos ribeirinhos e quilombolas possuem forte relação com a diversidade de fauna e flora nas manifestações de seu cotidiano cultural para dentro do espaço escolar. No entanto, as escolas do campo e quilombolas seguem o Plano Curricular das Diretrizes Nacionais e da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, sem adequação curricular específica para os povos do campo e quilombolas, inclusive, aquisição de livros didáticos descontextualizado da Amazônia Paraense e cultura quilombola. Uma vez que a escola precisa organizar seu trabalho pedagógico com base na sua comunidade educativa, deve-se considerar o seu lugar de concepção, realização e avaliação do seu projeto educativo (ABAETETUBA, PME, 2015-2025, p. 107).

Portanto, conforme observamos, tanto por meio dos dados quantitativos em relação ao número de matrículas, quanto pelo contexto socioeducacional abaetetubense, o município apresenta múltiplas especificidade em relação à educação. Na zona urbana as escolas e as turmas funcionam no regime seriado, enquanto que no campo há a predominância de escolas e turmas multisseriadas, onde professores e professoras necessitam de uma formação específica para desenvolver seu trabalho, organizando atividades para seus educandos com diferentes níveis de escolarização, idades e ritmos de aprendizagem, etc. (PEREIRA; PUREZA; HAGE, 2017).

Além dessa situação, nos territórios rurais do município de Abaetetuba, como nos demais municípios paraenses, identificamos problemas de diversas naturezas, que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos do

campo, dentre os quais mencionamos: a ampliação da política de nucleação das escolas, que obriga os estudantes a se deslocarem de suas comunidades de origem para acessar a escola em outra comunidade rural ou, predominantemente, na sede dos municípios; calendário escolar que não respeita o período de safra e colheita dos sujeitos das comunidades rurais; escola de difícil acesso para muitos educandos que moram em furos e igarapés; professores angustiados ao trabalhar com turmas multisseriadas, na sua maioria com contratos temporários de trabalho, assumindo múltiplas funções na escola além da docência, e lecionando em escolas precárias, que funcionam em barracões, salões de festa e casas de moradores cedidas ou até mesmo alugadas, que não oferecem condições dignas de aprendizagem (Idem, 2017, p. 377- 378).

É importante destacar ainda, que não se trata de uma realidade exclusiva do Município de Abaetetuba, mas de algumas regiões do Brasil, e que necessita ser considerada e refletida para que se compreenda que a escola com turmas multisséries não se reduz, apenas, a um espaço construído por salas de aulas isoladas em áreas campesinas, mas sim, um fator concreto que faz parte da Educação do Campo e merece atenção especial para a construção de uma escola capaz de promover um ensino de qualidade (ABAETETUBA, PME, 2015-2025).

Do que se depreende, que o espaço escolar Abaetetubense convive com uma ampla e rica diversidade de saberes que resultam do encontro de culturas e de vivências que se estabelecem na prática cotidiana das relações sociais, os quais move o processo de ensino aprendizagem no meio rural e urbano (PEREIRA; PUREZA; HAGE, 2017, p. 379).

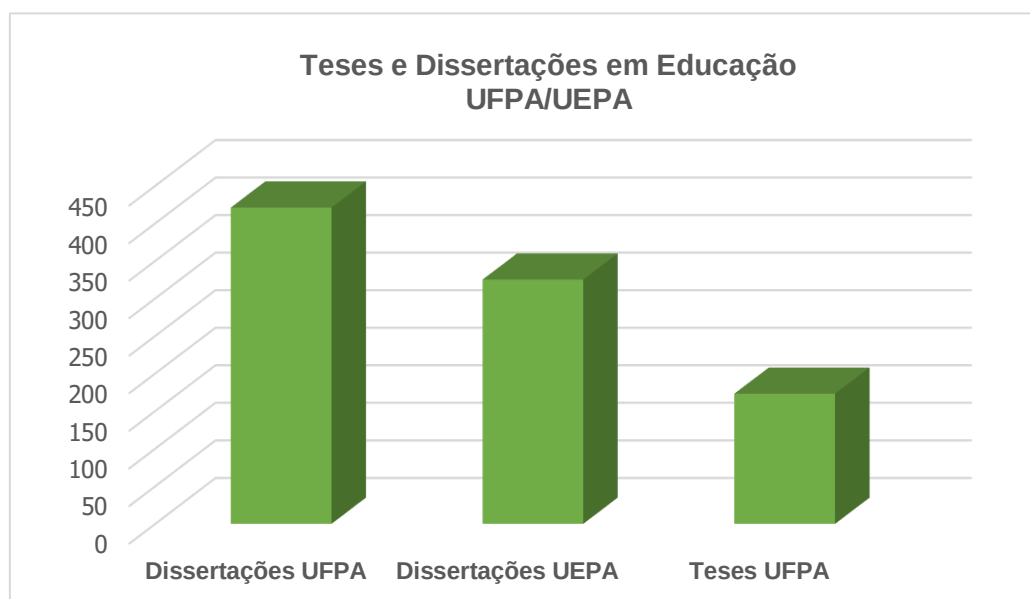
É necessária uma proposta educacional emancipadora que tenha como foco um currículo voltado para o reconhecimento da identidade das escolas do campo, tendo como finalidade oferecer uma educação específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo ensino aprendizagem (ABAETETUBA, PME, 2015-2025, p. 58).

É perceptível que as escolas do campo no território abaetetubense enfrentam vários desafios, os quais estão relacionados tanto ao currículo, à construção do Projeto Político Pedagógico, quanto à formação de professores que, de modo geral, ainda não conseguem ter uma visão de educação voltada ao respeito cultural marcada na vivência de identidades próprias dos sujeitos que vivem no e do campo, pela precariedade da vida social, econômica e política desses grupos sociais, o que requer uma política de formação continuada e valorização profissional (ABAETETUBA, PME, 2015-2025).

Sendo assim, para pensar a Educação do Campo na Amazônia Paraense, em específico, no território Abaetetubense, realizamos, a priori, o levantamento das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com a finalidade de identificar os estudos que tratam da formação de professores para Educação

do Campo com base na análise dos planos educacionais, consequentemente, identificando quais estudos possuem similaridades e/ou divergências em relação à proposta de pesquisa ora desenvolvida, seja pela base epistemológica que fundamenta o estudo ou pelas técnicas de abordagem e análise dos dados, assim como pela própria criatividade do (a) pesquisador (a).

Gráfico 1: Produções Científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPA/UEPA



FONTE: Elaborado pelo autor (2021)

O Gráfico 1, apresenta o levantamento dos dados coletado no *sítio eletrônico* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)²³ da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)²⁴ da Universidade Federal do Pará (UFPA).

As 14 turmas do PPGED/UEPA, ofertadas no período de 2005 a 2018, produziram cerca de 325 dissertações, das quais foram encontradas 14 produções científicas que abordam, explicitamente, tanto nos títulos quanto nos resumos a temática da Educação do Campo.

No PPGED/UFPA, as 18 turmas de mestrado ofertadas no período de 2005 a 2022 produziram, no total, 421 dissertações, em que foram encontradas cerca de 20 produções

²³ Banco de Dissertações do PPGED/UEPA. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650. Acessado em: 07 de dezembro de 2021.

²⁴ Banco de Teses e Dissertações do PPGED/UFPA. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/>. Acessado em: 07 de dezembro de 2021.

acadêmicas que tratam em seus títulos e resumos da Educação do Campo. A nível de doutorado, no período de 2011 a 2021, produziram-se cerca de 173 teses; destas, 14 fazem referência à Educação do Campo, conforme se visualiza no Quadro 1.

Quadro 1: Produção Acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UEPA/UFPA que abordam a temática da Educação do Campo

UE/ UF	TÍTULO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	AUTORIA	ANO	TIPO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)	A formação continuada de professores para a afirmação dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense	CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima	2010	Dissertação
	Fronteiras entre Campo e Cidade: Saberes e Práticas Educativas no Cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria/PA	CAVALCANTE, Gilma da Costa	2011	Dissertação
	Programa Pró-Letramento: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA	GUIMARÃES, Waldenira Santos	2011	Dissertação
	Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo	2011	Dissertação
	Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha	OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa.	2011	Dissertação
	A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo.	COSTA, Eliane Miranda	2012	Dissertação
	ALUNOS (AS) DA COLÔNIA: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida	PONTES, LUCIVALDO MAIA	2012	Dissertação
	Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada	CAETANO, Vivianne Nunes da Silva	2013	Dissertação
	O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA	AVIZ, Fernanda Regina Silva de	2016	Dissertação
	Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	SARDINHA, Marinilda Corrêa	2016	Dissertação
	Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	PEREIRA, Rosenildo da Costa	2016	Dissertação
	Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas	SILVA, Tatiana de Sousa	2017	Dissertação
	Representações sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro	GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito	2018	Dissertação

	Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST	ABREU, Victória Santos de	2020	Dissertação
	O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das populações do campo	BRITO, Diselma Marinho	2006	Dissertação
	Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade	PEREIRA, Ana Cláudia da Silva	2008	Dissertação
	Educação do campo e participação social: reflexões sobre a experiência casa familiar rural de Cametá/PA	PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos	2008	Dissertação
	Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará	GAMA, Sônia Maria Fonseca	2008	Dissertação
	Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais	SILVA, Tânia Suely Nascimento	2008	Dissertação
	As Representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas	LOPES, Wiama de Jesus Freitas	2008	Dissertação
	Educação do campo, poder local e políticas públicas: a casa familiar rural de Gurupá-Pa, uma construção permanente	MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos	2009	Dissertação
	O campo tem cor? Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará	MAGALHÃES, Leila de Lima	2009	Dissertação
	Educação do campo e saúde: refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim, Pará	VIANA, Luana Costa	2010	Dissertação
	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	CARDOSO, Maria Barbara da Costa	2012	Dissertação
	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará	BRITO, Marcia Mariana Bittencourt,	2013	Dissertação
	Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012	SANTOS, Jenijunio dos	2014	Dissertação
	Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi/PA	PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes	2014	Dissertação
	“Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patuá na Amazônia paraense	ARAÚJO, Ana Keuria Mercês	2016	Dissertação

	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	2016	Dissertação
	Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA	AMADOR, Dierge Alline Pinto	2016	Dissertação
	O tempo livre e a produção da existência da juventude do campo: um estudo com jovens estudantes do Assentamento João Batista II – PA	NASCIMENTO, Tábita Cristina Modesto	2017	Dissertação
	Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a Prática Pedagógica em classes Multisseriadas	RODRIGUES CORRÊA, Daniel	2019	Dissertação
	Um Rio no Caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano	PANTOJA DO CARMO, Nilce	2019	Dissertação
	Enquanto uma canoa desce o rio... Relações entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará	MELO, Arianne Sábado de	2020	Dissertação
UFPA	Juventude e Inclusão: Representações Sociais Sobre a Condição Juvenil no Campo	NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos	2014	Tese
	A Nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho – Arquipélago do Marajó: Limites, Contradições e Possibilidades na Garantia do Direito à Educação	CARMO, Eraldo Souza do	2016	Tese
	Educação do Campo no Amazonas: História e Diálogos com as Territorialidades das Águas, das Terras e das Florestas	VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira	2017	Tese
	Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia Via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência Da LEDOC-UFPA-Cametá	SILVA, HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO	2017	Tese
	Questões epistêmico-históricas sobre a educação do campo no Brasil	LIMA, Natamias Lopes de	2017	Tese
	Custo-Aluno-Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade	Silva Pereira, Ana Claudia da	2018	Tese
	A experiência educativa da casa familiar rural de Gurupá/Pa	COSTA, Ana Maria Raiol da	2019	Tese
	Alternância Pedagógica na Formação do Educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA	FARIAS, Maria Celeste Gomes De	2019	Tese
	Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina	SILVA, Maria Divanete Sousa da	2019	Tese
	Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.	SOUZA, DAYANA VIVIANY SILVA DE	2020	Tese
	Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas	CARDOSO, Maria Barbara da Costa	2020	Tese

	Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento	PINHEIRO, Maria do Socorro Dias	2021	Tese
	Territórios do currículo por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades	BARROS, Oscar Ferreira	2021	Tese
	Formação em Alternância nas Amazôniaas: a Licenciatura em Educação do Campo/ UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalho-território	CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de	2021	Tese

FONTE: Elaborado pelo autor (2021)

As informações que constam no Quadro 1, demonstram que há um número significativo de produções acadêmicas que tratam da Educação do Campo em ambos os programas, pois, do total de 919 pesquisa coletadas entre Teses e Dissertações, 48 fazem referência a área da Educação do Campo.

Tais estudos abordam temáticas diversas como: formação continuada de professores e a afirmação dos direitos dos povos do campo à educação; saberes e práticas educativas em escola nucleada; escola ativa e escola multisseriada; formação de professores para atuação em escolas do campo; financiamento das escolas do campo; organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo; práticas pedagógicas, saberes culturais e escolas ribeirinhas; representação social de estudantes egressos; políticas públicas de Educação do Campo; Currículo, Curso de Pedagogia e a identidade cultural das populações do campo; Estudos sobre Pronera, Procampo e Parfor, entre outras.

No Quadro 2, a seguir, apresenta-se o levantamento das produções científicas constante no banco de dados de ambos os Programas que fazem referência a Abaetetuba. Optou-se por apresentar essa delimitação, em primeiro lugar, porque o referido estudo tem como lócus investigativo este município paraense que necessita ser divulgado, conhecido e pesquisado em outros programas de pós-graduação. Em segundo lugar, por possibilitar fazer um delineamento do objeto de estudo, seja pela complementariedade aos estudos já realizados por outras pessoas ou por sua diferenciação em relação aos objetivos, método, abordagens e as análises desenvolvidas.

Quadro 2: Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação em Educação UEPA/UFPA que fazem referência à Abaetetuba

	TÍTULO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	AUTORIA	ANO	TIPO
UEPA	Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	SARDINHA, Marinilda Corrêa	2016	Dissertação
	Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	PEREIRA, Rosenildo da Costa	2016	Dissertação
	Práticas Educativas e saberes ambientais em ações do movimento dos ribeirinhos das Ilhas de Abaetetuba e sua relação com a sustentabilidade dos Recursos Naturais na Ilha Quianduba	RODRIGUES, Marinês de Lima Ribeiro	2016	Dissertação
	Saberes culturais de Jovens e Adultos com deficiência de comunidades das Ilhas de Abaetetuba	BATISTA, Maria Valdeli Matias	2016	Dissertação
	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar	ALCANTARA, Marivane Silva de	2016	Dissertação
UFPA	O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das populações do campo	BRITO, Diselma Marinho	2006	Dissertação
	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	CARDOSO, Maria Barbara da Costa	2012	Dissertação
	A política Educacional no município de Abaetetuba (PA) no período de 2005 a 2008: realidade e limites	FERRANTI, Adelino	2013	Dissertação
	Educação Escolar e Identidade Quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, município de Abaetetuba, Estado do Pará	SILVA, Luciane Teixeira da	2015	Dissertação
	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	2016	Dissertação
	Educação como acontecimento: experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-Pa	CARDOSO, Rosileide Moraes	2017	Dissertação
	Juventude, escola e pobreza: o caso do município de Abaetetuba	GONÇALVES, Alessandra Sagica	2018	Dissertação
	Relação universidade e Educação Básica: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba	FONSECA, Joel Dias da	2018	Dissertação
	A Gestão Premiada: a experiência da gestão do C. E. E. M. R. C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará	ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima	2012	Tese
	Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas	CARDOSO, Maria Barbara da Costa	2020	Tese
	Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.	SOUZA, Dayana Viviany Silva de	2020	Tese

FONTE: Elaborador pelo Autor (2021).

A partir desse levantamento, conforme consta no Quadro 2, localizou-se 16 pesquisas que fazem referência à Abaetetuba, sendo 5 dissertações produzidas pela UEPA; 8 dissertações e 3 teses pela UFPA. Deste total, apenas 7 produções envolvem a discussão sobre Educação do Campo no território abaetetubense.

Na Universidade do Estado do Pará, Sardinha (2016), em sua dissertação intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba-PA”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Josefa de Souza Távora, se propôs responder o seguinte questionamento: de que forma o projeto político pedagógico se articula com a organização do trabalho pedagógico e volta-se para a concretização de um espaço de valorização e apropriação de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação do Campo? Assim, objetivou: Identificar a articulação dos saberes escolares com os saberes profissionais na escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra. Identificar as práticas e a Organização do Trabalho pedagógico veiculados no Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra – Abaetetuba-PA. Analisar como a Escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/ Maratauíra busca interligar as características da Organização do Trabalho Pedagógico e prática docente com ensino no campo. Concluiu o estudo ressaltando que se faz necessário a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

Pereira (2016), em “Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha”, sob orientação da Profa. Dra. Maria das Graças da Silva, investigou de que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente? Objetivando, de forma geral, analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais local. De posse do objetivo geral, estabeleceu os objetivos específicos: Verificar se os saberes culturais local são incorporados ou não na prática docente local; mapear os saberes culturais local da comunidade ribeirinha; investigar se a prática docente contribui ou não para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos; investigar como os professores utilizam em sala de aula o saber-fazer cotidiano dos alunos da localidade. O estudo foi realizado com base na abordagem qualitativa em que os procedimentos metodológicos adotados foram a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho dos moradores do

Assentamento São João Batista, no município de Abaetetuba, Estado do Pará, por meio da etnografia. Concluiu sua investigação científica destacando que os saberes culturais do Assentamento movimentam o universo ribeirinho local, porém, na prática docente se observou que esses saberes são inseridos, de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados (científicos). Entretanto, já se há uma valorização desses saberes na escola pesquisada, podem ser que a formação dos professores em uma pedagogia própria (são professores oriundos do Curso Pedagogia das Águas), fez com que os saberes aparecessem, mesmo ainda não sendo aquele esperado para a educação do campo.

Na Universidade Federal do Pará, Brito (2006), em “O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das populações do campo”, sob orientação do Prof^o Dr. Salomão Mufarreg Hage, focaliza a identidade cultural das populações do campo e sua relação com o Currículo do Curso de Pedagogia do Campus Universitário do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará, partindo da análise do Projeto Político-Pedagógico que teve sua reformulação no ano de 2002, dos planos de curso das disciplinas que fazem parte do Núcleo Básico do desenho curricular do Curso: História Geral da Educação, História da Educação do Brasil e da Amazônia, Teoria do Currículo e Prática Pedagógica e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para concretização da investigação o estudo originou-se com base nos seguintes questionamentos: De que forma o currículo do Curso de Pedagogia do CUBT / UFPA se relaciona com a identidade das populações do campo? Como os valores, os saberes e a cultura deste povo são concebidos no interior do curso de Pedagogia? Que relações curriculares se constroem com tais identidades culturais? A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Como resultado, o Curso de Pedagogia do CUBT/UFPA, apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico a dinâmica organizada conforme a estrutura do Curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA, priorizando a realidade urbana, pois como delineia o desenho curricular do curso, quando em sua organização, garante a discussão da educação rural apenas em seu Núcleo Eletivo. O Campus Universitário do Baixo Tocantins, localizado no município de Abaetetuba-Pa vivencia em sua realidade o cotidiano das populações do campo, não podendo se ver separado de tal especificidade. Para tanto, o Curso de Pedagogia necessita de um Projeto Político-Pedagógico voltado também para a identidade cultural dos povos do campo, não anulando o urbano, mas construindo espaços de valorização identitária. Há necessidade

de considerar um currículo numa perspectiva dialética, como configurador de práticas sociais e culturais sustentadas pela reflexão enquanto práxis, devendo não ser visto como um plano a cumprir, mas como um processo que se constrói entre o atuar e o refletir.

Trindade (2016) em sua dissertação intitulada “Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo”, sob orientação da Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, buscou estabelecer reflexões sobre as Representações Sociais de egressos da Licenciatura sobre a formação docente no curso e sua relação com a atuação docente no contexto social do campo. Trata de um estudo de abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994). A metodologia utilizada na coleta das informações foi realizada por meio de aproximações, uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Utiliza como referência de estudo a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), Jodelet (2001) e as discussões sobre as Licenciaturas em Educação do Campo enquanto proposta de transformação social (MOLINA e SÁ, 2014) e contra-hegemônica (GRAMSCI, 1978), do espaço do campo e da escola por meio da formação de educadores. Na análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva dos estudos de Laurence Bardin (1977). Os resultados apontam que os egressos reconhecem a importância do curso na região por ter oferecido uma formação para além das expectativas esperadas, uma formação crítica, política, a valorização da cultura local e a preparação para atuar nas escolas do campo e na comunidade. Quanto suas expectativas de atuar no contexto social do campo, afirmam que pretendem seguir na carreira docente e contribuir para a melhoria da educação nas suas comunidades, na perspectiva de mudar a realidade do Campo.

Fonseca (2016) em “*RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba*”, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, investigou a relação entre a Universidade e a Educação básica, tendo como recorte as experiências formativas desenvolvidas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID/Diversidade) – Subprojeto Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba. O estudo se caracteriza a partir da abordagem qualitativa, e assume o Estudo de Caso como método de pesquisa que orientou o estudo em questão. Utiliza como técnica de coleta a observação participante, além de entrevistas com os bolsistas do PIBID/Diversidade da

UFPA, Campus de Abaetetuba, as quais foram orientadas por um roteiro semi-estruturado. O estudo constatou que as atividades promovidas pelo referido programa de iniciação à docência foram fundamentais para promover a aproximação dos estudantes das licenciaturas do campo com a realidade concreta da sala de aula e com os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Esta aproximação se deu mediante o diálogo, a troca de saberes e o compartilhamento de experiências entre os estudantes da educação básica e os estudantes da universidade que integram o PIBID/Diversidade. A relação dialógica promovida pelo programa a partir da inserção dos estudantes da LEDOC na realidade da educação básica também teve como contributo a construção da identidade docente, haja vista que a base teórico-metodológica trabalhada a partir da perspectiva de Paulo Freire foram determinantes para que os mesmos se enxergassem como educadores com a sensibilidade necessária para dialogar com a diversidade de sujeitos que constroem sua trajetória escolar no âmbito da educação básica e nos estabelecimentos de ensino de caráter público.

Cardoso (2020) na tese intitulada “*SABERES DO TERRITÓRIO EDUCATIVO AMAZÔNICO: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas*”, orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, aborda os Saberes do Território Educativo Amazônico: Perspectivas de uma epistemologia das águas, na interrelação ribeirinhos-quilombolas, realizado na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do rio Acaraqui/Abaetetuba/PA, que configura o território em que se conformam experiências no cotidiano social, educacional, econômico, político, cultural e espiritual. A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão-problema: de que maneira no território educativo das águas da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, os saberes que circulam e se articulam na interrelação ribeirinhos-quilombolas se configuram numa epistemologia das águas amazônicas? O estudo objetiva depreender de que modo, no território educativo das águas da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, os saberes que circulam e se articulam na interrelação ribeirinhos-quilombolas, contribuem para uma compreensão de epistemologia das águas sustentadas na r-existência e resistência amazônica. Nos procedimentos técnicos-metodológico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em obras e documentos, observação participante, coleta de dados e entrevistas, fundamentando-se na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, elencando as categorias: contradição, mediação práxis, totalidade. O resultado destaca que os saberes na dinâmica em que circulam e se articulam no território educativo das águas amazônicas - Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo

Socorro - se fazem num processo dialógico com os sujeitos que se formam neste processo e tornam-se ainda formadores com os sujeitos que vivenciam uma relação direta ou indireta com as águas, em que se incluem os Movimentos Sociais. Ao constatarmos que os sujeitos das águas amazônicas se constituem enquanto ser humano-natureza-ancestralidade rompemos com a concepção hegemônica de educação e emergem novas possibilidades de resistência amazônica de uma Educação do Campo, que se configura numa perspectiva de epistemologia das águas construída com os sujeitos amazônidas e não-amazônidas, incitando o debate das águas como direito.

Souza (2020) em “*Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará*”, sob orientação do Prof^o Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, focaliza as Experiências de vida e Práticas educativas de Educadoras ribeirinhas egressas do Curso Pedagogia das Águas, que foi ofertado pela Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2006 a 2011. A problemática foi desenvolvida a partir da seguinte questão-problema: Como as experiências de vida de educadoras ribeirinhas, egressas do Curso Pedagogia das Águas, contribuem em suas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema? Para pensar o contexto cultural ribeirinho e sua interface com a vida das egressas do curso, apresentou como questões norteadoras: 1) Que experiências são constitutivas do *modus vivendis* das educadoras ribeirinhas?; 2) Que aspectos caracterizam o território ribeirinho e se relacionam com as práticas educativas dessas educadoras?; 3) Quais as inter-relações entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, nas experiências e práticas educativas das educadoras ribeirinhas? Tendo como objetivo geral, analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema. A partir deste, desenvolveu os objetivos específicos: (Re) Conhecer as experiências de vida das educadoras ribeirinhas que estejam atuando como docentes na comunidade do Rio Campompema; Caracterizar aspectos identitários do território do Assentamento São João Batista na comunidade Campompema; Compreender as inter-relações que se estabelecem entre os fundamentos teórico-metodológicos do curso Pedagogia das Águas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, com as experiências e as práticas educativas das egressas. A pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa, fundamentada na

perspectiva dialógica e na história oral, tendo como principais autores Freire (2002), Portelli (2000) e Meihy e Holanda (2014), como meios de historicizar memórias socialmente subalternizadas e destacar que pessoas estão no mundo produzindo saberes autênticos, fazendo uso das seguintes técnicas de coleta de dados: bibliográfica, realização de entrevistas temáticas, observação, análise de documentos como PPP do curso, Manual do PRONERA, PPP da Escola e Planos de aula. Os resultados demonstram que as memórias das educadoras são meios importantes de (re) significar o vivido na trajetória pessoal e na atuação profissional, potencializando uma identidade ribeirinha, após inserção no curso Pedagogia das Águas, bem como, discussões sobre o território, a práxis, o currículo e uma outra formação de educadoras que se fundamente nas especificidades das populações do campo.

Consideramos de fundamental importância o exercício de realizar o levantamento desses trabalhos, pois possibilitou a compreensão dos estudos desenvolvidos em ambos os Programas de Pós-graduação em Educação, assim como, permitiu identificar as similaridades e divergências dessas pesquisas em relação ao objeto de estudo da referida proposta de dissertação de mestrado.

Observamos a existências de algumas pesquisas desenvolvidas no território abaetetubense com enfoque para a Educação do Campo, em que algumas reafirmam a importância de realizar um estudo mais aprofundado sobre a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo com base na análise dos planos educacionais, como é o caso do trabalho realizado por Sardinha (2016), a qual argumenta que torna-se necessário a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, em que as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo. Essa argumentação demonstra a relevância deste estudo por possibilitar compreender o contexto sociocultural, territorial e educativo do município de Abaetetuba, analisando a implementação de políticas públicas educacionais destinadas a garantia de direitos aos sujeitos que vivem no e do campo, tendo sua especificidade por tratar da análise do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba.

Portanto, diante do exposto, se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre a formação de professores (as) para atuação na Educação do Campo no território abaetetubense com base na análise dos planos educacionais.

3.3 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS EDUCACIONAIS E O DEBATE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Brasil, durante muito tempo, o poder público realizou várias ações na tentativa de produzir planos e projetos educacionais com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no país. As discussões acerca dos planos educacionais surgem na década de 30 com o grupo autodenominado *Pioneiros da Educação Nova* de 1932, por meio de seu Manifesto, os quais defendiam a elaboração de um plano visando superar as reformas educacionais existentes, caracterizadas por suas fragmentações e descontinuidades. Assim, para a superação dessa problemática, seria necessário criar um plano com fins e objetivos específicos para a educação, partindo do entendimento que:

Um plano reflete a concepção política, filosófica e social a respeito da educação. Ele possibilita o desenvolvimento e a formulação de objetivos e metas a serem alcançados por todos os entes da federação e por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e regionais, elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis e democratizar a gestão da educação pública (RODRIGUES; SCHMITZ; FREITAS, 2012, p. 1920).

O PNE é um documento direcionador dos rumos da política educacional nacional, tendo como marcos legais a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 e surge dentro de um contexto de perspectiva de valorização e democratização do ensino.

[...] o PNE faz parte de uma nova concepção política de que para a melhoria da qualidade da educação é preciso fazer a análise dos principais problemas e estabelecer a médio e longo prazo metas para serem cumpridas. Também faz parte de um conjunto de mudanças no contexto da gestão pública que defende a ideia da responsabilização e da participação popular (RODRIGUES; SCHMITZ; FREITAS, 2012, p. 1923).

A Constituição Federal de 1988, pelo fato de seu processo de elaboração envolver uma ampla participação de vários setores da sociedade, trouxe avanços à previsão da construção de um Plano Nacional de Educação, ao assegurar em seu Art. 214, que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC nº 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2015, p. 78 – Grifo nosso).

A LDB 9.394/96, ao ser implementada, se configurou como um marco importante às políticas públicas educacionais pelo fato de que “[...] a educação passava por um período de (re) configuração diante de um contexto centralizador vivido durante o período de ditadura militar” (RODRIGUES; SCHMITZ; FREITAS, 2012, p. 1923). Este documento apresenta contribuições importantes à elaboração do PNE, em seu Art. 9º, parágrafo I, que ao tratar da organização da educação nacional, estabelece que é de incumbência da União “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios”. Já em seu Art. 10, inciso III, assegura que caberá aos estados “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”. Seguindo as atribuições da organização dos sistemas de ensino, o Art. 11, inciso I, determina que os municípios serão encarregados de “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados” (BRASIL, 2014, p. 12-14).

Nessa contextualização histórica, destaca-se que o primeiro PNE surgiu no ano de 1962, após um ano de implementação da LDB, nº 4.024/61, o destaque estava voltado à questão do financiamento da educação em que os objetivos e as metas deveriam ser cumpridos dentro de um período de 8 (oito) anos. O segundo PNE, aprovado em 2001, com vigência de 10 (dez) anos, trouxe o diagnóstico, os objetivos, as diretrizes e as metas a serem cumpridos até o ano de 2010.

O PNE (2000-2010) surge com uma novidade em relação ao anterior, essa novidade é verificada logo no seu processo inicial. Ele passa a existir a partir de um projeto de lei, que se transformou na lei n. 10.172/2001, aprovado pelo Congresso Nacional, com duração de dez anos. Com isso, o plano ganhou força de lei, cabendo não só à União cumprir os objetivos e metas, mas também aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal. Apesar de caber à União a competência de elaborar o PNE, a lei prevê que cada estado e cada município deveria elaborar seu próprio plano que atende os objetivos e metas do Plano Nacional, adequado a cada contexto específico (RODRIGUES; SCHMITZ; FREITAS, 2012, p. 1923).

Já o terceiro PNE, que à época ainda se apresentava como Projeto de Lei, uma vez que ainda não havia sido aprovado pelo Congresso Nacional, tinha como prazo inicial de duração, os anos de 2011 a 2021. Esta nova proposta de plano previa que as metas e estratégias deveriam ser cumpridas pelos entes da federação, havendo a necessidade de propor mecanismos específicos de cobrança e monitoramento. Sendo assim, a ênfase

desta proposta recaia sobre a valorização do profissional da educação, tendo como o objetivo a melhoria da qualidade da educação. Com isso, uma das principais diferenças entre essa nova proposta e as antigas, diz respeito à avaliação, pois no novo Projeto de Lei constavam instrumentos de avaliação específicos para averiguação da qualidade da educação tais como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). (RODRIGUES; SCHMITZ; FREITAS, 2012).

A seguir será apresentado os caminhos percorridos pelo Projeto do Plano Nacional de Educação até a sua aprovação, destacando as dificuldades e perspectivas para sua implementação.

3.3.1 Contextualizando o processo de construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Na obra do Ministério da Educação, *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o PNE, lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é considerado um documento articulador do *Sistema Nacional de Educação*, que utiliza do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para o seu financiamento, tornando-se a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, após aprovados em lei, deverão prever os recursos orçamentários necessários à sua execução (BRASIL, 2014).

Ao tratar da *Situação atual do Projeto do Plano Nacional de Educação*, Saviani (2014), alega que este foi enviado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, passando a ser identificado na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei (PL) 8035/2010, onde foi constituída uma comissão composta por 50 deputados de vários partidos para realização da análise e parecer desse projeto, tendo como relator o deputado Ângelo Vanhoni do PT do Paraná.

A partir desse momento, foram realizadas audiências públicas e seminários em diferentes regiões do país para apresentarem demandas. A comissão recebeu um total de 2.915 emendas. A maior parte não foi proposta por iniciativa dos parlamentares, mas pela militância educativa no âmbito da sociedade civil ligada à Educação, ou seja, por parte dos Movimentos sociais, como: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Ministra da Igualdade Racial; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES). Somente essas entidades apresentaram um total de 646 emendas.

A Comissão Especial, após recebimento das demandas, fez uma triagem verificando quais delas seriam mais pertinentes devendo ser incorporadas ao plano, sendo que parte significativa das propostas tratavam-se da questão do financiamento da educação. O Projeto foi aprovado na Comissão Especial em 13 de junho de 2012, porém, recebeu uma nova versão mediante reformulação aprovada dia 26 de junho do mesmo ano. Em seguida, o projeto foi encaminhado para o Senado Federal onde passou pela Comissão de Assuntos Econômicos e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sendo aprovado em 25 de setembro de 2013. Por conseguinte, foi encaminhado para Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Assim, caso o Projeto de Lei fosse aprovado na Câmara, seguiria para a sanção presidencial que tem prerrogativa de voto parcial ou total. Entretanto, o Senado Federal, por sua vez, introduziu alterações no projeto, em seguida, retornou à Câmara para ser encaminhado para sanção presidencial. O projeto sofreu oscilações no Senado com modificações que diz respeito ao financiamento da educação que resultam, segundo Saviani (2014) em retrocesso em relação ao que havia sido aprovado na Câmara.

Sendo assim, Saviani (2014), apresenta críticas a respeito das alterações, afirmando que “[...] há uma dinâmica na sociedade que faz com que, com plano ou sem plano, algumas pressões tenham de ser atendidas”. Logo, há uma grande batalha a ser vencida, relacionada a mudança na “[...] cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência da racionalidade inerente à ação planejada” (p. 95-97).

Além das modificações que dizem respeito ao financiamento da educação, nesse *jogo político e de relações de poder* que perpassou o processo de construção do plano, o mesmo sofreu várias oscilações e não foram levadas em considerações muitas das proposições dos movimentos sociais e, as propostas predominantes no plano, são oriundas, em sua maioria, de assessores e dos sistemas (BORGES, 2016). De tal modo, o que temos atualmente é um PNE aprovado mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo 20 metas e suas respectivas estratégias, as quais somam o total de 254 estratégias que não atendem, efetivamente, as especificidades da educação nacional.

Mediante o exposto, faz-se necessário exterminar e/ou romper com a *cultura política enraizada na prática dos governantes* que impactam nas tomadas de decisões e afetam, sobretudo, as populações da classe trabalhadora que necessitam de políticas públicas que de fato atendam suas reais necessidades. Para Saviani (2014), essa transformação ocorrerá somente pelo movimento forte e organizado dos educadores que seja capaz de sobrepor-se a *sem-cerimônia dos empresários*, que ao alinharem suas organizações ditas não governamentais, almejam hegemonizar o campo educacional. Trata-se de uma tarefa presente, que exige transformar “[...] os discursos enaltecendo da educação em prática política efetiva, o que objetivamente se traduz na implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação articulado a um consistente Plano Nacional de Educação” (SAVIAN, 2014, p. 98).

Assim, na tentativa de construir um Plano Nacional de Educação estrategicamente consistente, foram estabelecidos 4 grandes grupos de metas e estratégias estruturantes, em que o primeiro grupo refere-se “[...] **a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais**”, que são as metas de 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11. Enquanto que o “[...] **segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade**”, composto pelas metas de 4 e 8. O terceiro grupo de metas trata da “[...] **valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas**”; neste grupo, destaca-se as metas 15, 16, 17 e 18. Por fim, o quarto grupo refere-se “[...] **ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais**”, contempladas pelas metas 12, 13 e 14 (BRASIL, 2014, p. 9 – 13).

Vejamos a seguir, sucintamente, as temáticas abordadas entre as 20 metas e suas respectivas estratégias do PNE!

- ✚ **Meta 1:** Educação Infantil;
- ✚ **Meta 2:** Ensino Fundamental de 9 anos;
- ✚ **Meta 3:** Atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos;
- ✚ **Meta 4:** População de 4 a 17 anos com deficiência;
- ✚ **Meta 5:** Alfabetização de crianças;
- ✚ **Meta 6:** Educação em tempo integral;
- ✚ **Meta 7:** Fomentar a qualidade da Educação Básica;
- ✚ **Meta 8:** Elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos;
- ✚ **Meta 9:** Elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais;
- ✚ **Meta 10:** Educação de Jovens e Adultos;
- ✚ **Meta 11:** Educação Profissional;
- ✚ **Meta 12:** Educação Superior;

- ✚ **Meta 13:** Qualidade da Educação Superior;
- ✚ **Meta 14:** Elevar o número de matrículas na Pós-graduação Stricto sensu;
- ✚ **Meta 15:** Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação;
- ✚ **Meta 16:** Formação dos professores da educação básica;
- ✚ **Meta 17:** Valorização dos profissionais do magistério;
- ✚ **Meta 18:** Planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública;
- ✚ **Meta 19:** Gestão democrática da educação;
- ✚ **Meta 20:** Financiamento da educação pública.

Analisando essas metas é possível constatar que o PNE não apresenta uma meta explícita para a Educação do Campo, o que, conseqüentemente, gera um certo atraso em relação à luta dos Movimentos Sociais do Campo que trazem para o debate das políticas públicas educacionais, a necessidade de uma educação diferenciada e específica destinada aos sujeitos do campo (BORGES, 2016).

Embora não exista uma meta explícita no plano que faça referência à Educação do Campo, é possível identificar um avanço do PNE atual em relação aos anteriores, especialmente no que diz respeito ao uso apropriado da linguagem utilizada no corpo do texto ao incorporar o termo *Educação do Campo*, tornando-se o “[...] primeiro plano que respeita a representatividade do termo em detrimento do anterior (Educação Rural) ”, (SANTOS, 2018, p. 203).

Outro aspecto a ser mencionado é que apesar de não haver uma meta explícita sobre Educação do Campo, o PNE não deixa de assumir o compromisso com a Educação do Campo, à medida que apresenta mais estratégias que os anteriores. Para Santos (2018), nos PNE de (1993 a 2001), as metas e estratégias que faziam referência a Educação do Campo não totalizaram cinco. Já no PNE (2014-2024), identificamos ao longo do *corpus documental* do texto da lei, que a Educação do Campo está diluída por entre várias metas e estratégias, pois do total de 254 estratégias, 18 tratam sobre a Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena. Em relação à formação de professores (as), as metas relacionadas são: 15, 16, 17 e 18 conforme destaca Magalhães (2019).

Na subseção a seguir, analisaremos os percursos trilhados para construção do Plano Estadual de Educação do Pará, após as determinações legais exigidas pelo Plano Nacional de Educação.

3.3.2 Contextualizando o processo de construção do Plano Estadual de Educação do Pará (2015-2025)

Mediante aprovação do PNE com vigência para o período de 10 (dez) anos a partir da data de publicação da referida lei, foi estabelecido no Art. 8º que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014-2024).

Atendendo as exigências do Plano Nacional de Educação, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), juntamente com o Fórum Estadual de Educação (FEE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE), alicerçados em princípios democráticos, instituíram as bases para o planejamento, a implementação e a avaliação de ações públicas voltadas para o enfrentamento dos problemas educacionais do território paraense, tendo em vista que avançar, cada vez mais, na melhoria de um atendimento educacional de qualidade “[...] é um dos fatores indispensáveis para a correção dos desníveis históricos promotores da desigualdade social, construtores dos cinturões de pobreza e miséria que ainda perduram em diversas regiões de integração” no Estado (PARÁ, 2015-2025, p. 6).

Dessa forma, buscaram refletir a educação paraense na perspectiva da transformação social, o que significa defender um Plano de Educação que atenda as expectativas de melhoria das condições existenciais de toda sociedade paraense, contestando os avanços do capital global e a lógica acumuladora e concentradora de renda que historicamente se estabeleceu no Pará (PARÁ, 2015-2025), o que não difere da realidade a nível nacional.

Além dessa problemática, pensar a relevância da educação no território paraense baseada no processo de desenvolvimento social:

[...] remete a necessidade de intensificação das ações governamentais, mediante a construção de um Plano Estadual voltado, sobretudo à melhoria da qualidade do ensino ofertado à sociedade paraense, que seja capaz de reduzir a evasão escolar; o baixo desempenho escolar dos alunos; baixa média de anos de estudo da população; a elevada taxa de analfabetismo especialmente na região da Ilha do Marajó; reduzindo contingente de força de trabalho com formação técnica profissional; infraestrutura fragilizada em todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); baixa qualificação e remuneração dos profissionais que atuam na educação (PARÁ, 2015-2025, p. 5-6).

Na tentativa de solucionar e/ou amenizar as problemáticas presentes no cenário educacional do Estado do Pará, os órgãos responsáveis e as entidades ligadas à educação iniciaram o processo de construção do Plano Estadual de Educação.

A construção do Plano Estadual de Educação - PEE foi resultado de diferentes iniciativas que fomentaram propostas para as regulamentações previstas no Plano Nacional de Educação-PNE. As metas e estratégias do PEE são potencializadores para garantir tais regulamentações. Além disso, foram legitimadas por meio da participação e envolvimento da sociedade civil organizada, sendo o Fórum Estadual de Educação-FEE, juntamente com o Conselho Estadual de Educação-CEE e a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC os precursores do processo. O Fórum Estadual de Educação, criado em outubro de 2012, de natureza político-social com finalidades propositivas, consultivas e deliberativas, possibilitou a democratização do processo de construção das políticas educacionais no Estado do Pará. Nesse momento, vale destacar a importância do professor Luiz Acácio Centeno Cordeiro, primeiro Coordenador do Fórum e incentivador da efetiva participação da sociedade, no que concerne ao acompanhamento da educação paraense.

No ano de 2013, sob a coordenação do professor Licurgo Peixoto de Brito, dá-se início às conferências municipais, regionais e estadual, movimento que de fato possibilitou o envolvimento dos membros do FEE e da Sociedade civil, em busca da melhoria da qualidade da educação paraense. Em 2014, assume a coordenação do trabalho de assistência técnica ao Estado e municípios para a elaboração ou adequação dos planos de educação, representando a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE-MEC, no Estado do Pará. Estas ações representaram grande desafio atribuído ao Coordenador que, mesmo diante das dificuldades, foi decisivo na implementação do trabalho. A partir do ano de 2015, assume a coordenação do FEE e a coordenação do trabalho de assistência técnica ao Estado e municípios, para a elaboração ou adequação dos planos de educação, professora Ana Claudia Serruya Hage, com o desafio de efetivar a construção do PEE do Pará, fato este consolidado, respeitando todos os trâmites do processo, resultado do trabalho articulado entre o FEE, CEE e SEDUC culminando com uma audiência pública, realizada no dia 12 de maio de 2015, garantindo a legitimidade do referido plano. Esperamos que o PEE se torne um instrumento efetivo para a política educacional do Estado do Pará, e, agradecemos a todo (a) s que colaboraram para a sua efetivação. Ana Claudia Serruya Hage. Coordenadora do Fórum Estadual de Educação (PARÁ, 2015-2025, p. 2).

Movimentos ocorridos ao longo do ano de 2013, por meio da realização de 123 conferências municipais, 12 regionais, além da conferência estadual no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil, resultaram na construção do Plano Estadual de Educação do Pará.

Nesses vários encontros constituídos de debates e reflexões, assumiram o compromisso coletivo em defesa de um projeto educacional nacional e estadual, com a intencionalidade de promover o sujeito e o seu meio social e natural, reafirmando sua articulação a um projeto de desenvolvimento autônomo para o Estado e para o País.

Ainda de acordo com o documento base do PEE/PA, no período de 2013 a 2015, estado e municípios receberam apoio técnico da Secretaria de Articulação com os

Sistemas de Ensino (SASE/MEC) para a elaboração ou adequação dos planos de educação. Nesse período, foram realizados 3 encontros entre outubro de 2013 a outubro de 2014, em 8 polos, atendendo o total de 111 municípios; além de 1 encontro, em 4 polos, no mês de março de 2015, atendendo os 144 municípios que integram o território paraense.

O Plano Estadual de Educação do Pará, foi aprovado mediante a lei nº 8.186, em 23 de junho de 2015, **contendo o total de 20 metas e 313 estratégias**. À época, o secretário de Estado de Educação, deixou a seguinte mensagem após aprovação do referido plano.

A próxima década para o Estado do Pará é desafiadora quando se considera as perspectivas de projeção para o desenvolvimento econômico e social, e, para tanto, a educação assume a centralidade do processo de transformação social, política, ética e cultural, vislumbrando a homens e mulheres, sujeitos históricos, a possibilidade de mudar sua realidade, determinados em construir um Estado mais próspero.

Pensar a educação no contexto geográfico complexo do Estado do Pará, visando assegurar o direito à educação aos povos que vivem na cidade; no campo; nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos, exige a articulação de todos os segmentos representativos da sociedade, visando proporcionar condições efetivas para assegurar o direito de todos a aprender e exercer de forma plena a cidadania.

Com a finalidade de subsidiar a projeção do futuro da sociedade paraense para a próxima década, o Plano Estadual de Educação, fruto do exercício da democracia, da participação, do trabalho coletivo, da diversidade de pensar e vislumbrar a educação para todos (as), descreve o marco situacional do panorama educacional e delineia perspectivas a serem alcançadas, levando-se em consideração o mosaico geográfico, étnico, cultural, que demarca a identidade do povo paraense.

O desafio em transformar as condições existenciais do Estado do Pará é enorme, e a educação, concebida no Estado Democrático como dever do Estado e da família, é o elemento fundante para a construção de um Estado forte, uma sociedade mais humana e fraterna, justa, solidária, com vistas a promover a dignidade e a qualidade de vida. Assim, o Plano Estadual de Educação é o elemento norteador das políticas educacionais para a próxima década, e cabe a toda sociedade transformá-lo em ações concretas por meio do exercício da cidadania.

Tecido a partir do diálogo resultante das conferências municipais e estadual de educação, o Plano Estadual de Educação, afirma o compromisso ético e político de toda sociedade paraense de conceber a educação como um elemento indutor da transformação da realidade social. É com essa expectativa que o Plano Estadual de Educação é apresentado à sociedade paraense! (PARÁ, 2015-2015, p. 2).

Mediante o exposto, argumentamos que plano educacional do Pará se tornou um documento de referência à projeção de “[...] políticas educacionais promovidas pelo Estado, com a finalidade de responder as demandas sociais, concebendo-se a educação

para além do direito subjetivo, mas um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social paraense” (PARÁ, 2015-2025, p. 6).

Por este motivo, torna-se necessário analisarmos este documento com a finalidade de compreendemos o desenvolvimento da política educacional no estado, projetada e/ou planejada para o período de 10 anos, além de identificarmos as problemáticas educacionais que foram levadas em consideração na elaboração do PEE.

Inferre-se, de acordo com o documento do plano estadual, que o PEE/PA adotou a estratégia de inclusão das 20 metas apresentadas pelo PNE, embora algumas delas não sejam de competência direta do Estado executá-las, porém, segundo consta na justificativa do documento de elaboração do plano, é de fundamental importância articular a perspectiva nacional a estadual, objetivando auxiliar o processo de planejamento e gestão da educação no Estado do Pará.

De tal modo, as respectivas temáticas que foram incluídas nas estratégias e metas do PNE e adotadas pelo PEE objetivando a (re) estruturação do referido plano educacional, são: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação profissional; diversidade; inclusão; formação e valorização dos profissionais da educação; educação superior; gestão democrática e financiamento. Vejamos, abaixo, a síntese das respectivas metas do PEE/PA.

- ✚ **Meta 1:** Educação Infantil;
- ✚ **Meta 2:** Ensino Fundamental;
- ✚ **Meta 3:** Atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos;
- ✚ **Meta 4:** População de 4 a 17 anos com deficiência;
- ✚ **Meta 5:** alfabetização de crianças;
- ✚ **Meta 6:** Educação de Tempo Integral;
- ✚ **Meta 7:** Elevar a qualidade da Educação Básica;
- ✚ **Meta 8:** elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos;
- ✚ **Meta 9:** Alfabetização da população com 15 anos ou mais;
- ✚ **Meta 10:** Educação de Jovens e Adultos;
- ✚ **Meta 11:** Educação Profissional;
- ✚ **Meta 12:** Educação Superior;
- ✚ **Meta 13:** Qualidade da Educação Superior;
- ✚ **Meta 14:** Contribuir para elevação de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*;
- ✚ **Meta 15:** Contribuir para implementação da Política Nacional de formação dos profissionais da educação;
- ✚ **Meta 16:** Contribuir para formar, em nível de pós-graduação, professores da Educação Básica;
- ✚ **Meta 17:** valorização dos profissionais do magistério da rede pública de Educação Básica;
- ✚ **Meta 18:** Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica e superior pública;

-  **Meta 19:** Gestão democrática da educação;
-  **Meta 20:** Financiamento da Educação Pública.

Ao seguir as orientações do PNE no que diz respeito a elaboração de suas metas, identificamos, no PEE/PA, a princípio, a similaridade inclusive na redação das metas. Além disso, identificou-se que o PEE também não dispõe de nenhuma meta específica que trata da Educação do Campo, mas a discussão aparece dissolvida entre as suas 313 estratégias, à medida que 23 estratégias se referem a Educação do Campo. Sobre a formação de professores (as), as metas relacionadas são as mesmas do PNE: 15, 16, 17 e 18.

No tópico seguinte, apresentaremos o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba a partir das orientações do PNE e PEE/PA para definição de suas metas e estratégias no que concerne o desenvolvimento da educação municipal no território abaetetubense para o período de 10 anos.

3.3.3 Contextualizando o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (2015-2025)

A partir da elaboração do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais, os municípios começaram suas articulações para a elaboração e/ou adequações dos Planos Municipais de Educação. Sendo assim, o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, constituiu-se de várias etapas, com base no princípio democrático da participação popular, já que “[...] um plano municipal é mais coerente e mais forte quando contempla as necessidades, os anseios e as propostas de todos os que conhecem de perto a realidade de seu município” (ABAETETUBA, 2015-2025, p. 10).

O processo histórico da construção do PME de Abaetetuba, teve início no ano de 2009 com realização da I Conferência Municipal de Educação, nos dias 25 e 26 de agosto, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), com participação do Conselho Municipal de Educação (CME), a sociedade civil organizada e demais órgãos e entidades ligadas à educação: Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA), Câmara Municipal de Abaetetuba, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Fórum de Educação do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) subsede de Abaetetuba, Universidade

Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Diocese de Abaetetuba e Pastoral do Menor.

Nessa conferência, foi composto uma Comissão Executiva com a incumbência de estruturar o plano seguindo as diretrizes do PNE, lei 10.172/2001, que fazia referência à construção dos planos de educação por parte dos municípios, seguindo as exigências da LDB nº 9394/96; portanto, os órgãos participantes da conferência deliberaram ações no âmbito educacional no município de Abaetetuba para o período de dez anos (2012-2021). Para discutir e elaborar o diagnóstico do Plano, foram realizados 19 momentos de discussão, debates e análises, os quais se estenderam no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2011, resultando na primeira minuta do PME para o período de 2011 a 2021. (ABAETETUBA, 2015-2025).

A SEMEC, juntamente com o CME em parceria com as entidades ligadas à educação, realizou, em 2013, a II Conferência Municipal de Educação com o tema “*As políticas Públicas Educacionais em articulação com o Sistema e o Plano Municipal de Educação*”, com a finalidade de debater as propostas a serem levadas à Conferência Regional. Também, neste evento, foi criado o Fórum Municipal de Educação, constituído com a representação de 35 entidades do território abaetetubense.

Conforme consta no plano de educação, sob a orientação da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE), a SEMEC, em 2014, indicou 3 (três) Técnicas Multiplicadoras que participaram de 3 encontros e receberam orientações das Avaliadoras Educacionais da SASE, que indicaram como deveriam proceder na construção do plano, seguindo o disposto no PLC nº 103/2012 para alinhar-se ao PNE, que embora à época ainda não havia sido aprovado, serviria de diretriz para a construção dos planos de Educação Estaduais e Municipais, sob as seguintes premissas: plano para o território; todos os níveis, etapas e modalidades; intersetorialidade; diagnóstico como base; articulação com outros instrumentos de planejamento; legitimidade.

Após as orientações recebidas da SASE, as Técnicas Multiplicadoras em reunião com a diretora de ensino e o secretário municipal de educação de Abaetetuba, apresentaram as orientações, informando que o PME deveria ter um caráter territorial e por isso não bastava transformá-lo em projeto de lei, mas, que a minuta que havia sido construído com participação popular no período de 2009 a 2011, deveria estar articulada ao PNE.

Dessa forma, foi necessário realizar uma reunião extraordinária do Fórum Municipal de Educação, para constituir uma Comissão de Alinhamento do PME às

exigências legais previstas no PNE. A Comissão desenvolveu várias reuniões nas quais debateram e analisaram o documento já elaborado nas Conferências anteriores; pesquisaram e realizaram coletas de dados, e com a ajuda de outros profissionais ligados à educação, elaboraram o texto base e as metas e estratégias deste Plano Municipal de Educação (ABAETETUBA, 2015-2025).

Depois de elaboradas as metas e estratégias deste PME de Abaetetuba, o documento foi reproduzido e encaminhado para as escolas do território, entidades, conselhos e instituições a fim de ser analisado pela comunidade em geral, sendo que, no mesmo mês foram realizadas quatro Pré Conferências com representação de 3(três) profissionais da educação, por escola, e representantes da sociedade civil organizada sendo distribuídos de acordo com divisão territorial, nos dias 26/05/15 (cidade), 27/05/15 (ilhas), 28/05/15 (estradas e ramais) e 29/05/15 (entidades e escolas estaduais). Registrou-se um quantitativo de aproximadamente 350 participantes nas Pré Conferências. E nos dias 08 e 09 de junho de 2015 foi realizada a III Conferência Municipal de Educação com o tema: “*Planejando a próxima década*”, no salão paroquial Nossa Senhora da Conceição, na qual participaram aproximadamente 250 pessoas, que analisaram e votaram pela aprovação das Metas e Estratégias do PME (ABAETETUBA, 2015-2025, p. 12).

Segundo o PME-Abaetetuba, evidenciou-se um árduo processo de construção, adequação e aprovação do *Plano Municipal de Educação: planejando a próxima década*, tendo um amplo envolvimento da sociedade civil organizada para garantir a sua legitimidade e assegura o sentimento de responsabilidade de análise por todos os envolvidos.

O PME, lei nº 437 de 24 de junho de 2015, constituído por 14 metas e 366 estratégias, consiste num plano de sociedade que deve ser considerado e executado por todos os que governarem o nosso município em seu período do decênio 2015 a 2025, o que possibilita analisá-lo com a finalidade de identificar, no conjunto dessas metas e estratégias, *a garantia e/ou a negligência de direitos à educação*, sobretudo, em relação *a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense*.

As metas que compõe o PME de Abaetetuba, são semelhantes às dos demais planos, uma vez que ambos deveriam ser elaborados em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Vejamos, abaixo, a síntese das 14 metas do PME de Abaetetuba!

-  **Meta 1:** Educação Infantil;
-  **Meta 2:** Ensino Fundamental;
-  **Meta 3:** Acompanhar o atendimento escolar para população de 15 anos ou mais;

- ✚ **Meta 4:** universalizar o acesso à educação para população de 4 a 17 anos com deficiência;
- ✚ **Meta 5:** Contribuir para elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos;
- ✚ **Meta 6:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais;
- ✚ **Meta 7:** Acompanhar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação;
- ✚ **Meta 8:** Contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior;
- ✚ **Meta 9:** Acompanhar a Meta 14 do Plano Nacional de Educação;
- ✚ **Meta 10:** Política municipal de formação para os profissionais em educação;
- ✚ **Meta 11:** Estabelecer parcerias para formação em pós-graduação para os professores da educação básica;
- ✚ **Meta 12:** Valorização dos profissionais do magistério;
- ✚ **Meta 13:** Plano de cargos, carreira e remuneração dos (as) profissionais da educação Básica de Abaetetuba;
- ✚ **Meta 14:** Gestão educacional democrática e financiamento da educação.

O Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, assim como os demais planos educacionais, não dispõe de uma meta específica sobre Educação do Campo. Entretanto, essa temática encontra-se inserida ao longo do corpo do PME, diluída por entre suas 366 estratégias, haja vista que 47 estratégias enfatizam a Educação do Campo no território abaetetubense. É importante mencionar que apesar do PME possui apenas 14 metas, número menor comparado aos demais planos, apresenta o maior número de estratégias que abordam a questão da Educação do Campo, sendo 29 estratégias a mais do que o PNE e 24 estratégias a mais das quais constam no PEE/PA. Ademais, em relação à formação de professores (as), as metas relacionadas são: 10, 11, 12 e 13.

A seguir, analisaremos de maneira mais detalhada, as metas e estratégias de ambos os planos educacionais para melhor compreender como a Educação do Campo e a formação de professores (as) estão apresentadas nestes documentos, dada a sua relevância para a garantia de direito à uma educação diferenciada aos sujeitos que vivem no e do campo.

3.4 ANÁLISE DAS METAS E ESTRATÉGIAS DOS PLANOS EDUCACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): ÊNFASE NO CENÁRIO EDUCACIONAL ABAETETUBENSE

O Plano Nacional de Educação por ser um documento-Lei que define os princípios, as metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a nível nacional, faz referência a Educação do Campo ao considera em seu Art. 8º, parágrafo 1º, inciso II, “[...] as necessidades específicas das

populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014-2024, p. 2), assim como faz menção à formação docente, pois, apresenta perspectivas epistemológicas que fundamentam princípios postos à formação de professores (as), tanto de maneira objetiva quanto subjetiva, gerando impactos sobre o significado de ser professor (a), cujos efeitos se retificam na educação (MAGALHÃES, 2019).

Mediante essa consideração, no PNE a Educação do Campo aparece diluída em várias metas e estratégias, apresenta-se a meta 1, que se refere a Educação Infantil, onde o atendimento as populações do campo, as comunidades indígenas e quilombolas é fomentado na estratégia 1.10.

Tabela 5- Meta 1 - Educação Infantil nos Planos Educacionais – PNE, PEE/PA e PME/Abaetetuba

PNE - lei ° 13.005/2014	PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015	PME/Abaetetuba - lei nº 437/2015
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

FONTE: BRASIL (2014-2024); PARÁ (2015-2025); ABAETETUBA (2015-2025)

Ao fazer a análise, observou-se que há uma similaridade na redação textual referente a Meta 1 em ambos os planos e, o que o distingue, de modo geral, é apenas o percentual mínimo de atendimento às crianças público-alvo da Educação Infantil, pois apenas o PEE/PA se propôs atender, até o final da vigência do plano, 40% das crianças de até 3 anos de idade, os demais, almejam atender 50%.

O atendimento da Educação Infantil baseia-se no que dispõe o Art. 11, inciso V da LDB 9.394/96, que determina que é de incumbência dos municípios:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2014, p. 14).

Acredita-se que a escolha por parte do PEE/PA para estabelecer o percentual mínimo de 40%, assumindo o compromisso com a garantia da elevação da

universalização da educação infantil no território paraense, pauta-se no fato de que a realidade do atendimento da população de 0 a 5 anos no Pará, ainda demonstra as desigualdades regionais e as fragilidades das políticas públicas educacionais para atender, efetivamente, todas as crianças nesta faixa etária, em virtude das especificidades das regiões de integração do Estado que totalizam 144 municípios.

O atendimento da educação infantil no Estado do Pará é fundamental para a melhoria do desempenho escolar da criança no percurso de escolarização da educação básica, o que requer a melhoria da qualidade da gestão municipal quanto ao planejamento educacional para atender as crianças em idade de acesso a pré-escola, abrangendo desde a elaboração de currículo, o planejamento da expansão da estrutura física das redes municipais, a formação de professores, o assessoramento pedagógico, alimentação e transporte escolar (PARÁ, 2015-2025, p. 7).

A consecução dos objetivos previstos na Meta 1 do PNE, respalda-se em 17 estratégias que envolvem oferta de vagas, a estrutura física das escolas e creches, redução das desigualdades econômicas e territoriais, formação de profissionais para Educação Infantil, entre outras. Na tentativa de atender os objetivos desta meta, o PEE/PA criou 12 estratégias e o PME/Abaetetuba 25. Entretanto, em cada Plano, há apenas 1 estratégia (PNE - 1.10; PPE/PA - 1.7; PME/Abaetetuba - 1.8) que se refere a Educação do Campo, ao fomentar o atendimento na Educação Infantil às populações do campo, as comunidades indígenas e quilombolas, as quais estão descritas, respectivamente, abaixo:

1.10) *fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades*, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

1.7) *fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades*, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.8- Assegurar, em regime de colaboração com a União, *o atendimento na Educação Infantil das populações do campo e das comunidades assentadas e quilombolas e nas comunidades tradicionais*, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades locais, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014-2024; PARÁ, 2015-2025); ABAETETUBA, 2015-2025 – *Grifo nosso*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que a finalidade da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2014), o que inclui a garantia de atendimento às crianças do campo como sujeitos de direitos.

Na *análise situacional do cenário educacional abaetetubense referente à Educação Infantil*, realizado pela equipe de elaboração do Plano, destacou-se que no município, na área urbana, o atendimento às crianças público-alvo da educação infantil iniciou-se no ano de 1972, através da implantação do Projeto Casulo em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Já em relação às regiões das ilhas, iniciou-se no ano de 1993 por meio do Projeto Creche-Manutenção coordenado pela Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (MIA) em convênio com a LBA, com garantia da oferta de merenda escolar, material didático e o mobiliário para funcionamento das atividades (ABAETETUBA, 2015-2025).

Como apresentado no subcapítulo que trata dos aspectos territoriais e educacionais de Abaetetuba, é possível compreender que o território abaetetubense apresenta realidades distintas de acordo com as características demográficas, econômicas e sociais, fazendo com que em cada contexto (ilhas, estradas, ramais, bairros inseridos no meio urbano), exista infâncias diversificadas, onde as crianças vivenciam culturas, hábitos e valores distintos. Com isso, há a necessidade, por parte do poder público, de promover políticas públicas educacionais visando o atendimento e a garantia de direitos à educação, assim como o desenvolvimento integral às estas diferentes infâncias, fato que foi realizado ao ser implementado no PME uma meta específica que trata da Educação Infantil. Desta forma, ao longo dos últimos anos, o município vem apresentando atendimento à população de 4 a 5 anos de idade de maneira considerável.

No cenário educacional abaetetubense, de acordo com a análise do relatório do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, onde apresenta o *diagnóstico do Plano Municipal de Educação*, a Meta 1 alcançou o percentual de 91% de suas projeções, porém, no que diz respeito **a estratégia 1.8** que faz referência ao **atendimento na Educação Infantil das populações do campo e das comunidades assentadas e quilombolas e nas comunidades tradicionais**, não foi identificado nenhuma informação quanto a sua efetivação.

Em relação à formação, o PME apresenta 2 estratégias que fazem menção a essa questão: 1.6- *Fomentar a formação inicial e promover a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com Licenciatura em Pedagogia*; 1.7- *Garantir a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação*,

de modo a assegurar a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, numa perspectiva inclusiva que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Entretanto, observa-se que nenhuma volta-se, especificamente, para a formação de professores (as) para atuação na Educação Infantil nas escolas do campo

A **meta 2**, do Plano Nacional de Educação, trata da **universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE**. Os planos estaduais e municipais também estabeleceram suas metas, as quais assemelham-se bastante a do PNE, como podemos notar a seguir:

Tabela 6-Meta 2 - Ensino Fundamental no PEE/PA e PME/Abaetetuba

PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015	PME/Abaetetuba - lei nº 437/2015
Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.	Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME, ofertando educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Fomentando a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

FONTE: PARÁ (2015-2025); ABAETETUBA (2015-2025)

Ao analisar essas metas, compreende-se que, em regime de colaboração, estados e municípios assumem o compromisso com a questão da oferta do Ensino Fundamental, mesmo não sendo obrigatoriedade do Estado assumir tal responsabilidade. Dessa forma, com o intuito de universalizar o Ensino Fundamental até a vigência dos respectivos planos, apresentam os seguintes percentuais: 95% estadual e 95% municipal.

No caso do PME de Abaetetuba, este, se propõem, ainda, **ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica**, até a vigência do respectivo plano. Contudo, sabe-se que atualmente Abaetetuba possui, até o momento, apenas uma única escola funcionando em regime de tempo integral, trata-se da Escola Municipal Joaquim Mendes Contente que atende estudantes do Ensino Fundamental.

Quanto à responsabilidade referente a Organização da Educação Nacional, a LDB garante no Art. 9, inciso III, que é de competência da União “prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva”. No Art. 10, inciso VI, define-se que é de incumbência dos estados “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei”. Por conseguinte, compete aos municípios, conforme Art. 11, inciso V, “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 13).

Borges (2016), afirma que a LDB, ao ratificar a descentralização da educação no país, para estabelecer a municipalização da educação com a finalidade de atender os estudantes na faixa etária de 2 a 16 anos de idade, os municípios assumiram a responsabilidade pela maior demanda de formação de crianças no período escolar, seja atendendo-as no campo ou na cidade. Para a autora, a problemática evidenciada nesse âmbito, decorre do fato de que ao municipalizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a lei gerou uma situação grave, tendo em vista que “[...] nem todos os municípios possuem as mesmas condições de recursos financeiros, por mais que se fale na lei de regime de colaboração em entre federados” (BORGES, 2016, p. 104).

Outra problemática apontada pela autora que tem dificultado e/ou tornado mais duvidosa a possibilidade dos estados e municípios atingirem as porcentagens indicadas para universalização do ensino fundamental, “[...] são professores (as) com regime de trabalho temporários através de contratos, principalmente nas escolas do campo” (BORGES, 2016, p. 104).

No município de Abaetetuba, no Pará, por exemplo, essa problemática ainda é bastante recorrente, sobretudo nas escolas do campo que estão concentradas nas ilhas, estradas e ramais. Segundo dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação sobre o *demonstrativo de professores do ensino fundamental por ano/série*, há um total de 341 professores (as) trabalhando em regime de contrato temporário na rede municipal de ensino, do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. Destes, 258 atuam nas escolas do campo, distribuídos da seguinte forma: 164 nas ilhas e 94 nas estradas e ramais; número bem elevado comparado ao quantitativo de professores (as) temporários (as) que trabalham na sede do município, cerca de 83, como é possível observar na figura 16.

Figura 16-Demonstrativo de professores do ensino fundamental por ano/série em Abaetetuba

		DEMONSTRATIVO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ANO/SÉRIE.			
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	TOTAL
1º ANO	EFETIVOS	49	05	05	59
		06	02	01	9
	TEMPORÁRIOS	SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
2º ANO	EFETIVOS	55	04	05	64
	TEMPORÁRIOS	02	02	03	7
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
3º ANO	EFETIVOS	52	07	06	65
	TEMPORÁRIOS	07	02	04	13
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
4º ANO	EFETIVOS	50	06	05	61
	TEMPORÁRIOS	02	05	09	16
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
5º ANO	EFETIVOS	57	11	16	84
	TEMPORÁRIOS	06	05	10	21
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
6º ANO	EFETIVOS	21	-	-	21
	TEMPORÁRIOS	12	-	-	12
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
MULTI	EFETIVOS	-	45	57	102
	TEMPORÁRIOS	-	39	82	121
		SEDE	ESTRADAS/RAMAS	ILHAS	
HORATIVIDADE	EFETIVOS	89	12	11	112
	TEMPORÁRIOS	48	39	55	142
TOTAL GERAL					909

FONTE: SEMEC/ABAETETUBA (2021).

Em síntese, infere-se que este quadro 16, com demonstrativo de professores (a) contratados (as), representa problemas para as ações de formação de professores (a) no território abaetetubense. Isto porque, a rotatividade desses profissionais com mudanças de gestão implica diretamente nas ações de formação de professores (as) que, possivelmente, foram desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Dando continuidade à análise, sabe-se que a Educação do Campo como uma política pública educacional com a finalidade de garantir uma educação diferenciada para a população do campo, é colocada de maneira mais evidente entre as metas e estratégias do PNE, ou seja, o documento demonstra estar mais compromissado com a Educação do Campo comparado aos planos anteriores. Entretanto, apesar dos esforços, outra problemática identificada no Plano Nacional de Educação que tem relação direta com a meta 2 e tem tornado mais duvidosa executá-la, efetivamente, diz respeito a “[...] ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado” (SANTOS, 2018, p. 203), haja vista que “[...] As classes multisseriadas parecem relegadas a um patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas sobre a prática

pedagógica e na formação dos docentes que atuam nesse tipo de ensino” (TERUYA, *et al.*, 2013, p. 565).

Segundo D’Agostini; Taffarel e Santos Junior (2012), as regiões brasileiras em que mais têm a predominância de classes multisseriadas são Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e essa questão jamais poderá ser ignorada pelas políticas públicas educacionais.

A escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. [...]. Essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012, p. 315 – 316).

Na Região Amazônica, o *Paradigma da Multisseriação* constitui-se numa forma predominante da oferta do Ensino Fundamental, sobretudo, nas escolas do campo. Hage (2006), por exemplo, ao problematizar a *realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense*, destaca que no Estado do Pará “[...] as escolas multisseriadas atendem 97,45% da matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental no campo” (p. 3).

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas (HAGE, 2006, p. 5).

Ao desenvolver reflexões sobre a *Transgressão do Paradigma da (Multi)sseriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo*, Hage (2014), reforça, novamente que a “[...] precarização, abandono e inovação configuram a realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas” (p. 1174), e ressalta que esse quadro, advém, em grande medida:

[...] da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (HAGE, 2014, p. 1174).

Para o autor, esse conjunto de fatores acabam por fortalecer uma visão negativa, pejorativa e depreciativa em relação às escolas multisseriadas localizado no campo, levando, conseqüentemente, muitos sujeitos que estudam, investigam a educação no campo e na cidade a se referirem como um *“mal necessário”*, “[...] por enxergarem nelas a ‘única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas pequenas comunidades rurais’; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo” (HAGE, 2014, p. 1175). Por conseguinte, segundo o autor, reforçam o entendimento de que para solucionar os problemas vivenciados nas escolas multisseriadas, faz-se necessário transformá-las em escolas seriadas, seguindo o modelo urbanocêntrico.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), evidenciam que a **seriação**, reivindicada, de modo geral, como sendo a solução encontrada para os graves problemas inerentes às escolas multisseriadas, já estão fortemente presentes e materializadas nas escolas multisseriadas, mas de forma precarizada, caracterizada sob a configuração de multi(série), “[...] marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial” (HAGE, 2014, p. 1175).

Entretanto, os próprios os estudos realizados pelo grupo Geperuaz, demonstram que é exatamente:

[...] a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HAGE, 2014, p. 1175).

Em face dessas contradições, os estudos desenvolvidos pelo referido grupo apontam possibilidades de intervenção e propostas com a finalidade de solucionar essa problemática desafiadora. Para tanto, apresentam como possível solução **“a transgressão do modelo seriado urbano de ensino”** como sendo um elemento de concordância,

desenvolvidos junto e com às lideranças comunitárias e os movimentos sociais no cotidiano dessas escolas.

Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. [...]. Neste sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. [...]. Outro passo importante para a **transgressão do paradigma seriado urbano de ensino** se materializa quando, no cotidiano da sala de aula, valoriza-se a Inter-Multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e configurações territoriais que se constituem a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios (HAGE, 2014, p. 176-177 – *Grifo do autor*).

Compreende-se que as reflexões epistemológicas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Geperuaz, com a finalidade de implementar a **transgressão do paradigma seriado urbano de ensino**, advém do entendimento de que a Região Amazônica com sua rica biodiversidade, heterogeneidade e seus ecossistemas onde se combinam elementos que conectam a terra, os rios e as florestas às formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência humana nos territórios do campo, como por exemplo, a agricultura, o extrativismo, a pesca etc., além de todas as expressões materiais e simbólicas, constituem-se “[...] elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas”, superando a “[...] perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas” (HAGE, 2014, p. 1180).

Essa prerrogativa referencia e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo como horizonte a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino, pois se assumimos como proposição elaborar políticas e práticas educativas includentes e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais construídos pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem, e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação (HAGE, 2014, p. 1180).

Por fim, as reflexões teóricas desenvolvidas pelos (as) pesquisadores (as) do Geperuaz, acerca da ***transgressão do Paradigma da Multisseriação para construção da Escola Pública do Campo***, evidenciam, ainda, a necessidade de implementação de proposta permanente de formação de professores (as) para atuação nessas escolas.

[...] Formação essa que busque orientar suas atividades referenciadas pelas seguintes premissas: inter-relação entre os fatores macro e microsociais que envolvem as escolas do campo; afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente (HAGE, 2014, p. 1180).

Depreende-se que tais argumento caminham em consonância com o que determina a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que trata das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a qual assinala no Art. 10, parágrafo 2º, que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2012, p. 55).

No entanto, apesar de todos os esforços para realização de estudos sobre as escolas públicas do campo, em específico no Estado do Pará, desenvolvidos no âmbito do Grupo Geperuaz, baseados epistemologicamente na perspectiva da Educação do Campo, observa-se que as escolas multisseriadas, em sua grande maioria, ainda continuam utilizando um currículo “[..] *inspirado em compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento*”, em contraposição à cultura, saberes e modos de vida das populações do campo. Infere-se, ainda, que “[..] *essa situação deve ser confrontada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo*” (HAGE, 2006, p. 5).

Nesse sentido, ao relacionar a problemática do ***Paradigma da Multisseriação*** com a meta 2 dos planos educacionais, argumenta-se esta questão **necessita ser confrontada e transgredida**, impetuosamente, caso se pretenda atingir a universalização do ensino fundamental com qualidade socialmente referenciada até o último ano de vigência dos

respectivos planos educacionais. Por conseguinte, compreende-se que a *problemática da Multisseriação* está intrinsecamente relacionada a outra questão que provavelmente dificultará aos entes da federação, atingirem, efetivamente, o proposto na meta 2. Trata-se da *infraestrutura das escolas*, principalmente as localizadas no campo, pois muitas funcionam de maneira precária.

No município de Abaetetuba, por exemplo, conforme informações apresentadas na *análise situacional da educação* para composição do plano municipal de educação, consta-se que as escolas localizadas na cidade (zona urbana), funcionam, em sua maioria, em prédios próprios sob o regime seriado, porém, no campo (região das ilhas, estradas e ramais) ainda existem escolas funcionando em prédios alugados e barracões comunitários, sob o *Paradigma da Multisseriação*, necessitando de investimento financeiro por parte do poder público para proporcionar melhorias, com a finalidade de garantir espaços escolares próprios, agradáveis, acessíveis e acolhedores aos estudantes que vivem no e do campo abaetetubense (ABAETETUBA, 2015).

Sendo assim, na tentativa de atingir o cumprimento do processo de universalização do ensino fundamental, referente a meta 2, o PNE contém 3 estratégias e o PEE/PA também 3, voltadas ao atendimento das necessidades das populações do campo, indígenas e quilombolas, como é possível observar a seguir:

Tabela 7-Estratégias da Meta 2 no PNE e PEE/PA referente à Educação do Campo

PNE - lei ° 13.005/2014	PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015
2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. 2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região. 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.	2.7) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; 2.15) assegurar, no âmbito de suas competências, transporte escolar para a área rural, ribeirinha, praia e áreas com difícil acesso.

FONTE: BRASIL (2014-2024); PARÁ (2015-2025).

Estas estratégias, ao postularem no âmbito dos sistemas de ensino, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas a partir da dinâmica educativa realizada entre escola e comunidade, a adequação do calendário escolar para articular-se às especificidades regionais, culturais e identitárias, estimulando a oferta do ensino fundamental às populações do campo, indígenas e quilombolas, atendem, de certa

maneira, as reivindicações dos movimentos sociais camponeses de levar em consideração no âmbito do processo formativo nas escolas do campo, a produção política e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo. Porém, percebe-se que elas não abordam a problemática do *Paradigma da Multisseriação* apresentada anteriormente, que está direcionada, especificamente, à realidade do campo amazônico paraense.

Ressalta-se que em relação ao PME de Abaetetuba, das 48 estratégias contidas na meta 2, a ênfase sobre as populações e escolas do campo, aparecem em 10 estratégias, como podemos observar a seguir!

Quadro 3-Estratégias da Meta 2 do PME/Abaetetuba que tratam da Educação do Campo

2.5- Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo, comunidades assentadas, quilombolas e comunidades tradicionais; 2.6- Disciplinar, no âmbito do sistema de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; 2.7- Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; 2.9- Ampliar, em regime de colaboração com a União e o Estado, a oferta do Ensino Fundamental anos finais, para as populações que residem em bairros periféricos, no campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais, assegurando o direito universal a matrícula próxima a sua residência; 2.15- Garantir a alfabetização dos alunos do campo, comunidades assentadas, quilombolas, comunidades tradicionais e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural dessas comunidades; 2.23- Atender às escolas do campo, comunidades assentadas, quilombolas e tradicionais, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 2.33- Aderir ao programa de transporte gratuito para todos os estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante manutenção, renovação e padronização integral da frota de veículos terrestres e aquáticos acessíveis, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento em regime de colaboração com a União e Estado, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 2.34- Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 2.41- Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

2.42- Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, comunidades assentadas, quilombolas e tradicionais, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para o público alvo da Educação Especial.

FONTE: ABAETETUBA (2015-2025).

Na análise do quadro acima, identificou-se que o Plano Municipal de Abaetetuba, além de estabelecer mais estratégias de modo geral, é, também, o que mais apresenta estratégias com a finalidade de aproximar o trabalho pedagógico baseado na concepção de Educação do Campo, mesmo não fazendo referência às classes multisseriadas, pois, leva em consideração o *desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região, promovendo a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, e por considerar as especificidades das modalidades da Educação Especial, Educação do Campo e Educação Quilombola, presentes no território educacional Abaetetubense*, pois a “[...] a educação do campo na Amazônia apresenta bases epistemológicas e socioculturais, que possibilitam a identificação de algumas matrizes educacionais, que subsidiam as práticas e as pesquisas de educação do campo” (OLIVERIA, 2012, p. 3).

As bases socioculturais apresentam-se em três dimensões: **antropológica, cultural e ético-política**. Na **dimensão antropológica**, a educação é compreendida como um processo de formação humana, sendo os sujeitos do campo o ponto de partida da Educação do Campo.

A **dimensão cultural**, pressupõe compreender que a cultura compõe uma matriz formadora na Educação do Campo, pois, para Caldart (2004) “[...] a cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais” (p. 21), por isso, respeitar o local e as tradições das pessoas que vivem no e do campo, tornar-se um princípio fundamental dessa modalidade de educação. Nesse sentido, no que diz respeito à Educação do Campo, “[...] há necessidade de considerar o sujeito do campo enraizado em suas práticas produtivas e sociais, nas quais são construídos os seus saberes culturais” (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

A **dimensão Ético-política**, advém do fato de que a “[...] educação do campo se apresenta engajada politicamente com as classes populares e com os movimentos sociais, bem como comprometida com a formação ética e cidadã dos indivíduos” (p. 7).

Para Oliveira (2012), a Educação do Campo situa-se num *espaço de fronteiras de conhecimentos*, em que há, por um lado, *a imposição da cultura urbanocêntrica* e, por outro, *a resistência e valorização da cultura do campo*. Nessa fronteira, **a base epistemológica** implica um diálogo entre diferentes sujeitos e seus saberes. Assim, “[...] a questão epistemológica fundamental que se apresenta na educação do campo é viabilizar a relação entre o saber científico e os saberes das práticas cotidianas das comunidades rurais” (OLIVEIRA, 2012, p. 10). As matrizes educacionais que se apresentam nesse contexto, constitui-se pela *relação entre os saberes e o diálogo*. Mas não qualquer diálogo, mas um diálogo crítico que possibilite o compartilhamento de sonhos e utopias de uma sociedade democrática, que, por meio da luta política, seja possível assegurar a garantia de direitos a toda a população do campo.

Por fim, compreende-se, que a Educação do Campo propõe uma educação comprometida, ética e politicamente, com as classes populares, em que as práticas pedagógicas sejam baseadas em novos valores e relações dialógicas, possibilitando a interação entre os saberes e entre as culturas, superando a cultura do silêncio, assegurando, através da luta política, o direito a todos os sujeitos que vivem no e do campo (OLIVEIRA, 2012).

Além desses aspectos, identificou-se na Meta 2 do PME, que existem 3 estratégias que fazem menção à formação, tanto inicial quanto continuada:

2.16- Fomentar a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização dos alunos, com novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras com a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;

2.28- Acompanhar a formalização e execução dos Planos de Ações Articuladas PAR, verificando o cumprimento das metas de qualidade estabelecidas para a Educação Básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

2.41- Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e a reestruturação e a aquisição de equipamentos; **a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação**; e o atendimento em educação especial (ABAETETUBA, 2015-2025).

Observa-se que especificamente na estratégia 2.41, o PME assume o compromisso com a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, atendendo, assim, os professores e as professoras que atuam nas escolas do campo. Ressaltamos que apesar da Coordenação de Educação do Campo não ter disponibilizado o *Plano de Ações*, em que constam dados referentes às formações realizadas no município, consideramos que esta estratégia apresenta um elemento de fundamental importância, porque, de acordo com Alencar (2010), a formação de professores (as) pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em defesa de uma educação e uma escola diferenciada existente na realidade do campo.

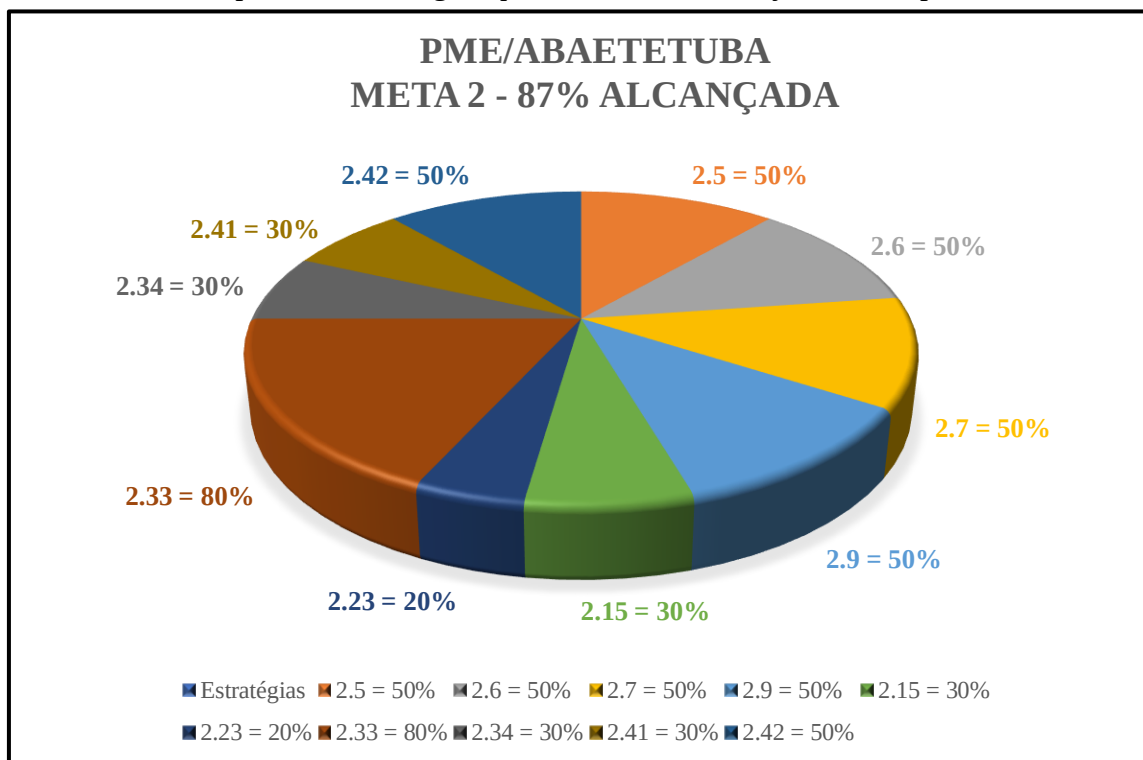
Todavia, Borges (2015), ao desenvolver pesquisa sobre a temática da formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no contexto amazônico, chama atenção para o fato de que:

A formação profissional de professores (as) da Educação do Campo, seja ela inicial ou mesmo continuada, só se aproxima dos ideais da Educação do Campo se for trabalhada numa abordagem contínua. Por ser uma formação que abarca toda a carreira docente, envolvendo os saberes e valorizando a profissão, resgatando o compromisso social do momento histórico em seu tempo e rompendo com o conhecimento fechado, acabado da racionalidade técnica. Para isso, as instituições que trabalham com a formação de professores (as), precisam criar condições para que o processo formativo seja contínuo, para formar docentes com autonomia e ao mesmo tempo que esteja aberto às novas experiências pedagógicas de ensino e ao seu próprio processo de aprendizagem, extrapolando a escola e se desenvolvendo profissionalmente durante toda a vida (BORGES, 2015, p. 186 – 187).

Compreende-se que para construção de um projeto de Educação Básica no Campo, há a necessidade de se levar em consideração, na construção do currículo, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na oferta de programa para a formação inicial e continuada de professores (as), a incorporação de uma visão mais crítica do conhecimento e da cultura do campo amazônico de modo geral, isto é, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento e da produção política e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo amazônico, “[...] o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos” (ARROYO; FERNANDES, 2006, p. 26).

Diante do exposto, torna-se necessário identificarmos se o PME de Abaetetuba vem alcançando o proposto para a Meta 2 e suas respectivas estratégias, a partir da análise dos dados do Relatório do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, com base na análise do gráfico 2.

Gráfico 2-Análise do percentual alcançado para a meta 2 do PME/Abaetetuba e suas respectivas estratégias que abordam a Educação do Campo



Portanto, analisando o gráfico 2, foi possível identificar que apesar de todos os desafios que perpassam o campo educacional no território abaetetubense, sobretudo em relação as escolas localizadas no campo, a Meta 2 que trata da universalização do Ensino Fundamental, alcançou, até o presente momento, o percentual de 87%. Já em relação as estratégias, a que alcançou o maior percentual, 80%, foi a estratégia 2.33 referente ao programa de transporte gratuito para todos os estudantes da Educação do Campo. O menor percentual, 20%, para a estratégia 2.23 sobre a oferta da educação em tempo integral às escolas do campo, comunidades assentadas, quilombolas e tradicionais. As demais estratégias, 2.5 - desenvolvimento de tecnologias pedagógicas articuladas a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; 2.6 - organização flexível do trabalho pedagógico e adequação do calendário escolar; 2.7

- relação das escolas com instituições e movimentos culturais; 2.9 - ampliação da oferta do ensino fundamental, assegurando o direito universal a matrícula próxima à residência e 2.42, sobre o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, atingiram o percentual de 50%. Enquanto que as estratégias 2.15 que trata da alfabetização dos alunos do campo com a produção de materiais didáticos específicos; 2.34 – referente ao desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos a nível nacional e internacional para atendimento escolar para a população do campo e, 2.41 que propõe a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, atingiram apenas o percentual de 30%.

A meta 3 dos Planos Educacionais refere-se ao **Ensino Médio**. Segundo o PNE, esta meta tem como intuito *universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).*

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, de acordo com o Art. 35 da LDB, tem como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014, p. 46).

Nascimento (2015), ao realizar uma pesquisa a nível de doutorado intitulada ***Política de ensino médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba – PA***, aborda as *políticas educativas do Ensino Médio no Estado do Pará e seu papel na formação de educandos e na prática social de egressos, numa escola pública no Município de Abaetetuba, no período de 2007 a 2012*, e apresenta uma contextualização histórica e analítica das políticas públicas educacionais, ressaltando que as relações políticas e econômicas, assim como as transformações ocorridas na sociedade capitalista em que vivemos, desencadearam a (re) estruturação do Ensino Médio, fazendo com que atualmente o mesmo compreenda um eixo que integra o mundo do trabalho, a cidadania e a continuação dos estudos.

Para o autor, essa perspectiva de que o Ensino Médio necessita-se voltar para o mercado de trabalho, parte do pressuposto de que, assim, possibilitaria, com maior facilidade, a inserção de jovens e adolescente no mundo do trabalho. Além dessa questão, o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica deverá ter uma base teórica consistente para obtenção de bons desempenhos nos vestibulares, possibilitando a continuação dos estudos e o futuro ingresso na universidade, algo almejado por muitos estudantes. Contudo, o Ensino Médio trata-se de uma etapa do processo escolar em que se concentra altos índices de evasão, diminuição do número de matrículas, além de problemas relacionados à qualidade do ensino (NASCIMENTO, 2015).

A vista disso, entende-se que a **Meta 3** enfrenta um enorme desafio para poder ser alcançada, contemplando o que determina a LDB e a porcentagem estabelecida em ambos os planos educacionais.

Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2013, divulgados pelo INEP, no Brasil, havia 41.141.620 estudantes matriculados nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, nas áreas urbanas e no campo, e que, desse total, somente 7.109.582 estavam no ensino médio, o que representa 17,3% do total das matrículas (BRASIL, 2014).

Quando se trata de Ensino Médio na Amazônia paraense, o cenário educacional apresenta múltiplos fatores, tanto de ordem geográfica quanto econômica e política que geram enormes desafios à garantia de direitos ao acesso e a permanência de muito jovens e adolescentes, principalmente do campo, nesta etapa de ensino.

Falar de Ensino Médio na Amazônia paraense significa penetrar uma realidade complexa, derivada de múltiplos fatores, entre os quais citamos a sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como, a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País, com destaque para os indicadores educacionais do Estado do Pará (NASCIMENTO, 2015, p. 11).

No Estado do Pará, por exemplo, o Censo Escolar de 2013 apresentou os seguintes dados relacionados à matrícula no Ensino Médio na rede pública de ensino: Estadual 317.176 matrículas, representando 89,5%; a nível Federal, 3.131 matrículas, significando 0,88%; e a nível municipal, 178, atingindo somente 0,05%. No total, havia 320.485 alunos matriculados na rede pública de ensino (PARÁ, 2015-2025).

O censo de 2010 (IBGE), demonstrou que existia no município de Abaetetuba, cerca de 10.158 jovens entre 15 e 17 anos, sendo 56,6% na área urbana (cidade) e 43,4%

no campo (ilhas, estradas e ramais). Deste total, o censo escolar de 2014 analisou que aproximadamente 7.511 foram atendidos pela rede estadual de ensino no município, sendo 67,7% na área urbana e 32,3% no campo. Contudo, a amostra referente à distribuição de acordo com a dependência administrativa (estadual urbana, estadual campo) e o processo de inclusão, evidenciou-se que 26% destes jovens, ou seja, aproximadamente 2.647 estudantes “[...] por algum motivo, não frequentou a escola ou evadiram-se dela. Ou ainda, porque o Estado não lhes deu condições de frequentar uma instituição de ensino por falta de escolas, oferta de transporte” etc., sobretudo para os estudantes que vivem no e do campo (ABAETETUBA, 2015-2025, p. 75).

Em face dessa realidade, o Plano Estadual de Educação do Pará e o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, a partir dos direcionamentos do PNE, apresentaram suas metas para atender o Ensino Médio.

Quadro 4-Meta 3 PEE/PA e PME/Abaetetuba – Ensino Médio

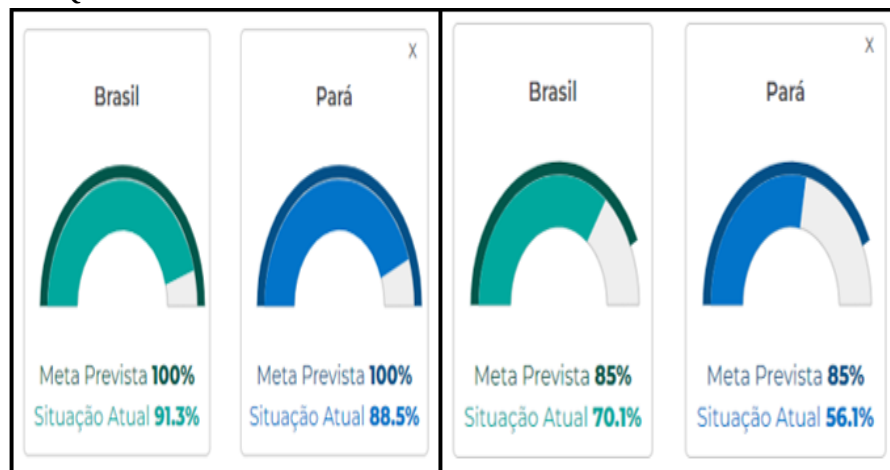
PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015	PME/Abaetetuba - lei nº 437/2015
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 % (oitenta e cinco por cento).	Acompanhar o atendimento escolar para a população de 15 (quinze anos) a 17 (dezessete anos); instituir fórum permanente de acompanhamento à oferta da educação em tempo integral; fomentar a qualidade do ensino Médio regular e profissional e modalidades de sua competência administrativa, elevando o atendimento a ser contemplada no percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB sinalizadas pelo PNE para identificação de sua evolução em 2017 e os percentuais de elevação alcançados até o final do período de vigência deste PME, assim como propor a integração do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

FONTE: PARÁ (2015-2025); ABAETETUBA (2015-2025)

A análise dessas metas demonstra que o PEE/PA reproduz, exatamente, a mesma redação textual da meta estabelecida pelo PNE, fixando, inclusive, o mesmo percentual de 85% da taxa de matrículas no Ensino Médio, até a vigência do respectivo plano. Nesta análise, buscou-se, ainda, os dados do Relatório 2º Ciclo do INEP, divulgados em 2018 no site do Ministério da Educação, os quais demonstram por meio do *Indicador 3 A*, referente ao - *Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica*, que o PNE atingiu o percentual de 91,3%, enquanto que o PEE/PA, apenas 88,5% para a referida meta. Em relação ao *Indicador 3 B - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica*

completa, os resultados evidenciam a situação atual do PNE que alcançou 70,1% e o PEE/PA, 56,1%, como é possível observar a seguir:

Quadro 5-Meta 3 – PNE e PEE/PA – Indicadores 3A e 3B



FONTE: Relatório 2º Ciclo – INEP (2018).

Conforme mencionado anteriormente, o Ensino Médio, legalmente, é de responsabilidade do Estado, mesmo assim, o PME/Abaetetuba, em regime de colaboração, busca *fomentar a qualidade do ensino Médio regular e profissional e modalidades de sua competência administrativa, elevando a taxa de matrículas a ser contemplada no percentual mínimo de 25% de modo a atingir as médias do IDEB sinalizadas pelo PNE*. Além desse aspecto, propõem a *integração do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, assegurando a qualidade da oferta à pelo menos 50% dos estudantes das escolas públicas*.

Para atender as demandas educacionais voltadas ao Ensino Médio, os Planos de Educação estabeleceram suas estratégias. Nesta meta, o PNE possui ao todo 14 estratégias, porém, em relação à Educação do Campo, apenas as 3.7, afirma - *fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência*; e a estratégia 3.10) - *fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar*.

Borges (2016), considera importante essas estratégias pelo fato de que a “[...] educação escolar dos adolescentes e jovens do campo deve estar relacionada ao mundo

do trabalho do campo, no intuito de atender as dimensões da vida social e profissional, integrando ensino no contexto sociocultural e econômico dos educandos” (p. 106).

O PEE/PA, apresenta 24 estratégias em sua meta 3, em que 4 tratam da garantia do direito à Educação do Campo para as populações de comunidades tradicionais que residem nos territórios do campo, das águas e florestas dos municípios paraenses. Já no PME/Abaetetuba, das 73 estratégias contidas na meta 3; 10 estratégias estabelecem observações, análises e propostas educacionais sobre as peculiaridades das populações do campo, das comunidades assentadas e comunidades quilombolas presentes nos distintos territórios Abaetetubense, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 6-Estratégias da Meta 3 do PEE/PA e PME/Abaetetuba que fazem referência a Educação do Campo

PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015	PME/Abaetetuba - lei nº 437/2015
3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar; 3.16) implantar e ampliar o ensino médio inclusive da EJA nas áreas rurais dos municípios; 3.22) garantir, conforme Lei Nº 7.806, de 29 de Abril de 2014, o Ensino Modular, para a população que necessita de acesso à educação básica, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará com os seguintes objetivos e fins:	3.8- Incentivar o fomento de expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional com observância as peculiaridades das populações do campo, das comunidades assentadas; das comunidades indígenas e quilombolas e alunos público alvo da educação especial; 3.11- Apresentar demandas regionais para subsidiar fomento de programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar; 3.17- Instituir, em regime de colaboração com a União e o Estado, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades da zona rural (ilhas, estradas e ramais) ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, considerando as especificidades locais e regionais; 3.22- Participar de estratégias de acompanhamento do atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, considerando-se as peculiaridades locais; 3.34- Garantir, em regime de colaboração com a esfera estadual, transporte acessível gratuito para todos (as) os (as) estudantes da Educação do Campo e Quilombola na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local, e fiscalizar sua efetivação; 3.35- Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo e quilombola que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 3.44- Propor à rede estadual a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e

b - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; c - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; d - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades.	preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue no Ensino Médio, em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 3.45- Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para o público alvo da educação especial; 3.54- Apresentar informações referentes ao território como forma de subsídio ao fomento de ações de integração da educação de jovens e adultos com a Educação Profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 3.69- Apresentar demanda para o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
---	--

FONTE: PARÁ (2015-2025); ABAETETUBA (2015-2025)

A princípio, a análise desse Quadro evidenciou a similaridade entre algumas estratégias do PEE/PA com o PME/Abaetetuba, sobretudo em relação ao *fomento à expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional; o fomento à programas de educação e de cultura para as populações urbanas e do campo de jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade; e o fomento de ações de integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, para as populações do campo e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.*

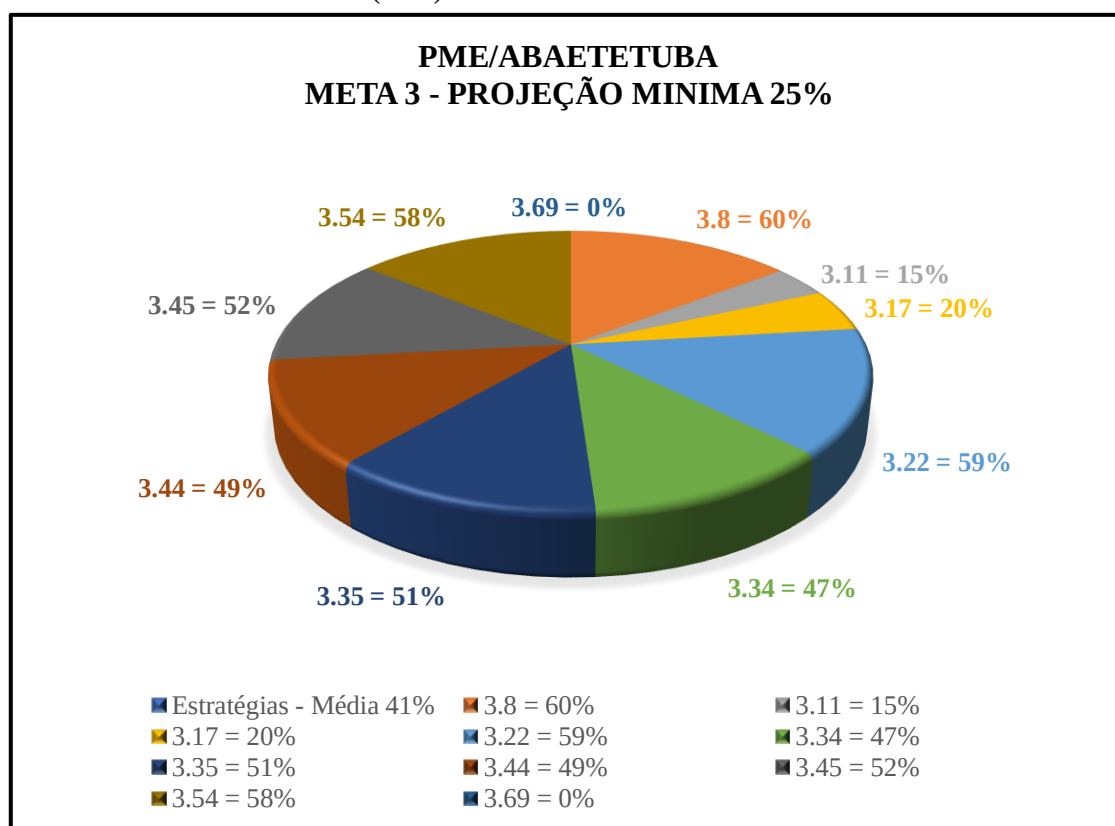
De modo geral, ao propor, mesmo em regime de colaboração, 10 estratégias para a Meta 3, voltadas ao atendimento das necessidades das populações do campo e quilombolas, que tratam dentre outros aspectos: *da construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades da zona rural (ilhas, estradas e ramais); a oferta bilíngue no Ensino Médio; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; o atendimento em educação especial; desenvolvimentos de currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;* o PME/Abaetetuba assume um enorme desafio para alcança-las, haja vista que no território Abaetetubense existem 20 escolas ativas que ofertam Ensino Médio, na rede estadual e municipal de ensino, sendo 13 na área urbana e 7 no campo, compreendo

as seguintes localidades: Vila de Beja; Vila Murutinga – Rod. 151; Rio Quianduba; Rio Campompema; Colônia Nova – Rod. Moura Carvalho - Km 10; Furo Grande e Rio Itacuruçá, segundo dados do Catálogo de Escolas 2020, divulgado pelo INEP.

Mediante este desafio, se faz necessário identificar se tais estratégias estão sendo alcançadas, visando à garantia de direitos às populações do campo e quilombolas presentes no município de Abaetetuba, a partir da análise dos dados do SIMEC, apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 3-Análise do percentual alcançado das Estratégias da Meta 3 do PME/Abaetetuba referentes a Educação do Campo

FONTE: SEMEC/SIMEC (2021).



Ao analisar o gráfico acima, identificou-se, de imediato, que o PME definiu o percentual mínimo de 25% do atendimento das matrículas para população do campo de 15 a 17 anos para fomentar a qualidade do ensino Médio regular e profissional e modalidades de sua competência administrativa em Abaetetuba, porém, os dados que constam no relatório do SIMEC não apresentam informações suficientes que possibilitam identificar o percentual alcançado para a Meta 3.

Todavia, as 10 estratégias direcionadas ao atendimento às populações do campo e quilombolas, alcançaram, no total, a média de 41%. A estratégia com maior percentual,

60%, foi a 3.8 que *incentiva o fomento de expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional*. Em seguida, apresenta-se as estratégias: 3.22 relacionada a *participação em de estratégias de acompanhamento do atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral*, com 59%; estratégia 3.54 - *fomento de ações de integração da educação de jovens e adultos com a Educação Profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos*, com 58%; estratégia 3.45 - *desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades*, com 52%; estratégia 3.35 - *desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo e quilombola que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais*, 51%.

As demais estratégias atingiram percentuais abaixo dos 50%, são elas: estratégia 3.44 - *propor à rede estadual a educação escolar no campo de populações tradicionais, garantindo: a oferta bilíngue no Ensino Médio, a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação*, com 49%; estratégia 3.34 - *garantir, em regime de colaboração com a esfera estadual, transporte acessível gratuito para todos (as) os (as) estudantes da Educação do Campo e Quilombola na faixa etária da educação escolar obrigatória*, com 47%; estratégia 3.17 - *construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades da zona rural (ilhas, estradas e ramais)*, com 20%; e a estratégia 3.11 – *fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, com defasagem no fluxo escola*, atingiu o percentual de apenas 15%. Por fim, a estratégia 3.69 não apresentou nenhum percentual.

Após observar que 50% das estratégias da Meta 3 do PME/Abaetetuba que fazem referência à Educação do Campo, obtiveram percentuais abaixo de 50%, acredito ser válido ressaltar os resultados da pesquisa de doutorado de Nascimento (2015), por ter relação direta com a Meta 3, pois o autor buscou investigar de que maneira a formação dos educandos e a prática social dos egressos refletem as implicações das políticas educacionais do Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado do Pará no Município de Abaetetuba.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Abaetetuba que recebe estudantes dos bairros periféricos da cidade e provenientes do campo: estradas e ilhas, e foram utilizados

relatos dos sujeitos da pesquisa: 14 educandos, 12 egressos, 1 gestor de escola, 2 coordenadores de escola e 3 gestores.

A partir das análises desenvolvidas de maneira articulada entre documentos oficiais, falas representativas das pessoas ouvidas e autores que deram suporte teórico à pesquisa, o autor responde o problema da tese, concluindo que:

[...] A investigação constatou o reflexo negativo da política educacional na formação traduzida pela fragilidade dos conteúdos ministrados, em especial para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho local, além da quase inexistência de uma formação que reflita uma prática social regional, configurando a resignação dos participantes da pesquisa com os reflexos da determinação sistêmica na escola. Demonstra, entretanto, a contradição do Ensino Médio como esse tempo de passagem necessário e essencial para a apreensão do conhecimento e de formação para vida. Destaca o sentido da resistência refletida na ênfase de uma formação cidadã que conduz a aprendizagem dos alunos e dos egressos em volta de uma formação com habilidades voltada para uma prática social (NASCIMENTO, 2015, p. 7 – *Grifo nosso*).

Alves (2018) ao analisar as políticas educacionais para a formação de alunos do Ensino Médio no município de Abaetetuba/Pa, buscando compreender se elas respondem as necessidades dos mesmos baseado em suas concepções, concluiu suas investigações considerando que:

[...] os dados coletados apontam para um Ensino Médio fragilizado na escola pesquisada, quando se leva em conta o que os alunos pontuam durante as entrevistas, que o mesmo não está preparando-os para o mercado de trabalho e nem para ingressar na universidade. Por outro lado, os alunos compreendem a importância do mesmo na sua formação acadêmica e profissional. Os dados apontam que os alunos apesar de reconhecerem o Ensino Médio como parte fundamental na formação, ainda não conseguem compreender porque os conteúdos programáticos ainda são repassados de uma forma que muitas vezes não os favorecem como é no caso do ENEM. [...]. **No que se refere ao Ensino Médio ele não está cumprindo o seu papel proposto pela LDB de preparar para o trabalho, para a compreensão dos fundamentos científicos - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.** A parte diversificada dos currículos, que deveria estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural não é tão visível na escola pesquisada. [...] **O Ensino Médio em Abaetetuba sem dúvidas precisa de projetos que conduzam a prática pedagógica, que acompanhem as mudanças e que não sejam só uma adaptação de modelos de outras regiões do País,** mas que possa ser algo novo considerando nossas características Amazônicas, valorizando as potencialidades e atendendo as especificidades dos alunos inseridos nessa etapa de ensino (ALVES, 2018, p. 25-27 – *Grifo nosso*).

Conclui-se com as contribuições de Nascimento (2015), que ao se questionar se a formação ministrada no Ensino Médio prepara os jovens e adolescentes para a vida na dinâmica no município de Abaetetuba, os dados de sua pesquisa evidenciam que não. Ou

seja, a resposta é negativa, demonstrando as tensões, as contradições e/ou a distância existentes entre o que a política propõe e os anseios da população, de uma clientela que, segundo o autor, embora reconheça o papel da escola, não encontra correspondência necessária entre a formação e as necessidades da realidade local. Portanto, faz-se necessário que as instâncias responsáveis pelo monitoramento das metas e estratégias do PME: Ministério Público; Comissão de Educação da Câmara Municipal de Abaetetuba; Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação, avalie esse cenário composto por inúmeras contradições, e proponha ao poder público o desenvolvimento planejamento estratégico para avaliar essas incongruências na implementação das políticas públicas educacionais em Abaetetuba, no intuito de alcançar o proposto para a Meta 3, objetivando a garantia de direitos aos jovens e adolescentes do Ensino Médio, sobretudo, àqueles residentes nas regiões das ilhas, estradas e ramais.

A **Meta 4** refere-se a **Educação Especial** que é caracterizada como uma modalidade de educação transversal, portanto, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo assim, possibilita-nos identificamos as estratégias apresentadas pelos planos educacionais voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência nas escolas do campo.

Esta meta, segundo o PNE, propõe **universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.**

Ao realizar a análise, notou-se que esta meta é idêntica em todos os 3 planos. Sendo assim, visando identificar as estratégias que tratam do atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, notou-se que o PNE apresenta 19 estratégias e o PEE/PA 31 estratégias, mas apenas a estratégia 4.3 em ambos os planos, fazem referência às populações do campo.

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (PNE, 2014-2024).

4.3) implantar, no âmbito de suas competências, ao longo deste PEE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (PEE/PA, 2015-2025).

O PME/Abaetetuba estabeleceu 36 estratégias para a Meta 4, das quais 6 referem-se, de certo modo, à formação de professores (as) e destas, apenas a 4.10, enfatiza a *formação continuada para professores (as) para o atendimento educacional especializado nas escolas do campo*, como é possível observar a seguir:

Quadro 7-Estratégia da Meta 4 do PME/Abaetetuba que tratam da formação de professores (as)

PME/ABAETETUBA - Lei Nº 437/2015
4.5 - Promover no início de cada semestre, <i>formação continuada para profissionais da educação</i> das redes estadual e municipal de ensino <i>com ênfase em temáticas da Educação Especial</i>; 4.10 - Promover <i>formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas</i>; 4.23- Fomentar junto às instituições de Ensino Superior que o currículo dos cursos de licenciatura e dos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, utilize referenciais teóricos das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional especializado de alunos público alvo da Educação Especial; 4.24- Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando: ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral dos alunos público alvo da educação especial matriculados nas redes públicas de ensino; <i>ampliar a oferta de formação continuada</i> e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem destes alunos; favorecendo a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo; 4.31- Promover, em regime de colaboração com a União e o Estado, <i>formação continuada com temáticas que abordem a educação inclusiva para professores, gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio e administrativo e técnicos das secretarias das redes de ensino municipal, estadual e instituições especializadas conveniadas</i>; 4.34- Assegurar que a rede privada promova no início de cada semestre, formação continuada para seu quadro funcional <i>com ênfase em temáticas da Educação Especial</i>.

FONTE: ABAETETUBA (2015-2025)

Ao analisar a Meta 4 e suas respectivas estratégias apresentadas acima, para verificar o percentual de execução alcançado, os dados do SIMEC demonstram que tanto a meta quanto as estratégias obtiveram 0%, ou seja, não apresentaram nenhum avanço quanto à sua execução, fato de compromete ao poder público atingir a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, sobretudo nas escolas do campo, até a vigência do PME/Abaetetuba.

Embora, sabe-se, conforme dados da SEMEC/Abaetetuba, que existe um total de 681 estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos na rede municipal de ensino, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sendo 126 nas ilhas, 116 nas estradas e ramais, e 439 na sede do município, de acordo com dados do Sistema Gestor disponibilizado pela SEMEC/Abaetetuba, referente ao ano de 2022. Sobre o total por nível e/ou categoria, 127 são da Educação Infantil, 531 do Ensino Fundamental e 23 da EJA. Em relação ao número de estudantes assistidos por 445 profissionais de

Apoio Escolar, são ao todo 559 discentes, sendo 372 estudantes na sede; 77 nas estradas e 110 nas ilhas, segundo dados da SEMEC/Abaetetuba.

A **Meta 5** do PNE e PEE/PA tem como finalidade **alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental**. Dessa forma, o PNE estabeleceu 7 estratégias para a Meta 5, mas somente a 5.5 refere-se à alfabetização nas escolas do campo e a 5.6 propõe estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para alfabetização de crianças, porém, não trata especificamente para atuação nas escolas do campo.

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

Em relação ao PEE/PA, das 11 estratégias propostas para esta meta, somente a 5.1 e a 5.3 tratam da formação inicial e continuada para trabalhar com a alfabetização e letramento de crianças e a 5.11 que leva em consideração alfabetização às crianças do campo.

5.1) contribuir com os processos pedagógicos de alfabetização, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), por meio de cursos de formação continuada, garantidos no calendário escolar, com apoio pedagógico específico.

5.3) apoiar, na vigência do PEE, a formação inicial e continuada de professores (as) alfabetizadores (as) com a utilização de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras.

5.11) contribuir, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, indígenas, povos das águas, quilombolas e populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental.

O Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, em sua Meta 5, aborda a escolarização da população de 18 a 29 anos, referindo-se, especificamente, aos sujeitos do Campo. Vejamos: **contribuir para elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo (ilhas, estradas e ramais) de Abaetetuba e dos 87% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).**

Ao todo, há no plano 17 estratégias que atendem a Meta 5, as quais enfatizam o atendimento educacional aos estudantes do campo.

Quadro 8-Estratégias da meta 5 – PME/Abaetetuba

5.1- Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes do campo nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais (ilhas, estradas e ramais) com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; 5.2- Implementar programas de Educação de Jovens e Adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; 5.3- Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do Ensino Fundamental e Médio; 5.4- Apresentar demanda à expansão da oferta gratuita de Educação Profissional Técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, movimentos sociais, universidades, grupos de pesquisas de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; 5.5- Promover em parceria com as áreas de saúde, assistência social e os movimentos sociais, o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola específica para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com o Estado e o Município para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino, das Casas Familiares Rurais, Pedagogia da Alternância, SOME, Saberes da EJA e PROJOVEM Campo; 5.6- Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes às comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhos e assentados de reforma Agrária, Ramais e Estradas em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude; 5.7- Contribuir para a universalização do acesso, permanência, progressão e conclusão com sucesso do aluno nas escolas do campo e quilombola (ilhas, estradas e ramais) em todos os níveis da educação para população que vive e trabalha no campo, nas águas e nas florestas da Amazônia paraense considerando-se a Pedagogia da Alternância, conforme os arranjos produtivos locais; 5.8- Criar e efetivar políticas públicas para o desenvolvimento sustentável, valorizando a agricultura familiar e afirmando a identidade camponesa e quilombola minimizando o êxodo rural nas ilhas, estradas e ramais; 5.9- Construir coletivamente o currículo e materiais didáticos a partir de experiências e acúmulos dos sujeitos locais do campo nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais, na afirmação das identidades e culturas, consolidando valores éticos, práticas solidárias e democráticas, com outras entidades e segmentos governamentais; 5.10- Articular entre as secretarias de agricultura, desenvolvimento econômico, de educação, INCRA, universidades, ONGs e movimentos sociais para efetivação de políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos e população do campo nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais; 5.11- Criar mecanismos de orientação e acompanhamento para construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo e quilombola; 5.12- Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, implementando salas de recurso multifuncional, nas escolas do campo e quilombolas; 5.13- Garantir, em regime de colaboração com a União e Estado, o transporte escolar, considerando o menor tempo possível no percurso residência-escola garantindo o acesso dos alunos do campo e quilombola, em todos os níveis e modalidades de ensino; 5.14- Garantir, em regime de colaboração com a União e Estado, a construção de escolas e espaços pedagógicos, melhoria e manutenção das pontes e trapiches, mobiliários, equipamentos a serviço dos alunos das comunidades do campo, assentadas, quilombolas e tradicionais; 5.15- Garantir por meio do Conselho Municipal de Educação a legalização das escolas do campo e quilombolas a fim de regularizar a matrícula, visando o repasse do investimento custo-aluno de acordo com a realidade vivenciada pelo mesmo no ano letivo vigente; 5.16- Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, políticas públicas que visem assegurar às escolas de Educação Básica das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais, e assentados de reforma agrária o acesso à energia elétrica e abastecimento de água tratada;

5.17- Viabilizar por meio da secretaria municipal de educação em regime de colaboração com a União e o Estado, aquisição de computadores com acesso à internet banda larga e profissionais qualificados para atender as escolas públicas das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais, e assentados de reforma agrária.

FONTE: ABAETETUBA (2015-2025)

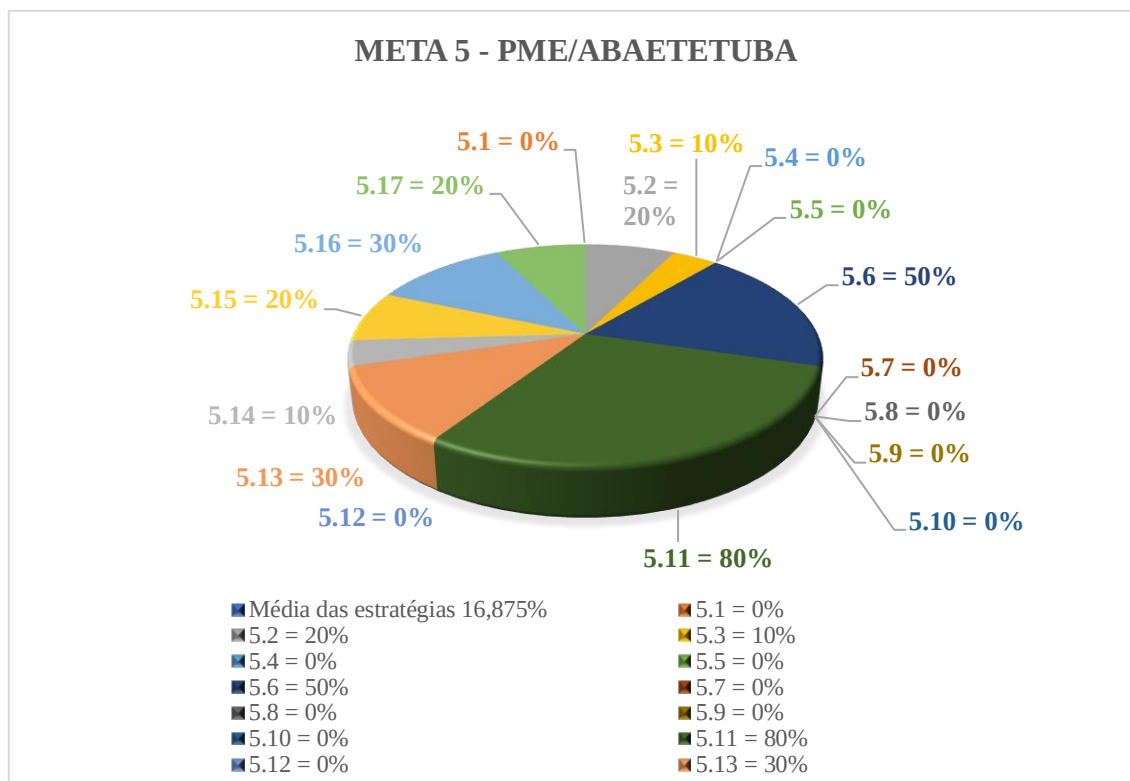
Analisando este quadro, nota-se o enfoque para o atendimento educacional aos discentes que estudam nas escolas do campo e que essas estratégias se aproximam mais da concepção de Educação do Campo ao estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino, das Casas Familiares Rurais, Pedagogia da Alternância, SOME, Saberes da EJA e PROJOVEM Campo, etc. Além de contribuir com o Estado para a universalização do acesso, permanência, progressão e conclusão com sucesso dos estudantes nas escolas do campo e quilombola (ilhas, estradas e ramais) em todos os níveis da educação para população que vive e trabalha no campo.

Ademais, nota-se também, que nenhuma estratégia aborda a necessidade de desenvolvimento de formação continuada de professores (as) para trabalharem nas escolas do campo baseado na concepção de Educação do Campo.

Logo, a partir dessas proposições apresentadas no Plano Municipal de Educação, é de fundamental importância analisarmos se tais propostas estão sendo efetivas para que possam garantir o direito à educação aos sujeitos que vivem no e do campo nos distintos territórios Abaetetubense, ou seja, àqueles que vivem nas regiões das ilhas, estradas e ramais que necessitam de políticas públicas que atendam suas reais necessidades.

No Gráfico abaixo, analisaremos as estratégias da Meta 5 com base nos dados do SIMEC disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, em que consta o *Diagnóstico do Plano Municipal de Educação*.

Gráfico 4-Análise do percentual alcançado das Estratégias da Meta 5 do PME/Abacetuba referentes a Educação do Campo



FONTE: SIMEC/SEMEC/ABAETETUBA (2021).

Analisando o gráfico acima, percebe-se que em relação à Meta 5 não foi identificado o percentual geral alcançado. Mas foi possível identificar que as 17 estratégias que compõe a meta, atingiram a média percentual de 16,87%. Destas, o maior percentual, 80%, refere-se a estratégia 5.11 que trata da *orientação e acompanhamento para construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo e quilombolas*. Em seguida, com 50%, apresenta-se a estratégia 5.6 referente a *busca ativa de jovens fora da escola pertencentes às comunidades tradicionais*. As estratégias 5.13 sobre o *transporte escolar, visando a garantia do acesso dos alunos do campo e quilombola, em todos os níveis e modalidades de ensino* e a estratégia 5.16 sobre *garantia de políticas públicas que visem assegurar às escolas de Educação Básica das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais*, alcançaram o percentual de 30%.

As estratégias 5.2 que propõe a *implementação de programas de Educação de Jovens e Adultos para aqueles sujeitos público-alvo da EJA que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, assegurando a garantia da continuidade da escolarização* e a estratégia 5.15 que faz *referência à legalização das escolas do campo e quilombolas a*

fim de regularizar a matrícula, visando o repasse do investimento custo-aluno, além da estratégia 5.17 sobre a aquisição de computadores com acesso à internet banda larga e profissionais qualificados para atender as escolas públicas das ilhas, estradas, ramais e campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e tradicionais, atingiram o percentual de 20%. Por conseguinte, as estratégias 5.3 que trata do acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do Ensino Fundamental e Médio, e a 5.14 sobre a construção e manutenção de escolas e espaços pedagógicos nas regiões das ilhas, estradas e ramais, atingiram o percentual de apenas 10%. Para as demais estratégias, não foram apresentadas informações no relatório do SIMEC quanto ao percentual de sua execução, o que se supõe que as mesmas não foram desenvolvidas.

*A Meta 6 do PNE busca **oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.** Para tanto, das 9 estratégias implementadas para atingir a referida meta, apenas a estratégia 6.7 volta-se ao atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.*

*O PEE/PA, ao apresentar a **META 6**, se propõe **oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.** Com a finalidade de alcançar esta meta, estabeleceu 10 estratégias, contudo, nenhuma volta-se para a *formação inicial e/ou continuada de professores (as) para trabalhar em tempo integral nas escolas do campo*, apenas menciona na estratégia 6.7 a necessidade de *atender, no âmbito de sua competência, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais.**

*A Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, tem a finalidade de **eleva a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) na vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.** Para tanto, estabeleceu 21 estratégias, das quais somente a 6.6 e a 6.11 fazem menção à formação inicial e continuada de professores, mas não especificamente para atuação nas escolas do campo. Além disso, apresenta a estratégia*

6.12 que faz referência à Educação do Campo ao propor a implementação da EJA para os sujeitos do campo, levando em consideração que o calendário escolar se articule às realidades locais e à Pedagogia da Alternância.

6.6- Assegurar, em regime de colaboração com o Estado, a oferta de Educação de Jovens e Adultos, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e formação específica aos professores com implementação de diretrizes curriculares nacionais;

6.11- Garantir investimentos da esfera pública em formação inicial e continuada para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos;

6.12- Implantar e ampliar a EJA em todos os turnos para atender aos alunos agricultores, pescadores e demais trabalhadores segundo suas realidades locais considerando o calendário e a pedagogia da alternância.

Portanto, conforme dados do relatório do SIMEC referente ao diagnóstico avaliativo do PME, ambas as estratégias alcançaram o percentual de 50% em seu desenvolvimento até o presente momento. Sobre o percentual geral da referida meta, o relatório do SIMEC não apresenta nenhuma informação.

A **Meta 7 do PNE** tem a intencionalidade de *fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem*. O PEE/PA, na Meta 7, busca *eleva a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB*:

Tabela 8-Meta 7 do PNE e PEEPA – Projeção para alcance das médias do IDEB

IDEB	Projeção INEP -Brasil				Projeção INEP-Pará				Projeção Pará	
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Anos Iniciais do E.F.	5,2	5,5	5,7	6,0	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos finais do E.F.	4,7	5,0	5,2	5,5	4,6	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3

FONTE: PEE/PA (2015-2025).

Nesta meta, o PNE definiu 36 estratégias das quais somente 3 fazem menção às populações do campo. O PEE/PA, por sua vez, desenvolveu 53 estratégias em que 4 abordam o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas, como verifica-se no quadro abaixo.

Quadro 9-Meta 7 – PNE e PEE/PA – Estratégias referentes aos sujeitos do campo

PNE - lei nº 13.005/2014	PEE/PA - lei nº 8.186/ 2015
7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;	7.19) assegurar transporte gratuito, no âmbito de sua competência, acessível e seguro para todos (as) os(as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE; 7.20) desenvolver, em parceria com a união e municípios, propostas alternativas de atendimento escolar para as populações do campo, fronteiriças, quilombolas, indígenas e povos das águas, que considerem as especificidades culturais e locais e as boas práticas nacionais e internacionais, nos três primeiros anos de vigência deste PEE; 7.38) consolidar, até o quinto ano de vigência deste PEE, a oferta, com qualidade social, da educação escolar à população do campo, povos das águas, comunidades fronteiriças, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, assegurando: 7.38.1) o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural dessas populações; 7.38.2) a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; 7.38.3) a oferta bilíngue da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; 7.38.4) a reestruturação e a aquisição de equipamentos; 7.38.5) a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e 7.38.6) o atendimento em educação especial; 7.53) estimular a implementação do método da pedagogia da alternância, no que se refere à educação do campo.

FONTE: PNE (2014-2014); PEE/PA (2015-2025)

Ao analisar o quadro acima, percebe-se que as estratégias tratam de temáticas como a garantia de transporte escolar para todos os estudantes da Educação do Campo; o desenvolvimento de propostas alternativas de atendimento escolar para as populações do campo, considerando as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais. Além do fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. Destaca-se a relevância da estratégia 7.38.5 do PEE/PA que faz menção *a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação* e da estratégia 7.53 que *estimula a implementação do método da pedagogia da alternância, no que se refere à educação do campo*.

Já o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, em sua **Meta 7**, busca *acompanhar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação que versa sobre aumento mínimo de 40% da oferta de vagas nos cursos de graduação no Município, sendo 16% das vagas em Instituições Públicas, principalmente para a população na faixa etária de 18 a 24 anos, nos próximos 5 anos*. Para tanto, propôs 13 estratégias para esta meta, sendo que somente a 7.10 aborda *a ampliação da oferta de vagas em cursos voltados à formação em Ensino Superior de comunidades tradicionais: ribeirinhos, quilombolas e assentados da reforma agrária*, a qual, segundo dados do SIMEC, atingiu, até o presente momento, o percentual de 50%.

A **Meta 8 do PNE e PEE/PA**, se propõem *eleva a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE*.

A **Meta 9 do PNE** busca *eleva a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50%, a taxa de analfabetismo funcional*. Já o PEE/PA, almeja *eleva a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 91,9% até 2017 e, até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 35% (trinta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional*.

A meta 8 do PNE, possui 6 estratégias e a meta 9 tem 12 estratégias, mas nenhuma faz menção a formação inicial ou continuada de professores (as) para atuação nas escolas do campo. Assim como o PEE/PA que estabeleceu 13 estratégias para a meta 8 e 18 estratégias para a meta 9, no entanto, não apresenta nenhuma especificamente sobre formação de professores (as) voltada ao atendimento às populações do campo.

O PME/Abaetetuba, na sua Meta 8, visa *contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior e acompanhar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores*. Na sua Meta 9, a finalidade é *acompanhar a Meta 14 do Plano Nacional de Educação, para identificar a evolução da implantação de cursos de especialização, mestrado e doutorado no período de cinco anos a partir da aprovação do PME, de modo a formar pelo menos 150 especialistas, 50 mestres e 30 doutores anualmente*.

Na análise do PME, foi possível identificar que nenhuma das metas apresentam estratégias que fazem referência à Educação do Campo. No entanto, referem-se em algumas estratégias sobre programas de formação docente, o aprimoramento da formação de profissionais para trabalharem na Educação Básica, além da garantia da oferta de cursos de pós-graduação para os profissionais do magistério da Educação Básica no município de Abaetetuba, conforme exposto abaixo.

8.7- Acompanhar a criação dos critérios para avaliar o processo de execução e a qualidade de programas de formação docente ofertados pelas Instituições de Ensino Superior do Município;

8.9- Criar, em regime de colaboração com o Estado, programas de estágios permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica;

9.6- Fomentar a celebração de convênio entre o poder público local e as instituições de Ensino Superior visando a garantia da oferta de curso de pós-graduação lato e stricto sensu (profissional) com vistas a qualificação dos profissionais da Educação Básica do município.

Por conseguinte, quanto ao desenvolvimento da meta 8, de acordo com dados do relatório do SIMEC, a mesma atingiu o percentual de 62% e a estratégia 8.9 chegou ao percentual de 30%. Em relação à meta 9 e a estratégia 8.7, não constam informações sobre à sua execução, mas é possível afirmar que a estratégia 9.6 alcançou 50%. Também não foi possível identificar o quantitativo de professores (as) com formação superior a nível de mestrado e doutorado na rede pública de ensino de Abaetetuba, pois esses dados, embora solicitados à SEMEC, não foi disponibilizado até o presente momento.

A Meta 10 do PNE e PEE/PA dispõe sobre a EJA, com *o intuito de oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional*. Ambos os planos possuem 11 estratégias nesta meta, sendo que apenas a 10.2 do PEE/PA e a 10.3 do PNE referem-se as especificidades das populações do campo, indígenas e quilombolas.

10.2) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.3 fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

A Meta 10 do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, trata da *Política Municipal de formação dos profissionais da educação*, pois tem como finalidade *garantir, em regime de colaboração entre a União e o Município de Abaetetuba, no prazo de 01 ano de vigência deste PME, uma política municipal de formação para os profissionais em educação de acordo com que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado á todos os professores e professoras da educação básica que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.*

Ao analisar o plano, foi possível perceber que nesta meta foram propostas 15 estratégias das quais somente a estratégia 10.5 menciona *aderir aos programas específicos para formação de profissionais da educação que atuam em escolas do campo e quilombolas*, porém, conforme consta no relatório do SIMEC a mesma não atingiu nenhum percentual em relação a sua execução. Vale ressaltar que apenas 4 estratégias dessa meta apresentam informações relacionadas ao seu desenvolvimento são as estratégias 10.7, 10.10 e 10.14 que atingiram o percentual de 100%; e a estratégia 10.15 com apenas 14%, apresentadas abaixo.

10.7- Instituir parceria entre o Conselho Municipal de Educação e as Instituições formadoras, para a elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;

10.10- Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de Nível Superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

10.14- Garantir, a partir da aprovação deste PME, licença para estudo aos profissionais da Educação Básica, matriculados em cursos *stricto sensu* em instituições credenciadas e autorizadas pelo Ministério da Educação, relacionados à suas atividades profissionais, a fim de lhes possibilitar a conclusão do curso, sem prejuízo em sua remuneração, de acordo com o plano de cargos, carreira e remuneração e as leis vigentes, bem como a liberação para a participação em eventos científicos em áreas afins;

10.15- Garantir o cumprimento da legislação vigente que assegure calendário especial aos profissionais da Educação Básica não amparados por licença para estudo, matriculados em cursos de graduação e especialização, relacionados à suas atividades profissionais, a fim de lhes possibilitar a conclusão do curso, sem prejuízo em sua remuneração, de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e as leis vigentes, bem como a liberação para a participação em eventos científicos em áreas afins (ABAETETUBA, 2015-2025).

Diante do exposto e com base nos dados coletados do relatório do SIMEC, deduz-se que se trata de uma política de formação municipal que apresenta fragilidades, o que

compromete a qualidade da educação no território abaetetubense, uma vez que a referida meta e suas estratégias não estão sendo desenvolvidas, efetivamente.

A Meta 11, tanto no PNE quanto PEE/PA dizem respeito a Educação Profissional, destacando-se que essa meta deve triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, em pelo menos 50% e a expansão deve ocorrer no segmento público, porém, segundo a Magalhães (2019), o Plano Nacional de Educação não apresenta estratégias voltadas à formação de professores para esse campo de oferta e muito menos sobre os investimentos na educação pública reportada.

Deste modo, o PNE estabeleceu para esta meta, 14 estratégias e apenas a estratégia 11.9 *almeja expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.* Por conseguinte, no PEE/PA, contém 13 estratégias e apenas a 11.7 *busca oferecer cursos de ensino médio gratuito integrado à educação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas, quilombolas, povos das águas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, e para a educação especial, por meio de projetos específicos, incluindo a educação a distância, com vistas a atender os interesses e as necessidades dessas populações.*

Na Meta 11, o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba propõe estabelecer parcerias para formação em pós-graduação: 80% em nível de pós-graduação especialização e 50% em nível de mestrado e doutorado para os professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, para tanto, apresenta 5 estratégias para a referida meta, das quais nenhuma volta-se para a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo.

11.1- Aderir aos programas de expansão de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura e da investigação;

11.2- Fomentar a ampliação e consolidação do portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

11.3- Institucionalizar um portal eletrônico para divulgação das atividades realizadas nas redes de ensino de Abaetetuba;

11.4- Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição do Programa Nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais públicos;

11.5- Assegurar, em regime de colaboração com a União e instituições de Ensino Superior, formação *stricto sensu* em Educação Especial e inclusiva (ABAETETUBA, 2015-2025).

Conclui-se que a Meta 11, até o presente momento, segundo informações do relatório do SIMEC, atingiu o percentual de apenas 40%. Entretanto, nota-se uma contradição nesses dados, uma vez que apenas a estratégia 11.4 apresenta o percentual de 16% para o seu desenvolvimento, o que demonstrando uma incoerência e/ou inconsistência nesses dados.

A Meta 12 do PNE se objetiva ***eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.*** Dessa forma, das 21 estratégias, somente a 12.13 busca *expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.* Já o PEE/PA apresenta 14 estratégias para a META 12 que versa sobre ***a contribuição para eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 35% (trinta e cinco por cento) e a taxa líquida para 23% (vinte e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público, até o final de vigência do PEE,*** sendo que apenas duas estratégias fazem menção às especificidades das populações do campo, mas não relacionados à formação docente para atuação nos territórios das águas, matas e florestas.

12.7) estabelecer políticas de redução de desigualdades étnico-raciais e de ampliação de taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, povos do campo, povos das águas, indígenas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a apoiar seu sucesso acadêmico, por meio de programas específicos que abranjam instituições públicas e privadas, incluindo articulação com agências de fomento e ou instituições financiadoras, a partir da vigência do PEE;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas, quilombolas e pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.

A Meta 12 do PME trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as)

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PME. Estabeleceu 16 estratégias para esta meta, mas nenhuma discorre explicitamente sobre a valorização dos profissionais que atuam nas escolas do campo, porém, de modo geral, referem mais especificamente à formação dos profissionais da Educação Básica na rede municipal de ensino, conforme apresentadas abaixo.

Quadro 10-Estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba

12.1- Participar do fórum permanente, que será constituído, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência do PNE com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; 12.2- Assegurar a participação do Fórum Municipal de Educação no acompanhamento da atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; 12.3- Acompanhar a implementação do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; conforme assegura o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008; 12.4- Buscar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional; 12.5- Garantir, na vigência deste PME, a efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração- PCCR para os profissionais da Educação Básica, observando os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/ 08 e assegurar o cumprimento da jornada de trabalho, progressões verticais e horizontais e a hora atividade nos espaços escolares, de acordo com as leis vigentes; 12.6- Garantir, no primeiro ano de vigência deste PME, que o cargo de secretário de educação seja exercido por profissional da educação e as coordenações da Secretaria Municipal de Educação sejam exercidas por profissionais efetivos da educação municipal; 12.7- Garantir, a partir da vigência deste PME, quando o professor na função de diretor das escolas municipais, sejam efetivos e eleitos democraticamente pela comunidade escolar; 12.8- Garantir a discussão da data base, reajuste, pagamento e demais direitos e garantias dos servidores, dentro das disposições constantes no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e demais disposições cabíveis. 12.9- Assegurar aos profissionais inativos da educação todos os direitos de acordo com a lei vigente; 12.10- Regulamentar, a partir da vigência deste PME, em Lei Municipal a gratificação de 30% periculosidade aos trabalhadores da educação que atuam como vigilantes escolares de acordo a lei nº 12.740, 08 de dezembro 2012; 12.11- Garantir o início do processo de concurso público com provas, provas e títulos para provimento de vagas em todas as áreas da educação municipal e estadual, quando atingir 15% do quadro temporário da rede; 12.12- Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, cursos de formação continuada e aperfeiçoamento visando a valorização com a qualificação dos profissionais do magistério; 12.13- Garantir, em regime de colaboração com a União, a valorização com a qualificação trabalhadores da educação de apoio e administrativo (Resolução do CNE nº05/10) em nível fundamental, médio, médio técnico e na área 21 e formação inicial e continuada em áreas afins; 12.14- Realizar convênios e parceria com as universidades públicas, particulares e Institutos para formação continuada em nível de pós-graduação e na área 21 aos profissionais da educação; 12.15- Instituir através de lei municipal o Fórum de Educação; 12.16- Garantir infraestrutura física, logística, assessoramento técnico e de apoio para o legítimo funcionamento da casa e dos conselhos vinculados à educação.

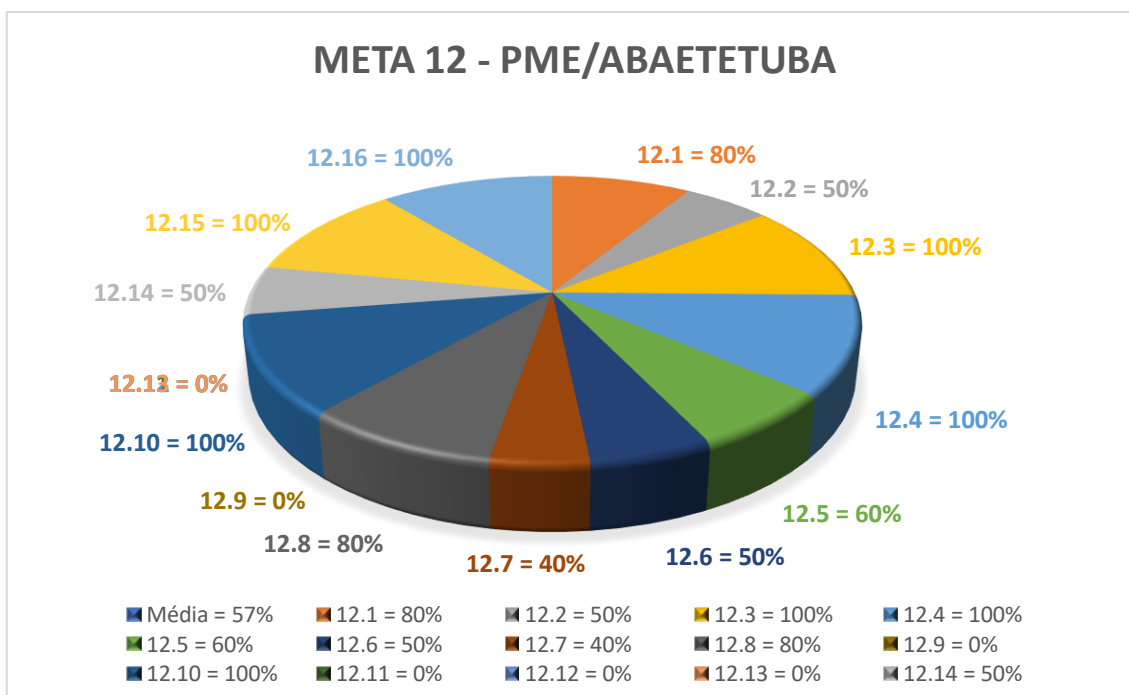
FONTE: ABAETETUBA (2015-2025)

Analisando o quadro acima, compreende-se que a valorização dos profissionais da educação escolar está para além da remuneração, pois leva-se em consideração o Plano de Cargos e Carreira, o Piso Salarial, bem como o ingresso na carreira pública exclusivamente por meio de concursos público.

Weber (2015), ao produzir um artigo sobre a valorização docente, cuja análise foi desenvolvida mediante a interpretação do debate acadêmico, sobretudo em relação a vinculação entre valorização do magistério, formação docente e qualidade da educação, afirma que a valorização docente dar-se-á mediante a articulação orgânica entre formação, condições de trabalho e remuneração compatíveis com o seu reconhecimento social. Conclui enfatizando que [...] a formação específica para o magistério e a valorização profissional tornaram-se aspectos de um mesmo processo de socialização e exercício profissional e de materialização da educação como direito social básico” (p. 511).

Nessa perspectiva, se faz necessário analisamos se as estratégias propostas para a valorização dos profissionais da educação estão sendo efetivadas ou não, a partir dos dados do relatório do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Plano Municipal de Educação.

Gráfico 5-Análise do percentual alcançado das estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba



FONTE: SEMEC/SIMEC/ABAETETUBA

A análise do gráfico acima demonstra que o percentual médio atingido pelas estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba, até o presente momento é de 57%, sendo que as seguintes estratégias: 12.3 *sobre o cumprimento da jornada de trabalho*; 12.4 *a respeito da implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério com assistência financeira da união*; 12.10 *referente a gratificação de periculosidade*; 12.15 *que propõe a criação, por lei, do Fórum de Educação* e a estratégia 12.16 *que trata da infraestrutura física, logística, assessoramento técnico e de apoio para o legítimo funcionamento da casa e dos conselhos vinculados à educação*, atingiram o percentual de 100%.

Ademais, a estratégia 12.1 que faz menção *ao acompanhamento da atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*, e a estratégia 12.8 que trata da *garantia de pagamento e demais direitos dos servidores, dentro das disposições constantes no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração*, alcançaram a média de 80%, e a 12.5 *sobre a garantia da efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para os profissionais da Educação Básica*, atingiu o percentual de 60%.

A estratégia 12.2 que visa *assegurar a participação do Fórum Municipal de Educação no acompanhamento da atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*; a 12.6 que diz respeito ao *cargo de secretário de educação* e a estratégia 12.14 que busca *parceria com as universidades públicas, particulares e Institutos para formação continuada em nível de pós-graduação aos profissionais da educação*, alcançaram o percentual de 50% em sua execução. Por conseguinte, a estratégia 12.7 que se refere *a função de diretor das escolas municipais para que sejam eleitos democraticamente pela comunidade escolar*, atingiu 50% de desenvolvimento. As demais estratégias não apresentaram nenhum desenvolvimento segundo informações apresentadas no relatório do SIMEC.

O PNE e o PEE/PA, **na Meta 13 se propõe *eleva a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, no caso do PNE, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores, enquanto que o PEE/PA, estabelece o percentual de 73,5% para educação superior e o mínimo de 30% para doutores.*** No entanto, em nenhum dos planos existem estratégias que fomenta a ampliação da proporção de mestres e doutores para atendimento nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Já na **Meta 14**, ambos os planos (PNE/PEE-PA) buscam ***elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.*** Para tanto, das 15 estratégias proposta pelo PNE, somente a 14.5 fomenta a *implementação de ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.* Em relação ao PEE, existem 12 estratégias nesta meta e apenas a 14.5 estimula a *criação de mecanismos que favoreçam o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e pessoas com deficiência a programas de mestrado e doutorado, de forma a reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais.*

No caso do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, **a Meta 13** tem o intuito ***de assegurar a reformulação e implementação de 100% do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos (as) profissionais da Educação Básica de Abaetetuba, Lei nº 295/2009 a partir da vigência deste plano (junho de 2016), tomar como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, definido em Lei Federal, nos termos da Legislação educacional vigente.***

O PME estabeleceu 18 estratégias, das quais exclusivamente a estratégia 13.4 considera as *especificidades socioculturais das escolas do campo, das ilhas, estradas, ramais, das comunidades tradicionais: assentadas de reforma agrária e quilombolas, garantindo o provimento de cargos efetivos para essas escolas, assegurando a formação específica desses profissionais.*

A Meta 14 do PME, aborda a gestão educacional democrática e financiamento da educação, uma vez que se propõe: ***assegurar condições, para a efetivação da gestão democrática da Educação pública, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, prevendo em Regime de Colaboração e garantindo a aplicação, no decorrer dos 05 anos iniciais da vigência deste PME, o repasse de 35% de Receita Própria Municipal, assim como ampliar o investimento em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e no mínimo, equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.***

Respectivamente, nesta meta, foram estabelecidas 64 estratégias em que 6 abordam a temática do atendimento às populações do campo e comunidades quilombolas no território Abaetetubense, conforme citadas abaixo.

14.25- Propugnar junto ao Governo Estadual, a construção de escolas com padrões de acessibilidade e devidamente equipadas, para atender ao alunado da rede estadual em bairros e localidades do campo (assentados e quilombolas) ainda desassistidas;

14.26- Garantir ampliação e adequação das escolas da rede municipal de ensino, respeitando os padrões de acessibilidade no prazo de até cinco anos, bem como possibilitar que no mesmo prazo sejam implantadas, no mínimo seis escolas atendendo a política de educação em tempo integral, priorizando duas nas estradas e ramais, duas nas Ilhas e duas na cidade;

14.28- Garantir a construção de escolas na rede municipal, mediante um planejamento, contemplando cidade, ilhas, estradas e ramais, de acordo com a demanda apresentada, respeitando os padrões de acessibilidade;

14.51- Garantir, em regime de colaboração com a União, o recurso para a construção de, no mínimo, três creches para o campo, nos cinco primeiros anos de vigência deste PME e, gradativamente, construir mais creches, onde for necessário, de acordo com as políticas públicas para a Educação Infantil;

14.52- Garantir, em regime de colaboração com a União, recursos para construção de quadras poliesportivas nas Escolas Municipais da rede pública na cidade e no campo;

14.53- Garantir, em regime de colaboração com União, recursos para cobertura de quadras poliesportivas nas Escolas Municipais da rede pública na cidade e no campo (ABAETETUBA, 2015-2015).

Depreende-se, mediante o exposto no respectivo plano educacional, que gestão democrática se constitui como um princípio constitucional em que pressupõe a responsabilidade e a participação dos sujeitos sociais e/ou da sociedade civil organizada envolvidos nas tomadas de decisões, pois unidos pelos mesmos objetivos, alcançarão melhores resultados.

Nessa perspectiva, torna-se necessário identificarmos o desenvolvimento das estratégias apresentadas à meta 14, a partir dos dados do SIMEC. Portanto, a estratégia com maior percentual de execução é a 14.52, com 38%. As estratégias 14.26 e 14.28 atingiram, respectivamente, o percentual de 16% e 12%; enquanto que as estratégias 14.51 e 14.53, alcançaram os percentuais de 22% e 21%, concomitantemente.

Para Magalhães (2019) à formação docente no PNE está explicitamente presente nas metas 15, 16, 17 e 18. Sendo que as metas 15 e 16 dizem respeito à formação e as 17 e 18, às condições de exercício docente, tanto no PNE, quanto no PEE/PA.

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

Segundo Magalhães (2019), nesta meta há referência que fazem menção à formação inicial, o que, consequentemente, tem influência na formação continuada. De acordo com a autora, nesta meta está estabelecido que os professores e as professoras, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, mas sem estratégias que respondam o que se delibera nessa exigência.

Diante o exposto, consideramos importante apresentar, sucintamente, algumas reflexões sobre o processo de construção, os sentidos e as concepções de formação presentes no Plano Nacional de Educação, a partir das contribuições teóricas de alguns autores para sistematizar ainda mais esta análise.

Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de Sanches e Vieira (2020), que ao publicarem um artigo que versa sobre a “[...] evolução da formação de professores por etapa de ensino, o efeito dos cursos de educação a distância e a repercussão desse cenário na valorização do magistério e no reconhecimento social do professor” (p. 3), argumenta que:

Face ao cenário apresentado, podemos considerar que a política nacional para profissionais da educação determinada pelo PNE não foi efetivamente construída, tampouco está adequadamente implementada. Pelo contrário, apesar das ações realizadas, é baixo o percentual de professores com formação adequada em cada etapa e modalidade de ensino (SANCHES; VIEIRA, 2020, p. 14).

Sanches e Viera (2020), destacam, ainda, que mesmo as áreas com maior percentual de professores (as) que possuem formação em nível superior como Língua Portuguesa com 63,7% e Educação Física com 63,4%, nos anos finais do Ensino Fundamental; Biologia com 79,4% e Língua Portuguesa com 79,3% no Ensino Médio, esses dados ainda estão distantes da meta estabelecida pelo PNE. Além desse aspecto, os autores mencionam que a expansão da oferta pública de formação de professores (as) é tímida, pois a União ainda não conseguiu ampliar a oferta de vaga dentro da expectativa necessária. Diante desse cenário, segundo os autores, *a formação de professores (as), torna-se predominantemente privada, tendo em vista que somente 37,6% das matrículas são oriundas em instituições públicas.*

Recorremos, também, às reflexões teóricas dos autores Craveira e Borges (2017), que, ao considerarem o Plano Nacional de Educação como uma prática discursiva que necessita ser reinterpretada em suas enunciações acerca do que seja desejável (qualidade da educação) como projeto para a educação brasileira na próxima década, buscaram

compreender os sentidos de formação docente e os modos de subjetivações produzidos pelo PNE.

Segundo os autores, a Meta 15, na sua íntegra, corrobora com a formação de nível superior seguindo o proposto pela LDB de 96, porém, nas suas estratégias 15.6 e 15.7, o foco do discurso volta-se para os currículos da Educação Básica, em que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, deverão alinhar-se à BNCC.

À vista disso, Craveiro e Borges (2017), apoiados pelas contribuições teóricas de Laclau (2011), ressaltam que os discursos pedagógicos no campo das políticas para a formação de professores e professoras, tem a intencionalidade de fortalecer concepções de ensino e aprendizagens, visando a qualidade da educação, amparados por objetivismos, determinismo e realismos, que não se sustentam, mas que oferecem, de certo modo, respostas a partir de modelos de racionalidade tecnicista recontextualizados.

Afirmam que os sentidos para a formação de professores (as) apresentado no PNE e que estão atrelados às discussões recentes acerca da necessidade de adequações à BNCC:

[...] tendem a fortalecer a revisão da formação de professores associada a uma “requalificação” mais afinada a conteúdos que os docentes necessitam saber para um melhor exercício de sua profissão. Essa formação está associada a avaliações como possibilidade de aferição da qualidade da formação e, segundo esse entendimento, à melhor aprendizagem dos alunos.

Esse discurso de proposta curricular para formação docente do PNE retoma a formação tecnicista da década de 1970 trazendo sentidos da formação pautada em habilidades e competências na lógica do “saber fazer” dos anos 1990, como também sentidos da formação para o mercado de trabalho, defendida nos anos 2000 (CRAVEIRO; BORGES, 2017, p. 99).

Por fim, concluem dizendo que há a necessidade de desmontar “[...] os discursos que acabam por defender as avaliações performativas docentes quando o que se oferece como campo de atuação profissional é um campo de discursividade vazio da tão almejada *qualidade da educação*” (CRAVEIRO; BORGES, 2017, p. 99).

Em relação à Educação do Campo, em ambos, PNE e PEE/PA, existe apenas uma estratégia, a 15.5, que menciona a *implementação de programas para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas, quilombolas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência, no caso em específico, do PEE*.

A Meta 16 do PNE e PEE/PA, pretende *formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.*

De acordo com Magalhães (2019), essa meta do PNE é amparada em 6 estratégias, evidenciando um regime de colaboração entre os entes federativos e ressaltando que essa formação deverá ser realizada em instituições públicas. No entanto, para autora, o PNE não assegura como essa formação será ancorada nas instituições públicas e não se garante como será o desenvolvimento da formação contínua voltada à profissionalização docente.

Para Sanches e Viera (2020), o cenário da Meta 16 não difere da Meta 15 do PNE, pois, de 2014 a 2017, o número de professores e professoras da Educação Básica com Pós-Graduação cresceu apenas 15,3%.

Em relação às estratégias voltadas à Educação do Campo, o PNE não apresenta nenhuma. Mas no caso do PEE/PA, essa meta está amparada por 11 estratégias, das quais 2 abordam a educação para as populações do campo, fomentando a oferta de cursos de formação continuada, inclusive, a nível de especialização voltados à profissionalização docente.

16.2) articular com as IES públicas e privadas a *oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada*, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE;

16.10) promover e ampliar, em articulação com as IES, *a oferta de cursos de especialização*, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, incluindo pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e educação infantil (PARÁ, 2015-2025).

Portanto, diante do cenário apresentado acima, Sanches e Viera (2020), concluem o estudo sobre *a evolução da formação de professores (as) por etapa de ensino, o efeito dos cursos de educação a distância e a repercussão desse cenário na valorização do magistério e no reconhecimento social do (a) professor (a)*, com a seguinte argumentação:

Por fim, a realidade apresentada compromete a profissionalização do magistério; afinal, nem todos os professores alcançaram a formação adequada em sua área de atuação. Além disso, fragiliza o *status* do professor perante a

sociedade ao admitir o exercício da profissão sem a formação adequada, já que não se permite, por exemplo, que um médico ou um engenheiro exerçam suas profissões sem a formação exigida na lei. Adicionalmente, as constantes trocas no comando do Ministério da Educação e a ausência de uma política pública sólida para a Educação Básica afasta os jovens dessa profissão e deixa ainda mais distante o sonho da efetiva valorização para aqueles que atualmente se mantêm firmes nas carreiras do magistério (SACHES; VIEIRA, 2020, p. 15).

A Meta 17 do PNE e PEE/PA, faz menção a *valorização os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência dos respectivos planos*. Destaca-se, que em ambos os planos, esta meta está amparada por 4 estratégias, mas nenhuma faz referência a valorização dos docentes que atuam nas escolas do campo.

Na Meta 18, tanto o PNE quanto o PEE/PA almejam *assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal*. Identificou que o PNE possui 8 estratégias e o PEE/PA 6 estratégias, mas em ambos os planos há apenas uma que leva em consideração *as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, das unidades educativas dos estabelecimentos prisionais e unidades de medidas sócio educativas no provimento de cargos efetivos para essas escolas*.

Na Meta 19, **ambos planos buscam** *assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto*. Propõem, ainda, na **Meta 20**, *ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio*. Ambas as metas não apresentam estratégias para a Educação do Campo.

À guisa de conclusão, infere-se, com base nas contribuições de teóricas de Magalhães (2019), que o Plano Nacional de Educação está fundamentado na concepção da *epistemologia da prática*, com isso, as concepções de formação continuada de professores (as), afastam-se das propostas de uma *formação de caráter omnilateral e da*

universidade pública como lócus dessa formação, compreendendo que essa formação omnilateral tem como base epistemológica a práxis, que busca promover o trabalho docente fundamentados em princípios formativos, articulados socialmente.

Nas entrelinhas do PNE (2014-2024), identificamos concepções ligadas à epistemologia da prática, cuja concepção de formação continuada reforça o discurso ideológico hegemônico e, nesse sentido, inviabiliza a emancipação dos professores, o que torna o processo ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social (MAGALHÃES, 2019, p. 197).

Magalhães (2019), a partir das contribuições teóricas de Demo (2002), assinala que os cursos de formação continuada de professores (as), necessitam envolver a reflexão durante todo o processo, fazendo com que professores (as) sejam autônomos de seus processos formativos.

[...] e isso exige que o professor estude, busque compreender aportes teóricos, mude representações sobre a prática docente, constituindo novas possibilidades que o ajudam na construção e reconstrução de conhecimento. Isso não está relacionado à simples acumulação de informações, envolve um processo de continuidade, de interação mútua que promova o desenvolvimento profissional em sintonia com a realidade (MAGALHÃES, 2019, p. 199).

Para abordar a temática da Educação do Campo no Plano Nacional de Educação, apresentamos os resultados do estudo de Santos (2018), que versa sobre a presença da Educação do Campo no PNE, cuja ênfase volta-se às tensões entre a garantia e a negação do direito à educação, a qual conclui afirmando que:

A análise dos planos nacionais de educação evidencia avanços no atual PNE em relação à Educação do Campo, principalmente, na trajetória educacional da população campesina até o momento. Entretanto, há um longo caminho a ser percorrido, como evidenciam os dados apresentados, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional aos cidadãos do campo. A falta de objetividade na redação do texto das estratégias, ao imprimir caráter genérico, torna difícil a identificação do que tais estratégias representam em termos de ação política do Estado para elevar a qualidade da educação brasileira para a população campesina.

A inexistência de metas específicas para a Educação do Campo demonstra seu desfavorecimento em relação à urbana. O contexto dessas estratégias sem previsão de execução é motivo de preocupação no que diz respeito a sua viabilização, tendo em vista que as mesmas podem ser mantidas apenas em caráter documental, o que, inclusive, pode-se replicar nos Planos Municipais de Educação aprovados.

As escolas multisseriadas que têm se multiplicado no cenário campesino e funcionam, na maioria das unidades, como simples junção de anos escolares no mesmo espaço, não poderia continuar invisibilizada no PNE. [...]. Compreende-se que o não enfrentamento desse cenário, tão representativo da

realidade da educação do campo, pode comprometer a garantia do direito educacional e da qualidade da educação.

Tendo como referência a análise empreendida nesse texto, destaca-se a distância ainda existente de consolidação de uma Educação do Campo nos moldes reivindicados pelos movimentos sociais e sindicais do campo. Conclui-se, portanto, que a proposta de educação defendida por esses movimentos, que congregou força política no final da década de 1990 e na primeira década do século XXI, entra na segunda década deste século no ostracismo, em termos de ações concretas do Estado (SANTOS, 2018, p. 205-206).

Ademais, o que se compreende é que apesar das conquistas dos Movimentos Sociais do Campo pela garantia de uma Política Nacional de Educação do Campo, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, para, efetivamente, afirmar que há, no Brasil, a garantia de direitos educacionais aos sujeitos que vivem no e do campo, assim como uma política educacional consistente de formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, assumiu-se o desafio de analisar o desenvolvimento da formação de professores (as) do campo no território abaetetubense, com base na avaliação das metas e estratégias dos planos educacionais (PNE; PEE/PA; PME-Abetetuba), fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético em articulação com estudos teóricos e os dados oficiais do contexto socioeducacional, brasileiro, paraense e abaetetubense, pois os planos são construídos em regime de colaboração, expressando as intencionalidades para o desenvolvimento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal para o período de dez anos.

Estudar esta temática foi um grande desafio, sobretudo pela escolha do método, pois muitas vezes sentia como se estivesse afogando-me pelas *maresias epistemológicas* em virtude da complexidade de compreender a *rede de pressupostos teórico-metodológicos* que fundamentam o caminhar da pesquisa científica no campo das Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, navegando por essas *maresias epistemológicas*, foi possível assimilar que o método do Materialismo Histórico-Dialético possibilita compreender o mundo a partir das relações e contradições da sociedade dividida em classes. Além disso, compreende o ser humano como ser histórico e social que produz sua existência a partir das relações de trabalho, adaptando a natureza ao seu modo de ser e agir e, ao mesmo tempo, transformando-se, humanizando-se e produzindo conhecimentos no decorrer desse processo.

Por conseguinte, permitiu entender que a dialética materialista como perspectiva teórica-crítica de interpretação da realidade educacional, caracteriza a educação como um fenômeno sócio-histórico-cultural inerente aos seres humanos e, portanto, exige que o objeto de investigação seja compreendido a partir das articulações dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, entre outros, em que o fenômeno ocorre, observando as contradições sociais presentes na sociedade, na tentativa de apreendê-lo na sua essência e totalidade.

Outro desafio durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi compreender e abordar a concepção de Educação do Campo como um paradigma contra-hegemônico, por ser o primeiro contato mais consistente com a temática em questão, que vem sendo construída, historicamente, pelas constantes lutas políticas dos movimentos sociais camponeses em busca da garantia de direitos aos sujeitos que vivem no e do campo, em que tais reivindicações perpassam pela necessidade de construir uma política educacional que contemple a formação de professores e professoras com formação adequada para atuação nas escolas do campo.

Para tanto, iniciamos as discussões apresentando a historicização da trajetória educativa do mestrando e sua relação com o objeto de investigação em função de ser um sujeito amazônida-ribeirinho-marajoara-paraense, portanto, sujeito do campo, cujas vivências formativas em territórios do campo amazônico perpassaram pelo município de Abaetetuba, que de maneira ampla, constitui o *lócus* de investigação deste estudo.

Nesse processo de construção da pesquisa, abordamos os aspectos históricos, teóricos e legais da Educação do Campo e da formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo, iniciada com a luta dos movimentos sociais camponeses, resultando na implementação da Política Nacional de Educação do Campo que visa assegurar o direito à educação aos sujeitos do campo, integrada ao conjunto dos direitos humanos e sociais.

Deste modo, evidencia-se a necessidade de ser pensar a formação de professores (as) do campo fundamentada em princípios éticos, epistemológicos e políticos como elementos imprescindíveis para conduzir o processo formativo do (a) professor (a) de maneira interdisciplinar e transdisciplinar e, assim, ir construindo sua identidade docente/profissional alinhadas às concepções, aos princípios e as finalidades e pedagogias que fundamentam a Educação do Campo, para que esta formação esteja comprometida com um projeto de sociedade humana, democrática, justa e igualitária, defendendo um projeto de desenvolvimento socialmente incluyente e sustentável no campo.

Além disso, que esta formação possa ser crítica e politicamente referenciada na concepção de Educação do Campo para (re) afirmar a visão positiva do campo a partir da compreensão de suas especificidades (produção da vida, cultura, trabalho e práticas de sociabilidades), superando a fragmentação do conhecimento e o modelo de formação disciplinar proposto por políticas educacionais neoliberais, ainda muito presente na sociedade brasileira, que se distanciam da biodiversidade do contexto sociocultural existente no território brasileiro, sobretudo, amazônico, por não levar em consideração a efetiva participação e o atendimento das demandas dos movimentos sociais ligados à educação, gerando, conseqüentemente, impactos no campo educacional, bem como na formação de professores (as), pois as políticas públicas educacionais interferem diretamente no projeto de sociedade, na construção de subjetividades, por conseguinte, de sujeitos.

Durante a análise do estudo do PNE; PEE/PA e PME-Abaetetuba, foi possível compreender que os planos estaduais e municipais não devem contrapor-se ao nacional à medida que ambos são elaborados em regime de colaboração entre união, estados e municípios, porém, o que se identificou de imediato, foi à similaridade e/ou a semelhança entre ambos, sobretudo na redação textual das metas e estratégias, modificando-se alguns dados percentuais a serem alcançados até a vigência dos planos. Essa semelhança está mais evidente entre o PNE e o PEE/PA, já que este adotou a estratégia de inclusão das 20 metas apresentadas pelo plano nacional.

Observou-se alguns avanços em relação à Educação do Campo nos planos educacionais, como maior quantitativo de estratégias sobre Educação do Campo e a incorporação do termo *Educação do Campo* no PNE, tornando-se o primeiro a levar em consideração essa representatividade, comparado aos anteriores que utilizavam Educação Rural.

Deste modo, nota-se que a temática da Educação do Campo e da formação docente está diluída por entre as metas e estratégias dos planos educacionais. Identificou-se que das 20 metas incluídas no PNE e PEE/PA, 4 fazem menção à formação de professores (as), que são: 15, 16, 17 e 18. No PME-Abaetetuba, das 14 metas, 4 referem-se à formação docente, sendo as metas 10, 11, 12 e 13.

Constatou-se, ainda, que não há nenhuma meta explícita em ambos os planos que trata da Educação do Campo, significando um atraso na luta dos movimentos sociais camponeses que trazem no bojo da luta política a necessidade de uma educação diferenciada para os sujeitos que vivem no e do campo. Percebe-se que apenas é

mentionado na meta 8 do PNE e PEE/PA e na meta 5 do PME-Abaetetuba, a preocupação com a escolaridade das populações do campo de 18 a 29 anos.

Além disso, identificou-se que das 254 estratégias do PNE, 18 estratégias fazem menção ao atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas. Já no PEE/PA, das 313 estratégias incluídas no plano, 23 volta-se para o atendimento às populações que vivem no campo, nos territórios das águas, florestas, nas comunidades indígenas e quilombolas. E no PME-Abaetetuba, das 366 estratégias proposta, 47 fazem referência às populações do campo, indígenas e quilombola que vivem nas regiões das ilhas, estradas e ramais do município de Abaetetuba.

Entretanto, notou-se que nenhuma aborda, por exemplo, a problemática das escolas multisseriadas que faz parte da Educação do Campo, sendo, portanto, uma realidade no cenário educacional brasileiro, principalmente na região Norte, tendo o Pará como um Estado com grande quantitativo de escolas multisseriadas, realidade esta que se encontra presente também no município de Abaetetuba que possui 129 escolas do campo, incluindo escolas anexos e escolas polo, sendo 80 nas regiões das ilhas e 49 nas estradas e ramais, as quais, de modo geral, funcionam sobre o *paradigma da seriação do ensino urbano* que necessita ser transgredido para a construção das escolas públicas do campo.

Infere-se dizer, ainda, que apesar da existência de um quantitativo maior de estratégias voltadas à Educação do Campo no PNE, demonstrando maior preocupação com a temática em questão, estas apenas vêm reforçando aquilo que já vem sendo proposto por documentos oficiais como leis, resoluções, pareceres e decretos, enfim, considerando a Educação do Campo como parte do ensino regular nas escolas do campo e não como uma modalidade de ensino.

Ressalta-se que este estudo constatou que a Política de Educação do Campo vem se consolidando, tanto a nível nacional, estadual quanto municipal, mediante as mobilizações dos movimentos sociais de representatividade dos sujeitos do campo, para garantia de direitos, integrado ao conjunto dos direitos humanos e sociais e que tais exigências se voltam, também, para a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo.

A nível nacional, apontamos como conquista a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que constituiu as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da

Educação Básica do Campo; o Decreto nº. 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo.

Nesse sentido, ressaltamos que as discussões sobre a importância e a necessidade de se constituir um Plano Nacional de Educação estrategicamente consistente a partir da perspectiva de *valorização e democratização do ensino*, vem ocorrendo desde a década de 30, com a intencionalidade de dizimar as problemáticas educacionais do cenário educacional brasileiro, *assegurando a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto*.

Contudo, podemos notar que ao final desse longo processo de debates, conflitos e disputas políticas e ideológicas entre movimentos sociais ligados à defesa da educação e o Estado, ainda se predomina, na constituição do plano nacional vigente, uma concepção liberal, tecnicista de visões autoritárias e conservadoras.

Desta forma, os sentidos e as concepções de formação docente adotadas no plano nacional com a intencionalidade de melhorar a qualidade da educação, baseia-se em modelos de racionalidade tecnicista recontextualizados. Ou seja, são concepções de formação fundamentadas na *epistemologia da prática*, que reforça o discurso ideológico hegemônico, invisibilizando a autonomia dos (as) professores (as), afastando-se de uma *formação de caráter omnilateral* fundamentada na *práxis epistemologia* que busca desenvolver o trabalho docente pautados em princípios formativos, éticos, políticos, articulados socialmente, envolvendo um processo contínuo de interação mútua que auxilia na construção e reconstrução do conhecimento.

Em se tratando da conquista de políticas públicas a nível local/municipal, destacamos a criação do *Curso de Pedagogia das Águas*, em 2006, através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de formar 50 professores e professoras das regiões as ilhas de Abaetetuba. Destacamos, ainda, a contribuição do Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT II), que influenciou, diretamente, na criação da Coordenação de Educação do Campo na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Inferese que o objetivo dela foi de produzir conhecimento no campo das políticas públicas educacionais, do currículo e da formação e valorização dos educadores das escolas do campo; indicando possibilidade de intervenção nesses campos epistemológicos e sociais que oportunizem a materialização da cidadania ativa e o

fortalecimento da esfera pública e, *portanto*, viabilizou a adesão ao *Programa Projovem Campo – Saberes da Terra*. Isto oportunizou o ingresso de muitos jovens e adultos, filhos e filhas de agricultores (as) na Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, uma vez que este vem sendo o objetivo do programa. Além do próprio curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPA, Campus de Abaetetuba.

O FORECAT também tem contribuído com o debate da Educação do Campo no território abaetetubense mediante a realização de vários eventos realizados na Região do Baixo Tocantins, envolvendo uma ampla participação de instituições educativas, professores (as) e os sujeitos do campo, das regiões das ilhas, estradas e ramais, das comunidades ribeirinhas e quilombolas para participar das atividades.

Face ao exposto, notou-se que essas mobilizações dos movimentos sociais dos sujeitos do campo no território abaetetubense, se tornaram de fundamental importância, pois, vem, cada vez mais, fortalecendo o movimento de Educação do Campo no município de Abaetetuba e, ao mesmo tempo, apresentando resultados positivos como por exemplo, a implementação de um Plano Municipal de Educação que embora contenha apenas 14 estratégias, número menor comparado ao PNE e PEE/PA, apresenta o maior número de estratégias que abordam a temática da Educação do Campo, sendo 29 estratégias a mais do que o PNE e 24 estratégias a mais das quais constam no PEE/PA.

No entanto, o que foi possível notar é que a quantidade excessiva de estratégias nos planos educacionais, sobretudo, no PME-Abaetetuba, tem dificultado o acompanhamento, o controle e a fiscalização de sua execução por parte dos órgãos responsáveis (Ministério Público; Comissão de Educação da Câmara Municipal de Abaetetuba; Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação), uma vez que os dados do SIMEC evidenciam que a maioria das metas e estratégias ainda estão longe de serem alcançadas, mesmo faltando 2 anos para a término de vigência do PME.

No que tange ao desenvolvimento da formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense com base na análise das metas e estratégias do PME-Abaetetuba, identificou-se, com base nos dados SIMEC, que essa formação vem sendo desenvolvida de forma fragilizada, conforme evidencia-se na análise das metas e estratégias que tratam da Educação do Campo e da formação docente.

A Meta 2 do PME-Abaetetuba sobre o Ensino Fundamental, em sua estratégia 2.41 que faz menção a educação escolar no campo e propõe a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, atingiu apenas o percentual de 30%. **A Meta 3 – Ensino Médio**; estratégia 3.44 - a oferta de programa para a

formação inicial e continuada de profissionais da educação, alcançou o percentual de desenvolvimento de apenas 49%.

Meta 4 – Educação Especial; estratégia 4.10 - promover formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. Esta, não apresentou nenhum percentual para sua execução. A **Meta 7** - que busca acompanhar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação que versa sobre aumento mínimo de 40% da oferta de vagas nos cursos de graduação no Município, em sua estratégia 7.10 aborda a ampliação da oferta de vagas em cursos voltados à formação em Ensino Superior de comunidades tradicionais: ribeirinhos, quilombolas e assentados da reforma agrária, a qual, segundo dados do SIMEC, atingiu, até o presente momento, o percentual de 50%.

Meta 8, visa contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior e acompanhar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. No entanto, na estratégia 8.7 que versa sobre o acompanhamento da criação dos critérios para avaliar o processo de execução e a qualidade de programas de formação docente ofertados pelas Instituições de Ensino Superior do Município, não apresenta nenhum percentual de desenvolvimento.

Meta 9 - acompanhar a Meta 14 do Plano Nacional de Educação, para identificar a evolução da implantação de cursos de especialização, mestrado e doutorado no período de cinco anos a partir da aprovação do PME, de modo a formar pelo menos 150 especialistas, 50 mestres e 30 doutores anualmente. Em sua estratégia 9.6 – busca fomentar a celebração de convênio entre o poder público local e as instituições de Ensino Superior visando a garantia da oferta de curso de pós-graduação lato e stricto sensu (profissional) com vistas a qualificação dos profissionais da Educação Básica do município, foi possível identificar que esta estratégia atingiu o percentual de 50%.

A **Meta 10** do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, trata da Política Municipal de formação dos profissionais da educação. na estratégia 10.5 menciona aderir aos programas específicos para formação de profissionais da educação que atuam em escolas do campo e quilombolas, porém, conforme consta no relatório do SIMEC a mesma não atingiu nenhum percentual em relação a sua execução.

A **Meta 11**, propõe estabelecer parcerias para formação em pós-graduação: 80% em nível de pós-graduação especialização e 50% em nível de mestrado e doutorado para os professores da Educação Básica, que, segundo informações do relatório do SIMEC,

atingiu o percentual de apenas 40%. Porém, das 5 estratégias voltadas à formação de professores, somente a estratégia 11.4 apresenta o percentual de 16% para o seu desenvolvimento.

A Meta 12 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica. Dados do SIMEC demonstram que o percentual médio atingido pelas estratégias da Meta 12 do PME/Abaetetuba, até o presente momento, é de 57%, sendo que somente a estratégia 12.14 que busca parceria com as universidades públicas, particulares e Institutos para formação continuada em nível de pós-graduação aos profissionais da educação, alcançou o percentual de 50% em sua execução.

Quanto aos sentidos e as concepções de formação ofertada no território Abaetetubense aos professores (as) do campo, para saber se a mesma está em contradição ou não com a concepção e as políticas educacionais de Educação do Campo, não é possível apresentar uma resposta consistente, a partir de dados oficiais, pois, apesar de solicitar informações referentes às formações realizadas no município, bem como solicitar o Plano de Ações de Coordenação de Educação do Campo onde seria possível identificar quantas formações foram desenvolvidas e quais temáticas, perspectivas e concepções estavam sendo trabalhadas com os professores e as professoras da rede municipal de ensino, tais informações não foram repassada, comprometendo, assim, análise dos dados.

Em suma, almeja-se que este estudo possa contribuir com os debates sobre a qualidade da educação ofertada no município de Abaetetuba, sobretudo, aos sujeitos do campo, que vivem nas regiões das ilhas, estradas e ramais; bem como, com reflexões sobre a importância de se desenvolver a formação de professores (as) para atuação nas escolas do campo fundamentadas em princípios e pedagogias que fundamentam a Educação do Campo, para que possam assegurar a garantia de direitos à educação diferenciada as populações do campo, corroborando para a construção de um projeto de sociedade humana, democrática, justa e igualitária a todos e todas.

Ademais, faz-se necessários que os órgãos de fiscalização, controle e monitoramento do PME-Abaetetuba, possam propor ao poder público, o desenvolvimento de planejamento estratégico com a finalidade de que as metas e estratégias possam ser executadas, efetivamente, até período de vigência do respectivo plano.

Infere-se que a presente pesquisa apresenta algumas lacunas apontada pela banca examinadora, como a necessidade de estabelecer reflexões mais consistentes sobre a

concepção de Educação do Campo e formação de professores (as), assim como, a necessidade de dados mais qualitativos sobre a realidade educacional no município de Abaetetuba para deixar mais consistente a análise das metas e estratégias dos planos educacionais que fazem menção a Educação Campo, as quais serão levadas em consideração em pesquisas posteriores.

Por fim, conclui-se que apesar das reivindicações dos movimentos sociais do campo resultarem em conquistas significativas no campo educacional brasileiro, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa afirmar que o Brasil, efetivamente, vem assegurando os direitos educacionais as populações do campo, bem como a efetivação de uma política de formação de professores (as) consistente para atuação nas escolas do campo, fato identificado, também no território Abaetetubense, por meios das análises documentais.

REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 437 de 24 de junho de 2015.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci. & Trop., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALVES, Suely Paixão. **Educação do Campo e Ensino Médio: um estudo baseado em concepções de estudantes da cidade de Abaetetuba**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo – FADECAM, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/dlB69>. Acessado em 16 de agosto 2022.

APUBHUFGM+. **Resolução CNE/CP2/2019: tecnocrata, privatista e cerceadora da autonomia dos professores**. Disponível em: <encurtador.com.br/lmtxX>. Acessado em: 28 de jul. 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 25 de jul 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2, 1999.

ARROYO, Miguel. Movimentos Sociais e o conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis-RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007.

BANIWA, Gersem. Amazônia: espaço plural e abundante de vida. **Resistências**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas – Seção Sindical do ANDES-SN. Ano I, nº 1, pp. 20-23, dez, 2019.

BARBOSA, Maria José de Souza. **Relatório Analítico do Território do Marajó**. Belém, agosto de 2012.

BORGES, Heloisa da Silva Borges. **Formação Contínua de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas**. Manaus, UFAM/FACED/PPGE, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evando; BORGES, Heloisa da Silva (Orgs). **Educação do Campo - a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo e os Planos de Educação**. Revista Amazônida, Ano 01, nº 01, p. 96 – 117. 2016.

BORGES, Heloisa da Silva; JÚNIOR, Waldemar Moura Vilhena. Movimentos sociais e a relação com a educação. In: **Movimentos Sociais do Campo: Aspectos Históricos, Ideológicos e Políticos**. Org. Heloisa da Silva Borges e Waldemar Moura Vilhena Júnior. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

BORGES, Heloisa da Silva; SOUZA, Érica de Souza. Os Movimentos Sociais na Construção das Políticas de Formação de Educadores/as do Campo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 68-84, jan./mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v30.n61.p68-84>. Acessado em: 21 de jul de 2022.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2ª ed., 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 48. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/mACIL>. Acessado em: 01 de março de 2022.

BRASIL. **I Conferência Nacional: Por uma educação Básica do Campo**. Apoio: Associação Brasileira de Educadores Lassalista, Revista AEC e UNESCO. Brasília, julho de 1998. Disponível em: <encurtador.com.br/eoQ49>. Acessado em: 07 de mar. 2022.

BRASIL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/jmABH>. Acessado em: 07 de março de 2022.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <[rcp002_19 \(mec.gov.br\)](http://rcp002_19(mec.gov.br))>. Acessado em: 28 de jul. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <encurtador.com.br/fHKRU>. Acessado em: 09 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Documento Orientador. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/twET8>. Acessado em: 25 de jul 2022.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <encurtador.com.br/sLM27>. Acessado em: 10 de março de 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/ehBIR>. Acessado em 22 de jul 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1 de 3/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRITO, Disselma Marinho. **O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das populações do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, R. Salete [et al] (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire (Orgs.). Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. 234 f.: il. color.

CARDOSO, Roseli Moraes. Apresentação. In: Oliveira, Mara Rita Duarte de; et al. **Memórias, Experiências e Saberes da Trajetória de Formação Docente**. Pará de Minas, MG: Virtualbooks Editora, Publicação 2017.

CASTRO, E. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. PAPERS DO NAEA, n. 092, Belém, maio de 1998.

CRAVEIRO, Clarissa; BORGES, Verônica. PNE: sentidos para a formação de professores. In: **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 40. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHAVES, Maria R.; BARROSO, Silvana C.; LIRA, Talita M. Populações tradicionais: manejo dos recursos naturais na Amazônia. **Revista Praiavermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2009.

COSTA, Francisauro Fernandes da; FERREIRA, Alzilene do Couto; SILVA, Edina Cristina Silva e. O olhar da coordenadora pedagógica da Escola Nossa Senhora do Carmo sobre as identidades e os saberes da população do campo no processo de formação continuada dos professores. In: Ivo Dickmann; Ivanio Dickmann; Julie Luiza Carboni (Orgs.). **Pluralidade de saberes**: volume 2, 1ª ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

COSTA, Francisauro Fernandes da; POJO, Eliana Campos. O território vivo da beira de Abaetetuba (Pará, Brasil). **Caderno 4 Campos** – PPGA/UFPA [Número II | 2020]. Publicado em maio de 2021. Disponível em: <https://caderno4campos.wixsite.com/inicio>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira Santos Júnior. Escola Ativa. (Org.) CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2009. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>. Acesso em: 03 de jul. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: (Org.) MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, 2004.

FONSECA, Joel Dias da. **Relação Universidade e Educação Básica**: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. 176 f.: il. Color.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos and MIGUEZ, Sâmia Feitosa. **O ser da Amazônia**: identidade e invisibilidade. Cienc. Cult. [Online]. Vol.61, n.3, pp.30-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e Política**: ensaios. 5 ed. São Paulo, Cortez - Coleção Questão de Nossa Época, vol. 23, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação Rural na Amazônia: Turmas Multisseriadas na Perspectiva da Inclusão, no Município de Manacapuru/AM**. Manaus: UFAM, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus-AM, 2009.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130. 2010.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 21 de outubro de 2021.

GATTI, Bernadete A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.12, n.20, p.473-477, jul./dez., 2003.

GATTI, Bernardete A. algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. Universidade Nove de Julho. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, pp. 63-79, diciembre, São Paulo, Brasil, 1999.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Unidade 1 – Aspectos Teóricos e Conceituais. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evando; BORGES, Heloisa da Silva. Introdução. In: GHEDIN, Evando; BORGES, Heloisa da Silva (Orgs.). **Educação do Campo**: a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.

GHEDIN, Evandro. Introdução – Horizontes epistemológicos e perspectivas práticas. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e prática. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/cgjb0>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

GONÇALVES, Amanda Cristina Oliveira *et al.* Marajó. In: **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. Organizador: Fábio Alves, Brasília: Ipea, 2016.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. In: **Revista da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acessado em: 27 de jul 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 29, 2006, Caxambu, MG. Anais. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: < encurtador.com.br/hqQS2>. Acessado em: 12 de agosto de 2022.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Salomão Mufarrej Hage (Org.). 1ª edição BELÉM Gráfica e Editora Gutenberg Ltda. 2005. Disponível em: <encurtador.com.br/eflHU>. Acessado em: 05 de março de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <encurtador.com.br/govQS>. Acessado em: 27 de maio de 2022.

JÚNIOR, João Feres; DAFLON Verônica Toste. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, n. 5, p. 31 – 44, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/cdf.2014.14229>. Acessado em: 02 de março de 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIRA, Talita M.; CHAVES, Maria R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. Disponível - DOI: <<http://dx.doi.org/10.20435/1518-70122016107>>. Acessado em: 09 de jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. André, São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da região Centro/Oeste/Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em: 16 de janeiro de 2022.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Estatutos epistemológicos presentes na pesquisa educacional sobre professores**: Uma análise teórico-conceitual das concepções de formação. Revista Com Censo #15. Volume 5. Número 4. Novembro 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019184>. Acessado em: 24 de agosto de 2022.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** – Primeiro Capítulo (1845/1846). Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital. RocketEdition, 1999.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. 2. Ed. Rev. e Atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acessado em: 24 de jul 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Apresentação. In: MOLINA, MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, 2004.

MORAES, Carin Sanches de. **História e internacionalismo da Escola Nacional Florestan Fernandes**, por: Carin Sanches de Moraes; João Elias Nery e Carlos Bauer. São Paulo: Sundermann, 2017.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa. **Política de ensino médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba - PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14648>>. Acessado em: 16 de agosto 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, p. 64, 2011.

NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. A Ribeiridade Amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: DOI 10.11606/issn.2316-9133.v24i24p158-182.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. (Org.) Luiz Bezerra Neto. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NEVES, Diogo Labiak. Amazônia múltipla: espaço, gente e reprodução. **Resistências**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas – Seção Sindical do ANDES-SN. Ano I, nº 1, pp. 20-23, dez, 2019.

NEVES, Diogo Labiak. Amazônia múltipla: espaço, gente e reprodução. **Resistências**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas – Seção Sindical do ANDES-SN. Ano I, nº 1, pp. 20-23, dez, 2019.

NIEROTKA, R.L.; TREVISOL, J.V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. In: **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, pp. 13-39. ISBN: 978-65- 5019-009-5. DOI <<https://doi.org/10.7476/9786550190071.0002>>.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**/ Adolfo da

Costa Oliveira Neto; Orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém: [s.n.], 2011. 203f.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação do Campo na Amazônia:** bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de; et al. Memórias de Professoras Ribeirinhas. In: OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de; et al. (Orgs.). **Memória e Docência: experiências formativas em Abaetetuba.** Abaetetuba (PA): Literacidade, 2011.

PASINATO, Darciel; FÁVERO, Altair Alberto. **As Políticas Neoliberais no Brasil:** sua influência na Educação Básica e Superior. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.15, n.3, p. 903-928, jul./set., 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928>. Acesso em: 21 out. 2021.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2016.

PEREIRA, R. C.; PUREZA, A. M. S.; HAGE, S. A. M. Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.** Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 364-388, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999. Disponível em: <encurtador.com.br/fou35>. Acessado em: 21 de outubro de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999. Disponível em: <encurtador.com.br/cfDG3>. Acessado em: 21 de outubro de 2021.

POJO, E. C. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba – PA.** Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2017. 243f.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; LOBATO, Lídia Sarges; ALEXANDRE, Joneide Pinheiro. **BRINQUEDO DE MIRITI:** a força pedagógica da cultura local no currículo. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p.227 - 245, maio/agosto, 2017. ISSN:2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4653.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade; SCHMITZ, Heike; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Planejamento Educacional no Brasil: análises sobre o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - Anais Eletrônicos

- ISBN 978-85-7745-551-5, 31/07 a 03/08/2012. Disponível em: <encurtador.com.br/fjE04>. Acessado em: 2 de setembro de 2021.

SANCHES, C. E., & VIEIRA, A. M. D. P. (2020). A formação de professores e o PNE: Contradições e desafios da Educação a Distância e valorização do magistério. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28 (139). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5257>. Acessado em: 30 de agosto de 2022.

SACHS, Ignacy. Primeiras Intervenções. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; VIANNA, João Nildo (Orgs.). **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>>. Acessado em: 10 de agosto 2022.

SARDINHA, Marinilda Corrêa. **Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo**: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SAUMA, Jorge; MAIA, Caio. **Caminhos do açaí**: Pará produz 95% da produção do Brasil, fruto movimentou US\$ 1,5 bi e São Paulo é o principal destino no país Disponível em: <encurtador.com.br/kEGJT>. Acessado em: 04 de dezembro 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. **Inter-Ação**: Ver. Fac. Educ. UFG, 32 (2): 261-277, jul./dez. 2007.

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, Jenijunio dos; SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: problemas e perspectivas. **KLA Working Paper Series**, nº 18, 2016, p. 1-25, 2016. Disponível em: https://kompetenzla.uni-koeln.de/sites/fileadmin2/WP_Bittencourt.pdf. Acesso em: 10 abr.; 2021.

SILVA, Hedgard Rodrigues; HERMIDA, Jorge Fernando. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 177-195, dez. 2021. ISSN: 2175-5604. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.45404>>. Acessado em: 28 de abril de 2022.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas**: análise das experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. 210 f.: il. Color.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila. Disponível em: < <https://idoc.pub/documents/livro-metodologia-cientifica-2nv8w0ydrdlk>>. Acessado em: 16 de janeiro de 2022.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. 182 f.: il.; 31 cm. 2018.

TERUYA, Teresa Kazuko, et al. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013. Disponível em: < encurtador.com.br/xyDTY>. Acessado em: 12 de agosto 2022.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. “**Lei das cotas**” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2406/2080>. Acessado em: 02 de março de 2022.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**: formação e atuação no contexto social do campo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev. SOCERJ; 20 (5): 383-386, set-out. 2007.

WEBER, Silke. **O Plano Nacional de Educação e a valorização docente**: confluência do debate nacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez. 2015. Disponível em: < encurtador.com.br/ar124>. Acessado em: 29 de agosto 2022.

ANEXO

1. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 10 de março de 2021.
2. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em: 09 de março de 2022.
3. **Plano Estadual de Educação do Pará - PEE.** Lei 8.186 de 23 junho de 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acessado em: 10 de março de 2021.
4. **Documento Base do Plano Estadual de Educação/PA.** Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015_0.pdf. Acessado em: 10 de março de 2021.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acessado em 17 de maio de 2022.
6. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP, Nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em 10 de março de 2021.