



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM**

MANAUS

2026

MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa 01: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S586p Silva, Marcelle Nogueira da
 As políticas de formação continuada de professores/as de
 matemática da escola do campo em Parintins-AM / Marcelle
 Nogueira da Silva. - 2026.
 209 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Heloisa da Silva Borges.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Formação continuada. 2. Educação Matemática. 3. Educação
 do Campo. 4. Política educacional. 5. Etnomatemática. I. Borges,
 Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa
 de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE
MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM**

Dissertação Aprovada em: 30/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

Orientadora/Presidente - UFAM

Prof. Dra. Ana Acácia Pereira Valente

Membro Titular/Externo – PPGCIM/UFAM

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Membro Suplente/Interno - PPGE/UFAM

À minha querida mãe Marilde Nogueira, mulher que é minha maior inspiração enquanto mãe guerreira, que criou seus filhos e depois foi estudar e se qualificar. Uma profissional de excelência enquanto professora da Educação do Campo, que sempre me incentivou para nunca parar de estudar, me apoiava e apoia até hoje, que sempre me fala que a Educação é de suma importância para nós que somos da classe operária.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir-me viver essa etapa muito importante em minha vida, que me sustentou ao longo desses 2 anos. A minha orientadora, Professora Doutora Heloisa da Silva Borges, que sempre me deu suporte, me auxiliando no processo da pesquisa, também gostaria de expressar minha eterna gratidão e dizer o quanto a admiro, tanto como profissional quanto como pessoa, um exemplo de mulher, guerreira e pé no chão que luta pela Educação do Campo;

A minha família, minha mãe Marilde Nogueira da Silva e meu pai José Jorge Guerreiro da Silva e aos meus irmãos: Jorgildo, Jorgenildo, M^a Geisiane, Geisielle e Josias (*in memoriam*) e aos meus filhos: Diego, Pâmela e Eduardo pela compreensão e apoio. Não poderia deixar de mencionar a minha irmã/sobrinha Luly Yasmin Silva que me acolheu aqui em Manaus quando vim em 2023 fazer a disciplina eletiva Trabalho, Movimento Sociais e Educação do campo. Gratidão a todos/as.

A banca de defesa, composta pelos professores doutores: Arminda Rachel Botelho Mourão, Ana Acácia Pereira Valente, Whasgthon Aguiar de Almeida e Thaiany Guedes da Silva por suas contribuições que foram de suma importância para minha pesquisa. Também gostaria de agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Parintins, em nome da professora Gizelle Soares e em especial aos professores: Arnoud de Oliveira, Francisco Braga, Walda Maciel, Rosemere e Deany Maia que me auxiliaram dando o apoio necessário com a coleta de dados.

Aos professores que lecionam a disciplina de Matemática nas escolas do Campo no Município de Parintins que aceitaram fazer parte da minha pesquisa respondendo o formulário de perguntas. Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia (GPECAM) que me deram suporte em todos os encontros, com leituras e debates sobre meu objeto de estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) por terem dado apoio financeiro para compras de materiais, como apostilas, livros, entre outros e residir em Manaus.

SILVA, Marcelle Nogueira da. **As políticas de formação continuada de professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM.** 2026. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2026.

RESUMO

A formação continuada de professores/as que atuam na Educação do Campo constitui dimensão estratégica para a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas com as especificidades territoriais e culturais dos sujeitos do campo amazônico. No âmbito da Educação Matemática, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante das demandas por articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos nas experiências cotidianas das comunidades. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou investigar o problema: como se materializa a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM? Para consolidar a referida pesquisa trabalhou-se com seguinte objetivo geral: Analisar a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM referente ao 2º segmento do ensino fundamental. Teve os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer os referenciais teóricos da Educação Matemática, política de formação continuada de professores/as e Educação do Campo; 2) identificar nos documentos oficiais nacionais as políticas para a formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo de Parintins-AM ; 3) examinar como a Secretaria Municipal de Educação de Parintins-Am desenvolve política de formação continuada de professores/as de Matemática na escola do campo do 2º segmento do ensino fundamental; 4) discutir as aproximações, distanciamentos e contradições entre a percepção docente sobre a formação em Matemática e o que prescrevem os documentos institucionais da secretaria municipal de educação. Utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: Pesquisa bibliográfica tendo como base os autores que fundamentam a pesquisa são: Arroyo, Borges, Caldart, Molina, D'Ambrosio, Bicudo, Teixeira Marx, Engels, Brito, Nunes, entre outros. Também trabalhamos com a pesquisa documental tomando como referência os documentos institucionais voltados ao 2º segmento do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e empírica. O estudo envolveu: (I) levantamento e análise de referenciais teóricos acerca da Educação Matemática, da Educação do Campo e das políticas de formação continuada; (II) exame de documentos oficiais nacionais e municipais que orientam a formação docente; (III) análise de documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Parintins-AM; e (IV) aplicação de questionário a professores/as que atuam com a disciplina de Matemática nas escolas do campo. O procedimento de análise dos dados fundamentou-se em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético como método, articulando os achados empíricos aos fundamentos teóricos e às normativas educacionais, com vistas à identificação de aproximações, distanciamentos e contradições entre o prescrito e o vivenciado. Conclui-se que a materialização da política de formação continuada em Matemática no município investigado apresenta avanços institucionais no plano normativo, mas ainda enfrenta desafios quanto à consolidação de uma formação contextualizada, crítica e articulada às realidades socioterritoriais das escolas do campo. O estudo

aponta para a necessidade de fortalecimento de políticas formativas específicas, que reconheçam os saberes locais como dimensões legítimas do conhecimento matemático e promovam maior coerência entre diretrizes oficiais e prática pedagógica.

Palavras-Chave: Formação continuada; Educação Matemática; Educação do Campo; Política educacional; Etnomatemática.

SILVA, Marcelle Nogueira da. **The Continuing Education Policies for Mathematics Teachers in Rural Schools in Parintins-AM.** 2026. 209 f. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) — Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas, Manaus-AM, 2026.

ABSTRACT

The continuous training of teachers working in Field Education constitutes a strategic dimension for the consolidation of pedagogical practices contextualized, socially referenced and committed to the territorial and cultural specificities of the subjects of the Amazon field. In the context of Mathematical Education, this discussion becomes even more relevant given the demands for articulation between school knowledge and the knowledge produced in the daily experiences of communities. In this context, the present research sought to investigate the problem: how is materialized the policy of continuing education of teachers of mathematics at the School of Field in the municipality of Parintins-AM? To consolidate the aforementioned research, we worked with the following general objective: Analyze the policy of continuing education of teachers of mathematics at the School of Campo in the municipality of Parintins-AM regarding the 2nd segment of elementary education. It had the following specific objectives: 1) to know the theoretical references of Mathematical Education, continuing teacher training policy and Field Education; 2) identify in the official national documents the policies for the continuing training of mathematics teachers working in schools in the Parintins-AM countryside; 3) examine as the Municipal Education Department of Parintins-Am develops a policy of continuous training for mathematics teachers at the field school in the 2nd segment of elementary education; 4) discuss the approaches, distances and contradictions between the teacher's perception about mathematics training and what is prescribed by the institutional documents of the municipal education department. The following methodological procedures were used: Bibliographic research based on the authors who support the research are: Arroyo, Borges, Caldart, Molina, D'Ambrosio, Bicudo, Teixeira Marx, Engels, Brito, Nunes, among others. We also work with documentary research taking as reference the institutional documents aimed at the 2nd segment of elementary education. It is a qualitative research, of documentary and empirical nature. The study involved: (i) survey and analysis of theoretical references about Mathematical Education, Field Education and continuing education policies; (ii) examination of official national and municipal documents that guide teacher training; (iii) analysis of institutional documents from the Municipal Department of Education of Parintins-AM; and (iv) application of a questionnaire to teachers who work with the discipline of Mathematics in field schools. The data analysis procedure was based on a perspective of historical-dialectical materialism as a method, articulating empirical findings to theoretical foundations and educational norms, with a view to identifying approaches, distances and contradictions between what is prescribed and what has been experienced. It is concluded that the materialization of the policy of continuing education in Mathematics in the investigated municipality presents institutional advances at the normative level, but still faces challenges regarding the consolidation of a contextualized formation, critical and articulated to the socioterritorial realities of rural schools. The study points to the need for strengthening specific training policies,

which recognize local knowledge as legitimate dimensions of mathematical knowledge and promote greater coherence between official guidelines and pedagogical practice.

Key-Words: Continuing education; Mathematical education; Field education; Educational policy; Ethnomathematics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comissão do Comitê de Ética
EC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEINP	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Categorias Analíticas da Pesquisa.....	36
Quadro 2 - Aspectos da cultura escolar da escola do campo e categorias de análise	61
Quadro 3 - Práticas educacionais voltadas às especificidades do Campo no âmbito da matemática.....	65
Quadro 4 - Exemplos de práticas pedagógicas na perspectiva da etnomatemática.....	68
Quadro 5 - Políticas nacionais para a formação continuada de professores no Brasil.....	73
Quadro 6 - Panorama acerca dos avanços e retrocessos das políticas de formação continuada nacionais.....	76
Quadro 7 - Instrumentos legais e suas previsões sobre a formação continuada de professores de Matemática.....	79
Quadro 8 - Políticas Públicas sobre Educação do Campo e Formação de Professores/as.....	84
Quadro 9 – Panorama atualizado das políticas públicas continuada de professores em Parintins.....	93
Quadro 10 - Perfil pedagógico do jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia.....	150
Quadro 11 - Plano de aula do jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia.....	151

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Parintins na década de 1950.....	44
Imagem 02 – Parintins na atualidade.....	45
Imagem 03 – Registros das realidades de Parintins.....	46
Imagem 04 – Representação da localização de Parintins.....	47
Imagem 05 – As multiplicidades das comunidades em Parintins.....	48
Imagem 06 - A festa dos bois na ilha do folclore.....	49
Imagem 07 – Princípios da Política Nacional de Formação.....	75
Imagem 08 - Sede da SEMED Parintins	87
Imagem 09 – Raio-x da distribuição das escolas do campo em Parintins.....	88
Imagem 10 – Rede social <i>facebook</i> da SEMED Parintins.....	89
Imagem 11 - Rede social <i>instagram</i> da SEMED Parintins	89
Imagem 12 – Site da Prefeitura de Parintins	90
Imagem 13 – Ação do programa “Soletrando: Competência Leitora como Estratégia Didática Cognitiva” organizado pela SEMED.....	91
Imagem 14 – Quantitativo de escolas da rede municipal de Parintins/2025.....	99
Imagem 15 – Resultado preliminar do censo escolar do nº de alunos matriculados nas escolas da rede municipal em 2024.....	100
Imagem 16 - Possibilidades de relações entre a construção de alegorias, ideias matemáticas e conteúdos escolares.....	142
Imagem 17 - Formas de presença da Matemática no Festival.....	145
Imagem 18 - Registro da prática com sólidos geométricos.....	146
Imagem 19 - Jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia.....	154
Imagem 20 - Alunos e professora confeccionando o jogo.....	157

SUMÁRIO

O CAMINHO DA MATERIALIDADE DA PESQUISA: REFLEXÃO DA TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE SI A COMPREENSÃO DO OBJETO	17
INTRODUÇÃO	28
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
1.2 Os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético.....	38
1.3 Lócus da pesquisa: Parintins entre rios e florestas: paisagens, memórias, culturas e transformações.....	42
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MATEMÁTICA: ENTRE SABERES E CONTEXTOS.....	51
2.1 A educação do campo e sua trajetória histórica	51
2.2 A educação matemática e sua trajetória histórica	56
2.3 A intersecção dos saberes: a educação matemática nas escolas do campo.....	60
3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA NO CAMPO EM PARINTINS Á LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	71
3.1 Políticas nacionais para a formação continuada de professores/as da educação básica.....	71
3.2 Políticas nacionais de formação continuada dos professores de matemática e do campo	78
3.3 Uma breve contextualização sobre a secretaria municipal de educação e a promoção da qualidade escolar em Parintins	86
3.4 Documentos oficiais da SEMED Parintins da formação continuada de professores/as de matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins/AM	92
4 UM PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS-AM.....	105
4.1 Vozes da docência matemática no campo: vivências, percepções e tensões na formação continuada em educação matemática.....	105
4.1.1 Formação e tempo de experiência	106

4.1.2 Materialização das políticas públicas de formação continuada dos professores que lecionam matemática para os anos finais do ensino fundamental na educação do campo	111
4.1.3 Função desempenhada, percepções e vivências da profissão docente	120
4.2 Como a SEMED Parintins tem desenvolvido as políticas de formação continuada dos professores da educação matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins-AM sob a perspectiva da gestão	130
4.3 Entre a norma e a práxis: análise das mediações e contradições na formação continuada em educação matemática no campo	133
5 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS-AM	138
5.1 O Festival Folclórico de Parintins como possibilidade metodológica para o ensino de Matemática	139
5.2 O jogo “Funções na Floresta: aprenda matemática explorando a Amazônia” como materialização pedagógica entre Educação do Campo, Educação Matemática e Etnomatemática	148
5.2.1 Perfil pedagógico do jogo	149
5.2.2 Organização e funcionamento do jogo	153
5.2.3 Desenvolvimento da prática com os estudantes	156
5.2.4 Contribuições da experiência para a formação continuada.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	175
APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO	175
APÊNDICE B -REQUERIMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO	176
APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO.....	177
APÊNDICE D – QUADRO DE DOCUMENTOS SOLICITADOS A SEMED	178
APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	179
APÊNDICE F - PLANILHA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DE 6º AO 9	182
APÊNDICE G - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	183
APÊNDICE H- CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA	184
APÊNDICE I - ORÇAMENTO DA PESQUISA.....	185

APÊNDICE J - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	186
ANEXOS	187
ANEXO A - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	187
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA	188
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	189
ANEXO D - DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL/ SEMED 2023	198
ANEXO E - DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL/ SEMED 2024	200
ANEXO F – PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CAMPO/ 2025	202

O CAMINHO DA MATERIALIDADE DA PESQUISA: REFLEXÃO DA TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE SI À COMPREENSÃO DO OBJETO

Início esta dissertação com o texto intitulado “O caminho da materialidade da pesquisa: reflexão da trajetória do processo de si à compreensão do objeto”, porque, ao pensar sobre a materialização da vida por meio das memórias, enquanto mulher caburiense e professora da educação escolar no contexto do campo amazônico, do Lago do Caburi, no município de Parintins, Amazonas, justifica-se pelo fato de que o entendimento do cenário do contexto da pesquisa em construção transita na dialética da exuberante natureza da região com as contradições do modo de produção capitalista e desigualdades socioeducacionais enfrentadas pela classe trabalhadora camponesa em Parintins.

A comunidade de Caburi, lugar onde me criei desde os dois anos de idade é atualmente um distrito, que se situa dentro do território parintinense, localizado a cerca de 60 km da sede do município, são três horas e 30 minutos de barco e uma hora e 30 minutos de lancha por via fluvial. Inicialmente se constituía como comunidade rural, que mais tarde passou a ser chamadas de vila pela população e pelo poder municipal, a partir do momento que a mesma passou a ser dotada de infraestrutura.

O município de Parintins, situado no leste do Amazonas, é conhecido por ser a segunda maior concentração populacional do estado, após Manaus. Além de sua significativa urbanização, o município abriga vilas como Mocambo, Caburi e Vila Amazônia, cujas dinâmicas socioeconômicas e culturais refletem tanto os desafios da vida rural quanto os impactos da expansão urbana. As vilas, que inicialmente se estruturaram como comunidades rurais, revelam peculiaridades marcadas pela influência histórica da Igreja Católica na organização social e política, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970. Atualmente, essas localidades apresentam uma estrutura híbrida, combinando traços tradicionais das comunidades com características de áreas urbanizadas, ressaltando as contradições do desenvolvimento regional e a diversidade do meio rural amazônico (Silva, 2009).

De acordo com Rodrigues (1996) que escreveu a obra *História do Caburi Luz do Amanhã*, o nome do Caburi foi dado por volta de 200 a 250 anos atrás, quando surgiu uma guerra às margens do rio Amazonas, nas proximidades do Mocambo e Remanso, durante a uma missão que era comandada pelos padres espanhóis. Trata-

se do período histórico em que a região amazônica passou ser direito da Coroa Portuguesa, que expulsou todos os missionários espanhóis desse território.

Segundo as fontes históricas deste autor (1996), um comandante que veio de Portugal fazendo as expedições, adentrou nesse território, originalmente habitado por povos indígenas, o qual se sentiu atraído por uma mulher da tribo. Durante ao anoitecer, o comandante a levou para um lugar distante da aldeia e a violentou. A tribo em sua procura, revoltou-se, expulsando e matando os soldados daquela expedição. Após este fato,

[...] o governador do Grão Pará, a mando do governador de Portugal, mandou uma expedição punitiva e então eles mataram muitos índios, também alguns padres que ficaram por ali pela região e foi. Nessa época que consta no ano de 1700 em que algumas tropas adentraram pelo Mocambo e o lago do Caburi procurando índios para aprisionar, oprimir, para matar. Isso ressaltou na morte de muitos indígenas (Idem, 1996, p. 2).

Com o passar dos anos, tal fato contado de gerações a gerações, com a influência e transição de vocabulário, por volta de 1960, a comunidade foi denominada Caburi, dado ao fato que aconteceu com o cabo Ary.

Quanto a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, nasci em 24 de maio de 1991, sou a penúltima filha de uma família de 9 filhos de pais trabalhadores camponeses, onde três dos meus irmãos faleceram, mediante as condições objetivas e materiais daquele período histórico, em que Caburi era uma pequena comunidade, sem infraestrutura de acesso aos serviços básicos de saúde pública.

Meus pais pertencem a classe trabalhadora camponesa. Minha mãe Marilde Nogueira da Silva nasceu na comunidade de Santo Antônio Mamoriacá, no Município de Nhamundá e meu pai José Jorge Guerreiro da Silva, nasceu na comunidade São Sebastião boca do Boto às margens do rio Amazonas, casaram e se mudaram para comunidade de Santa Terezinha do Caburi, interior de Parintins, moramos nesta localidade onde os primeiros filhos estudaram o ensino fundamental I, meu pai foi trabalhar na agricultura e para dar o sustento da família ele pescava, e minha mãe desempenhava um trabalho doméstico cuidando dos filhos e as vezes trabalhando na casa de pessoas conhecidas. Quando estava com dois anos de idade, nos mudamos para Agrovila do Caburi, uma vez que lá havia ensino de 1ª a 8ª série. Meus pais compraram uma casa para que nós pudéssemos estudar um ensino mais estruturado

e sistematizado. Quando nós crescemos, minha mãe reiniciou seus estudos na escola municipal Walkiria Viana Gonçalves de 5ª a 8ª série, mas sempre trabalhando em casa de família, na roça para dar o nosso sustento do cotidiano. Já quando ela terminou a 8ª série, fomos para Parintins para continuar os estudos, onde ela fez o Magistério. E nós também continuamos a caminhada escolar. Assim que ela concluiu o magistério, a mesma foi convocada para trabalhar no Caburi, no Centro Infantil Tia Dodó e continuei meus estudos no Caburi.

Dentro do processo, minha mãe foi estudar o ensino Superior na Universidade Estadual Amazonas campus Parintins, no período de férias, o curso Normal Superior, já como professora, ela fez o processo seletivo para trabalhar na Escola Estadual de Caburi e passou e nesse contexto, fez a pós-graduação em Educação do Campo, pois a escola abraçou o programa Saberes da Terra, ou seja, isso me situa a importância da educação.

Além de agricultor, meu pai desenvolvia o ofício de pescador, pescando em pequena escala para o consumo da família e venda para comprar alimentos básicos. Meus irmãos também pescavam, trabalho este passado de geração a geração, e que constitui as suas identidades de trabalhadores do campo.

Indo de encontro a esta realidade, Kosik (1969), discorre que a relação do homem com o trabalho é mediada pela necessidade, que transforma a ação em uma condição essencial para a sobrevivência. Enquanto atividades como as reflexões de Aristóteles eram realizadas fora do contexto de uma exigência material, o trabalho de um professor de filosofia, por exemplo, é motivado pela necessidade social e econômica de garantir seu sustento. Assim, o trabalho não é apenas uma ação, mas uma atividade moldada por pressões externas e condicionada pelas demandas sociais de cada época, vinculando o indivíduo ao ciclo de produção e sobrevivência.

Em 1999 começo a estudar na escola municipal Walkíria Viana Gonçalves no Caburi, na 1ª série. A escola já obedecia ao sistema seriado de educação, tendo sua estrutura arquitetônica de alvenaria, contando com 4 salas de aulas. No ano seguinte, estudei de 2ª a 4ª série na escola Estadual Ryota Oyama na cidade de Parintins, pois foi na época que minha mãe precisou concluir os seus estudos na cidade, já que naquela época não havia Ensino Médio na Agrovila do Caburi.

Em 2003, estudei na Escola Estadual Tomaszinho Meirelles, também em Parintins. Já de 6ª a 8ª série do Ensino Fundamental, retornei para estudar na Escola Municipal Walkiria Viana Gonçalves, com 6 salas de aulas. E do 1º ao 3º ano do

Ensino Médio estudei na Escola Estadual Caburi, única a ofertar esse ensino no distrito e cadastrada no Inep como escola do campo.

Entre as minhas vivências entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, o ofício de ser mãe veio sem querer, sem pedir licença, entre a infância e a juventude na ingenuidade muito comum das vivências de uma vida no campo. Engravidei quando estava na 8ª série do ensino fundamental, no fluxo das minhas primaveras a notícia de ser mãe de certa forma desestabiliza a insegurança de um futuro desconhecido, banhada com lágrimas instala-se um sentimento novo em minha vida o de "cuidar", tinha 15 anos nessa época. O mais importante nesse período, foi minha mãe que sempre incentivou nos meus estudos e não me deixou desistir das aulas.

Diante desse cenário, partiu de mim um olhar diferenciado em querer ser professora, hoje fazendo a retomada das lembranças, compreendo que a gravidez na adolescência, só fortaleceu minha jornada de mãe e profissional, pois a gravidez foi junto com minha formação e esse ato de cuidar mencionando é intrínseco dessa práxis.

No 1º ano do ensino médio, frequentei a Escola Estadual Caburi, no ano de 2007. Participava de vários dos muitos projetos que havia na escola, entre eles, o projeto do meio ambiente, onde a professora Cláudia Piedade coordenava o projeto. Quando estava no 2º ano do Ensino Médio, engravidei novamente, nessa fase da minha vida, eu cuidava de dois bebês praticamente, pois quando nasceu a menina em 2008, o primeiro filho tinha 1 ano e 4 meses. Foi muito desafiador para mim, o ato de cuidar de duas crianças e estudar ao mesmo tempo. Viajei para Manaus nesse mesmo ano, em outubro de 2008, para conseguir melhoria de vida. Tive que parar os estudos nessa época.

Em 2009, retornei novamente para Caburi e fiz novamente o 2º ano do Ensino Médio. Em 2010 fiz o 3º ano e conclui meus estudos. Na formatura, fui contemplada com o título de Honra ao Mérito, como reconhecimento de melhor aluna, pelos relevantes esforços nas disciplinas estudadas, obtendo o primeiro lugar da Escola Estadual Caburi.

Ao finalizar o ensino médio, ficamos à mercê, no que diz respeito a formação inicial naquela época, devido à falta de instituições de ensino superior na comunidade, então tive que me inscrever no vestibular em 2010 para cursar graduação de Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas, fiquei triste com o resultado da primeira chamada, pois não conseguir alcançar os resultados

esperados. Em 2011 sai o resultado de segunda chamada e conseguir passar, então precisei mudar para Manaus e fazer a tão sonhada graduação. Diante de muitos desafios nessa jornada acadêmica, estudei apenas o primeiro semestre, pois como trabalhava e estudava, estava sendo muito pesado, então decidi transferir para Parintins a partir do segundo semestre, daí dei continuidade nessa trajetória acadêmica de minha vida. Nesse mesmo período, engravidei do meu terceiro filho; portanto, os desafios são muitos para a mulher conciliar as tarefas de mãe, estudante e profissional.

Apesar dos desafios, participei de várias atividades formativas, como eventos, monitorea nas disciplinas Álgebra Linear I e Álgebra Linear II. Trabalhei no projeto Bolsa de Apoio Acadêmico, no laboratório de Física, onde aprendi muito com o professor doutor Marceliano Oliveira e com o técnico Nadilson Gomes. Tais participações proporcionaram o interesse em continuar estudando.

Conclui a graduação em 2014, com o seguinte tema do meu trabalho de conclusão de curso: A modelagem matemática como recurso metodológico no ensino e aprendizagem da função afim no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Brandão de Amorim. Tendo como orientador o professor Nilfran Alves da Costa. Em seguida, fiz a especialização no Ensino da Matemática e Física, pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, tendo como orientador o professor doutor Edilson Barroso Gomes, pesquisando sobre o seguinte tema: Materiais Manipuláveis: Método de Ensino e Aprendizagem da Geometria.

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática no Centro de Estudos Superiores de Parintins, na cidade de Parintins, fiz em 2015 o processo seletivo para atuar como professora e fui convocada para trabalhar em uma comunidade do campo, pois o município tem como prática que sempre a primeira experiência do/a professor/a seja nas comunidades camponesas.

Este fato proporcionou uma imensa satisfação, ficando feliz em poder contribuir com a educação das pessoas do campo. Assim, assumi meu primeiro trabalho como docente na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, localizada no campo, na comunidade do Remanso, no município de Parintins, uma comunidade que fica próxima ao Mocambo do Arary. Nessa experiência, pude perceber as dificuldades enfrentadas pelos/as professores e professoras que trabalham na educação no campo, tanto em questões de locomoção quanto em morar em uma comunidade desconhecida.

No ano de 2016, fiz novamente o processo seletivo para trabalhar na comunidade onde morei praticamente a vida toda, passei e retornei para o Distrito de Caburi, desempenhei o papel de professora na Escola Estadual Caburi de 2016 a 2019, onde atuava no ciclo, ensino fundamental e ensino médio, e na Escola Municipal São Francisco de Assis. Ela fica na comunidade do Palhal, próximo ao Caburi, ofertando as séries iniciais do ensino fundamental da Educação Básica.

Em 2017, fiz o processo seletivo da SEMED Parintins para a Escola Municipal Walkíria Viana Gonçalves, para atuar como professora de matemática no 2º segmento de ensino fundamental.

Tive uma experiência de trabalhar em 2020 numa escola de várzea, chamada Nossa Senhora do Desterro, localizada no Núcleo do Limão, no município de Barreirinha. Trabalho teve o período de agosto de 2020 até maio de 2021. Experiência bastante significativa, por colocar o tempo formativo da escola no tempo da cheia e da seca, pois os moradores daquele local saem de lá para a terra firme.

A Educação do Campo em Parintins reflete a riqueza e os desafios de uma realidade marcada por diversidade geográfica, social e cultural. O contexto heterogêneo das águas, terras firmes, várzeas, assentamentos e áreas indígenas exige um projeto educativo que respeite as especificidades locais, incorporando saberes, valores e modos de vida próprios das comunidades amazônicas.

Esse processo, vinculado às lutas da classe trabalhadora e ao apoio de movimentos sociais, demanda estratégias educacionais que promovam currículos contextualizados, formação docente adequada e políticas públicas direcionadas. Com 118 escolas distribuídas em diferentes territórios, a Educação do Campo em Parintins é um reflexo da complexa dinâmica da região e de sua busca por identidades educacionais inclusivas e representativas (Souza; Borges; Nascimento, 2024).

Em 2021 e 2022, a experiência deu-se por meio do contrato na Escola Municipal São Sebastião no ciclo. Período em que atuei 8 anos como professora do/no campo. É quando associo a realidade posta à minha trajetória de vida e quando começam alguns questionamentos, no sentido de perceber que as mudanças são lentas para estudar.

No ano de 2022, uma amiga me convidou para fazer o processo seletivo de mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Não pensei duas vezes e decidi, junto com ela, fazermos nossa inscrição presencial na seleção. Fizemos nosso cadastro na

Plataforma Lattes, estudamos os currículos dos possíveis orientadores e construímos nosso projeto com ajuda de algumas orientações na base de dados do Google Acadêmico, realizamos leituras de artigos da professora Heloísa Borges, sua tese e dissertação e submetemos nossos projetos.

Porém, devido à escassez de vagas, não consegui passar nesta seleção. Então, abriu o edital para aluno especial e essa minha amiga me informou sobre isso. Fiz minha matrícula na disciplina eletiva Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Sem vínculo oficialmente com o PPGE. Mas optei por deixar meu trabalho e vim estudar, pois, como eu era do processo seletivo da SEMED, não tive outra opção, a não ser deixar tudo, sempre com incentivo da minha mãe, apoiando-me nas minhas tomadas de decisões. Como as aulas eram somente nas segundas-feiras, fazia assim: vinha sábado de Parintins de barco e chegava no domingo aqui em Manaus, estudava na segunda e, na terça-feira, retornava novamente para Parintins. Fiz esse processo de março a maio de 2023, então percebi que era necessário mudar do campo para a capital e poder me concentrar melhor. Minha filha veio comigo para Manaus nesse período.

Nessa jornada, pude conhecer a Universidade, o corpo de professores/as do programa de Pós-Graduação em Educação, participei de vários eventos, entre eles, Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE), ANPED Nacional, congressos, encontros formativos, grupo de pesquisa. Submeti dois trabalhos no SEINPE, que foram aprovados para apresentação: uma comunicação oral intitulada “Superandos desafios na formação continuada de professores/as de matemática da educação do campo em Parintins-AM” e um pôster intitulado “Alfabetização e letramento: um olhar sobre as narrativas dos professores de salas multisseriadas da educação do campo na agrovila do Caburi, distrito de Parintins-AM”. Fui monitora na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o que contribuiu ainda mais para minha experiência como aluna especial e alavancou meus conhecimentos.

Em 2023, fiz novamente o processo seletivo para adentrar no programa, em que já estava mais preparada para realizar as etapas do processo seletivo, as quais eram: projeto de pesquisa, entrevista oral, prova discursiva e currículo Lattes Fiquei muito feliz com o resultado, em que se deu aprovação para a linha de pesquisa 1-Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Nessa seleção, o título do meu trabalho de pesquisa é: As políticas de formação continuada de professores/as de matemática

da escola do campo em Parintins-AM. Tendo como objetivo analisar a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM nos documentos referentes ao 2º segmento do ensino fundamental.

A disciplina da linha Educação, Estado e Sociedade na Amazônia investiga as interações entre Estado e sociedade civil nas lutas e processos que envolvem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais. Essa abordagem considera os diversos contextos históricos, epistemológicos e sociais, abrangendo tanto os ambientes escolares quanto os não escolares, além de diferentes níveis e modalidades de ensino. Com foco no contexto amazônico, a linha destaca as singularidades da região enquanto as relaciona com dimensões regionais, nacionais e globais, promovendo análises que valorizam a complexidade e a relevância dessa realidade (UFAM, 2022).

Em 11 de março de 2024, fiz a matrícula no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Cursei as disciplinas: Educação na Amazônia, com as professoras doutoras Heloisa Borges e Fabiane Garcia, e Epistemologia e Educação, com os professores doutores Fábio Souza e Fabrício Valentim. A disciplina Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo teve como professora a doutora Heloisa Borges. A disciplina Pesquisa em Educação, com a professora doutora Silvia Cristina Conde Nogueira. A disciplina de Materialismo Histórico-Dialético, com as professoras doutoras Maria Nilvane Fernandes e Heloísa Borges. Etapa crucial na formação, o estágio docente que fiz na disciplina Educação da Região Amazônica na turma da Pedagogia com a professora doutora Iraci Carvalho Uchôa já foi realizado.

A disciplina Educação na Amazônia estabelece uma ponte essencial entre os saberes locais, as especificidades da região e as dinâmicas do Estado na construção da educação pública, dialogando diretamente com a linha de pesquisa. Ao problematizar a educação na região, a disciplina aborda as relações históricas, sociais e epistemológicas que sustentam as políticas educacionais, enquanto valoriza os saberes dos povos amazônicos, a interculturalidade e o meio ambiente. Esse enfoque contribui diretamente para o objetivo da pesquisa, de analisar as políticas de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo em Parintins-AM, promovendo uma reflexão crítica sobre a contextualização dessas políticas no 2º segmento do ensino fundamental.

A disciplina Epistemologia e Educação oferece uma base essencial para compreender a ciência como um processo histórico e social, dialogando diretamente com a linha de pesquisa e com o objetivo delimitado do estudo. Ao explorar as epistemologias na pesquisa em educação, a disciplina aprofunda a reflexão sobre as implicações gnosiológicas, metodológicas e ideológicas das políticas educacionais, incluindo aquelas voltadas para a formação continuada de professores/as. Esse diálogo teórico-filosófico permite analisar criticamente os documentos que fundamentam a formação de professores/as de Matemática da Escola do Campo em Parintins-AM, vinculando-os às especificidades regionais e aos processos históricos e sociais que moldam a educação no 2º segmento do ensino fundamental.

A disciplina Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo oferece uma base teórica robusta para compreender as relações entre trabalho, educação e as lutas sociais dos sujeitos do campo, um contexto essencial para a linha de pesquisa. Ao estudar a relação do trabalho com a educação, a disciplina aborda as especificidades da educação do campo, ligando-a diretamente às lutas e conquistas dos movimentos sociais, com ênfase nas políticas públicas voltadas para a educação. Esse conhecimento é crucial para analisar criticamente a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo em Parintins-AM, considerando as particularidades dos sujeitos e das demandas educacionais da região.

A disciplina Pesquisa em Educação é fundamental para a estruturação de projetos de pesquisa sobre a educação na Amazônia, fornecendo uma base sólida em teorias e metodologias essenciais para a produção do conhecimento. Essa disciplina aborda as etapas do método científico, com ênfase na definição do problema de pesquisa, no objeto e nos objetivos do estudo, além das abordagens qualitativa e quantitativa para a coleta e análise de dados. Essa formação teórico-metodológica é crucial para a linha de pesquisa, permitindo que a pesquisa seja conduzida com rigor à política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo em Parintins-AM, considerando as especificidades da região e a eficácia das políticas educacionais no contexto amazônico.

A disciplina Materialismo Histórico-Dialético oferece uma compreensão aprofundada dos fundamentos do pensamento marxiano, aplicando o tripé da dialética, da teoria do valor-trabalho e da perspectiva revolucionária às análises das políticas educacionais. Ao abordar as questões de alienação e subjetividade 24

estranhada no capitalismo, e ao explorar as concepções de política e Estado em Marx, a disciplina fornece ferramentas teóricas essenciais para a linha de pesquisa. No contexto da pesquisa, essa abordagem marxista permite uma análise crítica das políticas educacionais, considerando as condições sociais e históricas que influenciam a educação na região amazônica, além de contextualizar as lutas dos trabalhadores e suas implicações para o processo educacional na escola do campo.

A prática do estágio docente no ensino superior, realizada durante o Mestrado, proporcionou uma experiência significativa de reflexão e aplicação dos conceitos teóricos da educação no contexto amazônico. Nesse estágio, foi possível analisar e compreender as especificidades da educação na região, considerando as questões históricas, culturais e sociais que influenciam o processo educativo. Além disso, a orientação da professora Iraci Uchôa contribuiu para o aprofundamento da abordagem crítica e contextualizada da educação, destacando a importância de se considerar as singularidades locais na construção do conhecimento e na formação de futuros profissionais da educação. A prática permitiu também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, promovendo uma interação entre teoria e prática que fortaleceu a atuação no campo da educação superior e na formação de professores.

No decorrer do ano letivo, participei, nos dias 11 a 13 de setembro de 2024, da ANPED Norte em Boa Vista/Roraima, com apresentação de trabalho no GT8-Formação de professores, intitulado "Um olhar sobre as políticas públicas de formação continuada de docentes de matemática da educação do campo em Parintins-AM". Também participei de um evento em João Pessoa, de 12 a 14 de novembro de 2024: I Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios Rurais, II Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, VI Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, com apresentação de trabalho intitulado "A formação contínua de professores/as de matemática e seus saberes do campo: as políticas existentes no município de Parintins-AM".

A Educação do Campo emerge como uma ação afirmativa essencial para enfrentar as desigualdades históricas que marcaram as populações do campo amazônico, evidenciando as singularidades desse contexto. Essa luta não se limita ao acesso à educação, mas desafia um padrão de conhecimento que historicamente segregou essas populações, classificando-as como inferiores ou inexistentes no campo da produção de saberes.

Durante os estudos, evidenciou-se o monopólio da ciência moderna sobre a verdade de conhecimento, reforçando desigualdades estruturais. Assim, a Educação do Campo busca não apenas inclusão, mas o reconhecimento da legitimidade dos saberes e práticas dos sujeitos rurais, valorizando suas experiências e resistências (Caldart *et al*, 2012).

Desta forma, compreende-se que os programas de pós-graduação que conduzem estudos e promovem a disseminação de conhecimentos sobre os sujeitos do campo são essenciais para corrigir desigualdades históricas e fortalecer a educação nesses territórios. Esses espaços possibilitam a formação de pesquisadores comprometidos com as realidades rurais, como exemplifica a trajetória narrada, que reflete o engajamento em pesquisas sobre formação continuada de professores de Matemática na Educação do Campo em Parintins-AM. A inserção em disciplinas, eventos acadêmicos e grupos de pesquisa proporciona um ambiente de troca e ampliação do conhecimento, promovendo ações voltadas para a valorização das singularidades do campo e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais inclusivas e eficazes.

INTRODUÇÃO

A formação de professores/as no Brasil é um tema de extrema importância para a qualidade da educação no país. No contexto específico da formação de professores/as de matemática, a implementação de políticas adequadas é essencial para promover uma educação matemática de qualidade (Bavaresco, 2014). No entanto, esse processo enfrenta desafios significativos, incluindo a possível escassez de profissionais qualificados.

Um dos desafios enfrentados nas políticas de formação continuada de professores/as no Brasil é a garantia de acesso a uma formação inicial de qualidade. A formação inicial é o primeiro passo para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades pedagógicas necessárias para o exercício da profissão (Santana, 2016). No entanto, nem sempre é assegurado o acesso a cursos de licenciatura em matemática de qualidade em todas as regiões do país.

A formação de professores/as de matemática também enfrenta o desafio de atualização constante dos profissionais. A matemática é uma disciplina em constante evolução, com novas abordagens pedagógicas e avanços teóricos. É essencial que os professores/as estejam atualizados/as para poderem desenvolver esses conhecimentos de forma eficaz aos estudantes. No entanto, a falta de oportunidades de formação continuada e de acesso a recursos educacionais adequados pode dificultar esse processo de atualização.

Outro possível desafio relevante é a escassez de profissionais qualificados para atuar como professores/as de matemática na Escola do Campo. Em algumas regiões do país, é difícil encontrar profissionais com formação adequada e conhecimentos sólidos na disciplina. Essa escassez, talvez, comprometa a qualidade do ensino e dificulta a garantia de uma educação matemática de qualidade para todos os estudantes.

Diante das especificidades territoriais, sociais e culturais que atravessam a Educação do Campo em Parintins-AM, a formação continuada de professores/as de Matemática não pode ser compreendida apenas como oferta pontual de cursos ou ações técnicas. Trata-se de uma política que precisa ser analisada em sua materialidade, considerando as condições objetivas de trabalho docente, os documentos orientadores, as ações da SEMED e as percepções dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo. Nessa perspectiva, o problema da

pesquisa emerge da necessidade de compreender se as formações ofertadas dialogam, de fato, com a realidade amazônica, com os saberes locais e com os desafios do ensino de Matemática no 2º segmento do Ensino Fundamental. Assim, esta investigação orienta-se pela seguinte questão: como se materializa a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM?

A escolha por investigar Parintins-AM justifica-se pela singularidade territorial, social e educacional do município, cuja realidade amazônica envolve comunidades ribeirinhas, rurais, de várzea, terra firme, assentamentos e áreas indígenas. Nesse contexto, a formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo exige análise específica, pois as políticas educacionais nem sempre alcançam as condições concretas de trabalho docente e as particularidades socioculturais dos estudantes. Além disso, a trajetória da pesquisadora, marcada pela vivência e atuação profissional na Educação do Campo em Parintins, possibilita compreender o objeto não de forma abstrata, mas a partir das contradições presentes entre política pública, território e prática pedagógica. Portanto, investigar essa realidade contribui para dar visibilidade às demandas formativas dos/as professores/as e para fortalecer o debate sobre uma Educação Matemática contextualizada no campo amazônico.

A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de evidenciar as condições concretas em que se desenvolve a formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo em Parintins-AM, considerando as desigualdades territoriais, os desafios de acesso, as especificidades culturais e as demandas pedagógicas do contexto amazônico. No campo acadêmico, o estudo contribui para ampliar o debate sobre políticas públicas de formação docente, articulando Educação do Campo, Educação Matemática e materialismo histórico-dialético. Além disso, ao analisar documentos institucionais e percepções docentes, a investigação permite compreender as aproximações e os distanciamentos entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que se materializa na prática. Portanto, a pesquisa fortalece a produção de conhecimento sobre a formação de professores/as no campo, especialmente em territórios historicamente pouco visibilizados nas discussões educacionais.

A pesquisa sobre as políticas de formação continuada de professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM busca compreender a atual situação dessas políticas e sua adequação às necessidades dos docentes que atuam nesse

contexto. O interesse em desenvolver esse estudo se deu como professora de matemática da educação do campo em Parintins-AM, onde lecionava para o ciclo, ensino fundamental e ensino médio, onde como pesquisadora, reconheço os desafios enfrentados pelos profissionais da área, como a falta de recursos educacionais adequados e a limitada disponibilidade de programas de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, pode-se afirmar que a relação estabelecida com o objeto de pesquisa é intensamente influenciada pelas diversas experiências vividas ao longo de minha trajetória, seja na condição de aluna, professora ou residente em Parintins, no estado do Amazonas. Cada uma dessas vivências, seja no contato com os habitantes da comunidade ou com os estudantes, proporciona uma perspectiva única e particular sobre o objeto de estudo. Essa perspectiva se manifesta na maneira como abordo criticamente o tema, sendo moldada pelo conhecimento adquirido sobre as adversidades enfrentadas por estudantes e trabalhadores rurais.

O sentido atribuído ao objeto de pesquisa, portanto, reflete essa rica interação entre minha vivência no contexto do campo, as dificuldades e as particularidades desse universo, bem como o impacto dessas experiências na minha formação e compreensão crítica do mundo, enriquecendo a análise e permitindo uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à educação e ao trabalho na região.

Além disso, a análise das políticas de formação de professores da matemática em Parintins pode contribuir para a identificação de boas práticas e experiências bem-sucedidas na área. Ao examinar os programas de formação existentes, será possível identificar quais estratégias estão sendo adotadas para fortalecer o conhecimento matemático dos docentes e sua capacidade de transmiti-lo de forma eficaz aos alunos. Essas boas práticas podem servir como referência para outras localidades e contribuir para a qualificação do ensino da matemática em todo o país.

A disciplina de matemática desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades lógicas, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico. No entanto, os professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM enfrentam obstáculos adicionais devido à realidade peculiar dessas escolas, como a distância dos centros urbanos e a escassez de recursos. Esses desafios podem afetar a qualidade do ensino e prejudicar o aprendizado dos alunos/as.

Diante desse contexto, é essencial compreender as políticas de formação continuada disponíveis para os professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM. A pesquisa visa analisar a adequação dessas políticas às demandas e particularidades dos docentes, identificando suas potencialidades e limitações. Essa investigação tem o propósito de fornecer subsídios para aprimorar as políticas existentes e promover o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, visando melhorias na qualidade do ensino da matemática.

Ao obter *insights* sobre as políticas de formação continuada, será possível identificar possíveis lacunas e desafios enfrentados pelos professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM. A partir dessas informações, recomendações concretas podem ser formuladas, visando à criação de programas mais adequados à realidade do campo, recursos didáticos contextualizados e estratégias de capacitação mais eficazes. Além disso, a pesquisa também busca promover o fortalecimento das parcerias entre instituições de ensino superior e as escolas do campo, para que juntos possam desenvolver ações voltadas para a formação continuada dos/as professores/as.

Em resumo, a pesquisa visa contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada de professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-AM. Ao compreender as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos docentes nesse contexto, será possível propor medidas que promovam uma formação mais efetiva e direcionada, visando ao fortalecimento da prática pedagógica e à melhoria da qualidade do ensino da matemática na educação do campo.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM nos documentos referentes ao 2º segmento do ensino fundamental. Como objetivos específicos, listam-se: conhecer os referenciais teóricos da Educação Matemática, política de formação continuada de professores/as e Educação do Campo; identificar nos documentos oficiais nacionais as políticas para a formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo de Parintins-AM ; examinar como a Secretaria Municipal de Educação de Parintins-Am desenvolve política de formação continuada de professores/as de Matemática na escola do campo do 2º segmento do ensino fundamental; discutir as aproximações, distanciamentos e contradições entre a percepção docente sobre a formação em

Matemática e o que prescrevem os documentos institucionais da secretaria municipal de educação.

Mediante este cenário, compreende-se que a conexão entre a teoria e a prática na formação de professores/as de matemática é um desafio a ser enfrentado, mas também uma oportunidade para promover uma educação matemática de qualidade. Para avançar nesse sentido, é necessário adotar abordagens inovadoras que integrem de forma mais efetiva os conhecimentos teóricos e práticos, buscando uma formação mais sólida e consistente.

Outro aspecto desafiador é a necessidade de valorização da carreira docente, especialmente no que diz respeito à remuneração e condições de trabalho. A falta de incentivos adequados pode desencorajar os estudantes a optarem pela profissão de professor de matemática, agravando a possível escassez de profissionais qualificados.

Em suma, as políticas de formação de professores/as no Brasil devem abordar os desafios enfrentados na formação de professores/as de matemática, como a possível escassez de profissionais qualificados e a necessidade de atualização constante. É fundamental garantir o acesso a uma formação inicial de qualidade, promover a formação continuada dos professores, fortalecer a conexão entre a teoria e a prática e valorizar a carreira docente. Somente assim será possível garantir uma educação matemática de qualidade e contribuir para o desenvolvimento do país.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante o processo de realização da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, a qual permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Utilizando pesquisa bibliográfica, documental e as técnicas de entrevista semiestruturada, sob o enfoque dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético.

No primeiro momento a pesquisa foi bibliográfica, em especial durante a realizações dos estudos das disciplinas do curso e aprofundando com os seguintes autores: Arroyo, Borges, Caldart, Molina, D'Ambrosio, Bicudo, Teixeira Marx, Engels, Brito, Nunes, entre outros.

O segundo momento deu-se a pesquisa documental ocorreu através da análise dos itens do apêndice D, que foram obtidos através de visita a SEMED/Parintins, através da entrega dos documentos oficiais para realização da pesquisa: Carta de Encaminhamento da Pesquisa (apêndice A); Requerimento para Pesquisa de Campo, Projeto de Extensão (apêndice B); Termo de Compromisso (anexo C). Como resposta, a SEMED/Parintins, enviou os documentos: Declaração de Infraestrutura (anexo A) e Declaração de Concordância (anexo B), dos quais são apresentados de forma detalhada no capítulo 3.

Durante o processo investigativo realizou-se entrevistas semiestruturada, aplicada para dois grupos distintos de respondentes. A entrevista semiestruturada (apêndice E), foi enviada via Google Forms para os professores que lecionam a disciplina de matemática nas escolas do campo em Parintins, através da listagem dos professores que lecionam a disciplina nas escolas do campo em Parintins, fornecida pela SEMED (apêndice F) e da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes, na qual para devida garantia da privacidade e anonimato dos participantes, fora removida da mesma os dados dos contatos dos professores.

A utilização do questionário em formato de entrevista semiestruturada, disponibilizado via Google Forms, justificou-se pelas próprias condições territoriais e logísticas que caracterizam o campo empírico da pesquisa. Considerando que os/as professores/as participantes atuam em escolas do campo localizadas em diferentes comunidades de Parintins-AM, muitas delas marcadas por deslocamentos fluviais, distâncias significativas e dificuldades de acesso, a realização de entrevistas presenciais com todos os sujeitos poderia limitar a participação e comprometer a

viabilidade da coleta de dados. Nesse sentido, o uso do formulário eletrônico constituiu uma estratégia metodológica adequada ao contexto investigado, pois possibilitou alcançar os/as docentes em seus diferentes locais de atuação, respeitando seus tempos de trabalho e ampliando as condições de participação. Contudo, reconhece-se que essa escolha também impôs limites à pesquisa, especialmente quanto à impossibilidade de aprofundar, em tempo real, determinadas respostas, aspecto que poderá ser ampliado em estudos posteriores por meio de entrevistas presenciais e observações em contexto escolar.

Os critérios de inclusão delimitados foram: professores de Matemática atuantes como docentes de Matemática em escolas localizadas em Parintins-AM e professores que possuem como formação inicial o curso de Licenciatura em Matemática. Os critérios de exclusão delimitados foram: professores que não lecionam a disciplina de Matemática nas escolas em Parintins-AM; e professores que possuem outras formações iniciais que não a Licenciatura em Matemática. Os resultados obtidos são apresentados de forma detalhada no subcapítulo 3.1.

Também fora realizada entrevista semiestruturada com o Coordenador das Formações Voltadas para Matemática da SEMED/Parintins, enviada pelo whatsapp via documento em Word, e respondida via áudio de whatsapp, apresentada transcrita em sua íntegra no subcapítulo 3.2.

A pesquisa foi submetida a Comissão do Comitê de Ética (CEP), através do envio dos documentos: declaração de compromisso do pesquisador responsável (apêndice G); cronograma de atividades da pesquisa (apêndice H); orçamento da pesquisa (apêndice I); folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos (apêndice J). Em resposta, obtive a aprovação do Parecer Substanciado do CEP nº7.901.370 (anexo C), sob o CAEE (92585625.3.0000.5020) para execução da pesquisa.

Assim, com base no delineamento metodológico apresentado no projeto e nas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012, esta pesquisa foi planejada de forma a respeitar integralmente os princípios éticos que envolvem estudos com seres humanos. No que se refere aos riscos, reconhece-se a possibilidade de que os participantes possam experimentar desconforto ou constrangimento ao responder às entrevistas ou ao relembrar fatos pessoais e profissionais, o que pode afetar momentaneamente seu estado emocional ou autoestima. Para mitigar tais riscos, a atividade será interrompida imediatamente caso seja manifestado qualquer incômodo,

garantindo-se assistência integral e gratuita de caráter médico ou psicológico, conforme preconizado pela Resolução supracitada (Brasil,2012).

No que tange aos benefícios, destaca-se que, ainda que indiretos, os resultados desta pesquisa podem contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo, ampliando as discussões sobre inclusão, diversidade e práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto educacional amazônico. A partir da análise crítica dos dados, espera-se fortalecer as ações voltadas para a valorização docente e para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais contextualizadas.

Quanto aos direitos dos participantes, estes são assegurados de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, garantindo-se a todos o consentimento livre e esclarecido, a plena liberdade para recusar ou desistir da participação em qualquer etapa do estudo, a confidencialidade e o sigilo de dados pessoais e institucionais, bem como o ressarcimento integral de eventuais despesas decorrentes de sua participação (Brasil,2012).

Além disso, os participantes tiveram direito à assistência integral gratuita e à indenização por eventuais danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais decorrentes da pesquisa, sendo essa responsabilidade assumida pela pesquisadora e pela instituição proponente. Essa assistência integral compreende não apenas o atendimento emergencial, mas também o acompanhamento contínuo durante e após a realização do estudo, pelo tempo que for necessário para restabelecer plenamente a saúde ou as condições do participante.

Do mesmo modo, a indenização compreenderá a reparação material e moral pelos prejuízos sofridos, em consonância com os itens IV.3.h, IV.4.c e V.7 da Resolução CNS nº 466/2012, que determinam que todo participante de pesquisa deve ser amparado e protegido em caso de qualquer agravo, reforçando o compromisso ético do pesquisador com a segurança, o bem-estar e a dignidade humana (Brasil,2012).

A análise dos dados empíricos produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas (Apêndice E) foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), articulada ao referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético. Tal articulação justifica-se pelo fato de que, embora a Análise de Conteúdo constitua uma técnica de tratamento

sistemático das comunicações, a interpretação dos dados foi orientada por uma perspectiva que compreende os fenômenos educacionais como histórica e socialmente determinados.

O corpus da pesquisa foi constituído pelas respostas dos professores de Matemática da rede municipal de ensino de Parintins, coletadas por meio de questionário em formato de entrevista semiestruturada via Google Forms, bem como pelos documentos institucionais analisados no âmbito da SEMED. As respostas dos respondentes foram transcritas do Google Forms, de forma integral, identificados por códigos “P1”, “P2”, para cada respondente que participou da entrevista, garantindo a organização do material, segurança das informações e anonimato dos participantes. Após a organização do material, procedeu-se à leitura flutuante, com o objetivo de apreender o conjunto das informações e identificar recorrências, tensões e elementos contraditórios presentes nas falas dos sujeitos. A entrevista semiestruturada (apêndice F), aplicada ao Coordenador das Formações Voltadas para Matemática da SEMED/Parintins, seguiu o mesmo fluxo metodológico.

Conforme proposto por Bardin (2016), a análise foi desenvolvida em três fases inter-relacionadas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a organização do corpus, a definição das unidades de análise e a formulação das hipóteses orientadoras, em consonância com os objetivos específicos da pesquisa. Definiram-se como unidades de registro os trechos das falas que expressassem sentidos completos relacionados às categorias investigadas, e como unidades de contexto o conjunto da resposta de cada participante, considerando a totalidade do discurso produzido. O quadro 1 abaixo, traz de forma detalhada a Síntese das Categorias Analíticas da Pesquisa.

Quadro 1 - Síntese das Categorias Analíticas da Pesquisa

Categoria Analítica	Subcategorias	Unidades de Registro	Articulação Teórica
Política educacional e regulação do trabalho docente	Diretrizes curriculares; Orientações da SEMED; Avaliação e controle institucional	Menções ao cumprimento de normas; referência a documentos oficiais; percepção de imposições curriculares	Relação entre Estado, política pública e organização do trabalho educativo
Formação continuada de professores de Matemática	Oferta formativa; Adequação às necessidades	Relatos sobre cursos, oficinas, ausência de formação específica;	Categoria trabalho e mediação; formação como dimensão do

	docentes; impacto na prática pedagógica	avaliação crítica da formação	desenvolvimento profissional
Condições objetivas de trabalho	Infraestrutura escolar; Recursos didáticos; Carga horária; Turmas	Referências à falta de materiais, dificuldades estruturais, tempo pedagógico reduzido	Determinações materiais do trabalho docente; relação entre estrutura e prática
Concepções de ensino de Matemática	Metodologias utilizadas; Relação teoria-prática; Contextualização dos conteúdos	Descrição de estratégias didáticas; justificativas pedagógicas; adaptação curricular	Mediação pedagógica; unidade entre teoria e prática
Contradições entre prescrição e prática	Distanciamento entre documentos e realidade; Autonomia docente; Estratégias de resistência	Falas que evidenciam tensões entre orientações oficiais e prática cotidiana	Categoria contradição; totalidade concreta; singular-particular-universal

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As categorias apresentadas no quadro 1, foram construídas a partir do processo de codificação e agrupamento temático das unidades de registro identificadas nas entrevistas, em consonância com os objetivos da pesquisa. Embora emergentes do material empírico, foram interpretadas à luz das categorias teóricas do materialismo histórico-dialético, permitindo compreender as falas docentes como expressões singulares de determinações históricas e sociais mais amplas.

Na etapa de tratamento dos resultados, procedeu-se à análise interpretativa, articulando as categorias empíricas às determinações estruturais mais amplas que configuram a organização do trabalho pedagógico. As falas dos sujeitos foram compreendidas não como manifestações isoladas ou individuais, mas como expressões singulares de uma realidade social concreta, marcada por relações institucionais, normativas e materiais que condicionam a prática docente.

A articulação entre a Análise de Conteúdo e o materialismo histórico-dialético mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa, pois permitiu combinar a sistematização técnica dos dados empíricos com uma interpretação crítica da realidade investigada. Enquanto a Análise de Conteúdo possibilitou organizar, categorizar e interpretar as respostas dos sujeitos a partir de unidades de registro e de contexto, o materialismo histórico-dialético orientou a leitura das contradições presentes entre as políticas prescritas, as condições objetivas de trabalho docente e a materialização da formação continuada nas escolas do campo. Nessa perspectiva, as falas dos/as participantes não foram analisadas como opiniões isoladas, mas como expressões de uma totalidade social marcada por mediações institucionais, territoriais, históricas e pedagógicas. Portanto, a utilização conjunta desses referenciais

fortaleceu a análise ao permitir que os dados fossem compreendidos para além de sua aparência imediata, considerando as relações entre política educacional, formação docente e prática pedagógica no contexto amazônico.

Assim, a Análise de Conteúdo constituiu-se como procedimento técnico de sistematização e organização do material empírico, enquanto o materialismo histórico-dialético orientou a interpretação crítica dos dados, permitindo compreender as contradições presentes entre as diretrizes institucionais, as condições objetivas de trabalho e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas. Essa articulação metodológica possibilitou apreender o fenômeno investigado em sua totalidade concreta, superando leituras fragmentadas e contribuindo para uma análise fundamentada e teoricamente consistente da realidade educacional estudada.

A terceira técnica utilizada foi a revisão de literatura de autores que são referência na temática como: Araujo e Vianna, Caldart, Corte e Costa e Santos, Cury, Bavaresco, Borges, Engels, Gadotti, Gomes, Kohan, Konder, Marx, Neto *et al*, Oliveira e Leiro, Santana, Teixeira, Saviani, dentre outros. De posse dos resultados da pesquisa bibliográfica documental e da revisão de literatura, que serão conduzidas pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise também seguirá este pressuposto metodológico, através das categorias de totalidade, mediação e contradição.

1.2 Os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético

No que se refere a metodologia do materialismo histórico-dialético, no que concerne às categorias do método, as noções de contradição, mediação e totalidade constituem instrumentos analíticos essenciais para a compreensão e intervenção transformadora na realidade social.

Conforme Cury (1986): a contradição, considerada o motor interno do desenvolvimento, desvenda a dinâmica dialética dos fenômenos e salienta que a realidade é transitória e passível de superação. Negar essa característica é deturpar o movimento histórico, comprometendo a percepção da educação como um processo dinâmico inserido no contexto social. A totalidade, por outro lado, visa conectar processos particulares a uma visão abrangente, permitindo que a educação seja entendida em sua relação imanente com as estruturas sociais, em vez de ser considerada um sistema isolado e autônomo. A mediação, por sua vez, realça a

interação entre elementos e processos, demonstrando como a educação organiza e dissemina ideias que influenciam a prática social, superando a dicotomia entre teoria e prática. Essas categorias, portanto, revelam a educação como parte integrante e ativa do movimento social, sendo essencial para uma práxis transformadora.

Para Borges; Souza (2021), a categoria de totalidade refere-se à compreensão de que os fenômenos sociais e históricos são interconectados e não podem ser analisados de forma isolada. Ela enfatiza a necessidade de se considerar o contexto mais amplo em que os eventos ocorrem, levando em conta as diversas relações e influências que estão em jogo. Já as contradições representam os conflitos e antagonismos presentes nas relações sociais.

Para o materialismo histórico-dialético, as contradições são inerentes ao modo de produção capitalista e refletem a luta entre classes sociais com interesses antagônicos. Essas contradições são consideradas motores do desenvolvimento social, pois impulsionam transformações e mudanças históricas. A análise das contradições sociais permite compreender os conflitos existentes na sociedade e identificar as forças sociais em confronto.

Assim, o materialismo histórico-dialético parte do pressuposto de que a realidade é complexa e multifacetada, sendo necessário compreendê-la em sua totalidade para uma análise adequada (Borges; Souza, 2021).

Gadotti (1995), aponta que as noções de contradição, mediação e totalidade são cruciais para a compreensão da dinâmica dos processos educacionais enquanto fenômenos sociais. A contradição funciona como o motor central do desenvolvimento, onde elementos opostos coexistem em uma relação de unidade e conflito, destacando a tensão entre liberdade e autoridade no contexto educativo. A mediação se apresenta como o elemento que vincula esses opostos, possibilitando que a educação se concretize como uma prática reflexiva e transformadora, em vez de se restringir a extremos como o espontaneísmo ou o autoritarismo. Por fim, a totalidade é essencial para conceber a educação como um todo integrado, onde ação e reflexão dialogam em um processo contínuo de construção, revelando que o movimento educativo não é estático, mas uma interação dialética entre os elementos contraditórios que o compõem.

Konder (2008) afirma que as categorias de contradição, mediação e totalidade são fundamentais para a compreensão da dialética marxista, permitindo uma análise integrada e dinâmica da realidade. A contradição é vista como o motor da

transformação, pois os elementos só podem ser compreendidos em relação aos opostos ou complementos. A mediação, por sua vez, conecta diferentes dimensões da realidade, aprofundando a compreensão ao envolver contextos humanos e culturais. A totalidade, por fim, refere-se à análise do fenômeno em seu contexto amplo, considerando as interconexões e processos interdependentes que exigem uma visão abrangente para um entendimento completo da realidade. Essas categorias, assim, se interligam para promover uma análise crítica e transformadora.

À luz do texto de Benite (2009), o materialismo histórico-dialético configura-se como uma matriz epistemológica que compreende a realidade educacional como totalidade concreta, histórica e contraditória, superando a separação entre sujeito e objeto. Fundamentado na dialética marxiana, assume que o conhecimento resulta da apreensão das múltiplas determinações do fenômeno, articulando aparência e essência, fenômeno e lei interna. Na pesquisa educacional, implica investigar as condições materiais e sociais que produzem os processos formativos, buscando não apenas descrevê-los, mas explicitar suas leis de desenvolvimento e transformação. Trata-se, portanto, de um enfoque que articula investigação, crítica e práxis, orientando a produção de conhecimento comprometido com a compreensão e a transformação da realidade social.

Conforme exposto por Pires (1997), epistemologicamente os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético assentam-se no movimento do pensamento que parte do empírico a realidade aparente, realiza mediações abstratas e alcança o concreto pensado, entendido como síntese de múltiplas determinações. Esse método orienta-se pelo princípio da contradição e pela historicidade, buscando apreender as leis fundamentais que estruturam a organização social dos homens ao longo da história. Metodologicamente, implica superar a dicotomia sujeito-objeto e compreender os fenômenos em sua materialidade, vinculando-os às relações sociais de produção. Trata-se, portanto, de um procedimento investigativo que articula análise crítica, totalidade e práxis como critérios de validação do conhecimento.

Dessa forma, ao aplicar a metodologia, juntamente com suas categorias, ao objeto de estudo, observa-se que apenas por meio da análise integral do todo, considerando a construção das dinâmicas sociais, como o trabalho e a educação, é possível refletir sobre as contradições que estas produzem nos indivíduos da sociedade. Isso conduz a uma mediação entre a conexão contínua do presente com o passado.

As políticas de formação continuada de professores/as de Matemática das escolas do campo em Parintins-AM, analisadas sob o prisma do materialismo histórico-dialético, revelam a complexidade de uma educação moldada pelas condições materiais, históricas e sociais específicas do contexto rural amazônico. Esse método, que compreende a realidade como um processo dinâmico e contraditório, permite evidenciar as profundas desigualdades estruturais que atravessam o campo e impactam diretamente as práticas pedagógicas.

No contexto do campo, a formação docente não pode ser tratada de maneira uniforme, pois os desafios enfrentados diferem significativamente daqueles observados em contextos urbanos. Esses desafios incluem desde a precariedade de infraestrutura e os recursos pedagógicos limitados até a ausência de políticas públicas que considerem as particularidades culturais e econômicas das comunidades camponesas. O materialismo histórico-dialético, ao situar a educação dentro das relações de produção e das contradições do capitalismo, destaca como as políticas de formação continuada são, simultaneamente, um reflexo das condições materiais e um potencial instrumento de resistência e transformação social.

A experiência das escolas do campo em Parintins demonstra que a desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades locais compromete a eficácia da formação docente. Os programas de formação, muitas vezes, negligenciam as especificidades do campo, resultando em propostas que não dialogam com a realidade dos sujeitos camponeses. Essa lacuna evidencia o caráter estrutural das desigualdades educacionais, marcadas por um sistema que historicamente marginaliza os povos do campo, limitando o acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Portanto, a superação dessas contradições exige que as políticas de formação continuada sejam elaboradas de forma colaborativa, com a participação ativa dos professores, gestores e comunidades locais. Esses sujeitos, profundamente enraizados nas dinâmicas do campo, possuem o conhecimento necessário para construir soluções educacionais que respeitem suas vivências, cultura e trabalho. Uma formação docente alinhada às demandas reais do campo é fundamental para a construção de uma educação emancipadora, que valorize o protagonismo dos sujeitos rurais e promova práticas pedagógicas voltadas para a transformação social, a resistência e a equidade no contexto educacional amazônico.

Dessa forma, o materialismo histórico-dialético, ao utilizar as categorias de totalidade, mediação e contradição, propõe uma análise crítica e sistemática da realidade social, considerando a interação complexa entre os diferentes elementos e processos sociais. Essa abordagem teórica contribui para compreender as dinâmicas sociais, os processos de transformação e as possibilidades de superação das contradições existentes no sistema capitalista, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.3 Lócus da pesquisa: Parintins entre rios e florestas: paisagens, memórias, culturas e transformações

A população que habita o território amazonense vivência múltiplas formas de organização social e cultural, resultantes da interação entre elementos tradicionais e contemporâneos que se entrelaçam, ora se contrapondo, ora se complementando. O espaço urbano na região é fruto de um processo histórico que reflete não apenas o ambiente construído, mas também as memórias, sentimentos e práticas cotidianas de seus habitantes. Essas dinâmicas revelam a presença de relações sociais marcadas tanto pela preservação de saberes e modos de vida ancestrais quanto pela influência crescente da lógica mercantil e do uso da terra como mercadoria. Emergida nessa realidade, a cidade assume um papel complexo, servindo à produção e circulação de bens, ao mesmo tempo em que preserva sua dimensão simbólica e social, não se reduzindo a um simples objeto de troca econômica (Souza,2013).

As raízes históricas e culturais de Parintins estão profundamente ligadas às ocupações indígenas no bioma amazônico, com registros que remontam ao século XVI. Diversas tribos, como os Aratus, Apocuiaras, Yaras, Goduis e Curiatós, habitavam a região, sendo posteriormente dominadas pelos Tupinambá, vindos do litoral brasileiro, cuja presença foi documentada em meados do século XVII por Acuña. O nome da ilha, Tupinambarana, deriva dos Tupinambá, significando “homem viril”, enquanto Parintins homenageia a tribo dos Parintintins, reconhecida por sua coragem e resistência aos colonizadores europeus, mesmo sem habitar a ilha de forma permanente. Essa idealização da tribo reflete a valorização simbólica de suas características culturais, reforçando a identidade histórica do município e evidenciando a influência das dinâmicas indígenas na formação social, cultural e toponímica de Parintins (Silva,2017).

A formação histórica de Parintins remonta às primeiras expedições exploratórias da Coroa Portuguesa por volta de 1660, inserindo-se no processo de ocupação e exploração da região amazônica. Originalmente habitada por diversos grupos indígenas, como os Tupinambaranas, a área recebeu o nome de São Miguel dos Tupinambaranas em 1669, refletindo a presença colonial que se estabeleceu sobre os povos originários. Somente em 1880, com a elevação da sede ao status de cidade, o município passou a ser denominado Parintins, em homenagem aos povos Parintintins. A geografia local, caracterizada por florestas de várzea e terra firme, lagos, ilhas e pequenas serras, evidencia a diversidade ambiental amazônica, enquanto o transporte fluvial se mantém como principal meio de conexão com outros municípios, integrando a cidade à dinâmica regional (Souza,2024).

O processo histórico de formação de Parintins foi marcado por diferentes ciclos econômicos que, ao longo do tempo, moldaram sua identidade cultural e urbana. No século XIX, a fixação dos primeiros habitantes na Ilha deu início às atividades extrativistas, com destaque para a coleta de castanha, borracha e pescado, que inseriram o município nas rotas comerciais da Amazônia. Já nas primeiras décadas do século XX, o ciclo do cacau e a introdução da pecuária ampliaram as bases produtivas locais, seguidos, entre as décadas de 1930 e 1950, pelo extrativismo do pau-rosa. A partir dos anos 1930, com a chegada da colonização japonesa, foi introduzido o cultivo da juta, responsável por quase cinquenta anos de dinamização da economia regional. Paralelamente, entre as décadas de 1940 e 1960, o município consolidou suas primeiras instituições, promoveu a construção de equipamentos urbanos e fortaleceu práticas culturais que, a partir dos anos 1960, resultaram no reconhecimento do Festival Folclórico de Parintins como expressão cultural de alcance nacional. Esses marcos temporais demonstram a capacidade de reinvenção da cidade diante das transformações históricas, econômicas e sociais (Souza,2013). A imagem 01 traz retratos da cidade da década de 1950.

Imagem 01 – Parintins na década de 1950

Fonte: Souza (2013)

A trajetória histórica de Parintins evidencia transformações significativas, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que redefiniu as relações político-administrativas no Brasil e ampliou a autonomia municipal. Antes desse marco, a gestão local era subordinada ao governo estadual, com decisões centralizadas em Manaus e pouco alinhadas às demandas específicas da população parintinense. Com a municipalização, o município passou a exercer maior autoridade sobre seus recursos e políticas públicas, promovendo avanços em áreas como saúde, educação, infraestrutura e turismo. Essa nova configuração fortaleceu as instituições locais, estimulou a participação cidadã e favoreceu uma gestão mais transparente e eficiente. Ao mesmo tempo, a autonomia conquistada permitiu adequar programas às necessidades regionais, consolidando um modelo de desenvolvimento mais inclusivo e sustentável, que segue como referência para os desafios e perspectivas futuras de Parintins (Souza, 2024). A imagem 02 abaixo, traz um registro atual do município.

Imagem 02 – Parintins na atualidade

Fonte: Souza (2024)

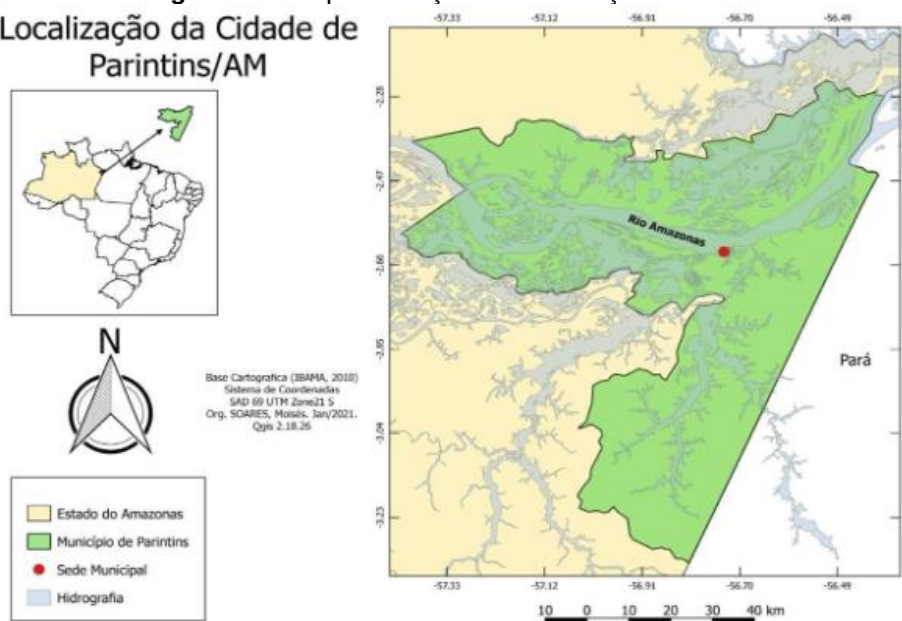
A evolução histórica de Parintins reflete um processo complexo de transformações urbanas, sociais e econômicas, marcado pela expansão territorial e pela reorganização do espaço urbano ao longo do tempo. Desde suas ocupações iniciais, a cidade consolidou sua área central, mas o crescimento populacional intenso a partir da década de 1980 evidenciou problemas sociais e ambientais significativos, como habitação precária, insuficiência de serviços públicos e vulnerabilidade a alagamentos. Paralelamente, o turismo emerge como um potencial vetor de desenvolvimento sustentável, capaz de gerar benefícios econômicos e sociais para a população local. Contudo, a urbanização desordenada e a ausência de políticas de planejamento urbano intensificaram desigualdades e riscos ambientais, criando áreas heterogêneas que contrastam com a paisagem central. Assim, a trajetória de Parintins exemplifica como o desenvolvimento urbano, condicionado pelas forças produtivas e relações sociais, se entrelaça às dinâmicas do capitalismo, revelando tensões entre crescimento econômico, qualidade de vida e sustentabilidade ambiental (Souza, 2013). A imagem 03 traz registros do município.

Imagem 03 – Registros das realidades de Parintins

Fonte: Souza (2013)

Geograficamente, o município de Parintins está situado na 9ª Sub-Região, na área do Baixo Amazonas, posicionando-se a leste do Estado do Amazonas e fazendo limite com o Estado do Pará, além dos municípios de Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá. Localizado a 369 km em linha reta de Manaus, ou a 420 km por via fluvial, o município apresenta uma área territorial de 5.978 km² e está organizado em quatro distritos: Mocambo, Caburi, Zé Açú e Maranhão. Seu relevo caracteriza-se pela presença da Serra da Valéria, situada a leste, com aproximadamente 152 metros de altitude, e pelas terras altas do Paurá, a oeste. Quanto à composição pedológica, destacam-se na terra firme os solos Latossolo Amarelo Álico e Podzólico Vermelho Amarelo Álico, enquanto nas áreas de várzea predominam os solos de aluvião do tipo Gley Pouco Úmido Distrófico, que apresentam fertilidade natural de média a elevada, configurando um ambiente favorável ao desenvolvimento de diferentes atividades socioeconômicas e culturais (Souza; Borges; Nascimento, 2024; Souza, 2013). A imagem 04, traz um mapa do município de Parintins.

Imagem 04 – Representação da localização de Parintins
Localização da Cidade de Parintins/AM



Fonte: Souza; Borges; Nascimento (2024)

A densidade demográfica de Parintins evidencia um crescimento populacional contínuo, situando-se como o segundo município mais populoso do Amazonas, com 102.033 habitantes em 2010 e estimativa de 115.465 em 2020. A população concentra-se majoritariamente na área urbana, com 69.890 habitantes, enquanto 32.143 residem na zona rural, distribuídos em 192 comunidades. No contexto amazônico, os termos “comunidade” e “comunidades ribeirinhas” designam as concentrações populacionais rurais, tanto em terra firme quanto em várzea, refletindo a adaptação das populações às condições ambientais locais. As comunidades em terra firme, localizadas em áreas elevadas e livres de inundações, servem de refúgio durante a subida dos rios, enquanto as áreas de várzea, sujeitas a enchentes periódicas, influenciam diretamente o modo de vida e a organização social das populações ribeirinhas, demonstrando a relação estreita entre densidade demográfica e características geográficas regionais (Souza; Borges; Nascimento, 2024). A imagem 05 traz a esquerda um registro de uma comunidade de área de várzea e a direita uma comunidade de área de terra firme.

Imagem 05 – As multiplicidades das comunidades em Parintins



Fonte: Souza; Borges; Nascimento (2024)

A estrutura urbana e institucional de Parintins é marcada por uma organização composta por 21 bairros oficiais, incluindo áreas centrais e periféricas, além de dois espaços residenciais. O município dispõe de serviços essenciais, como hospitais, unidades básicas de saúde, órgãos públicos, bancos, emissoras de rádio, farmácias e equipamentos de lazer e esporte, atendendo tanto a população urbana quanto às comunidades rurais. A religiosidade se manifesta de forma plural, abrangendo diversas denominações cristãs e práticas afro-brasileiras, como Umbanda e Candomblé, refletindo a diversidade cultural local. A economia municipal é sustentada pelo setor público, turismo, agricultura, pesca, caça e programas sociais, complementada pelo associativismo, cooperativas rurais e agricultura familiar, evidenciando a interdependência entre infraestrutura, serviços e atividades produtivas na organização social e econômica da cidade (Souza,2024).

Parintins, conhecida como a “ilha do folclore”, destaca-se pelo Festival Folclórico, realizado anualmente no último final de semana de junho, cujo ponto central é a disputa dos bois-bumbás Caprichoso e Garantido. O evento, oficializado em 12 de junho de 1965, incorpora elementos do imaginário amazônico, especialmente relacionados às culturas indígena e cabocla, promovendo a espetacularização desses sujeitos como parte da identidade cultural local. Desde a década de 1990, a representação do indígena ganhou maior visibilidade, destacando traços étnicos e culturais das etnias Sateré-Mawé e Hixkaryana, cujos símbolos e mitos são frequentemente referenciados nas toadas e rituais do festival. Neste ensejo, o Festival Folclórico contribui para o resgate, a valorização e a difusão das culturas indígenas e caboclas, consolidando Parintins como um polo de expressão cultural e de memória histórica da Amazônia (Silva,2017).

A encenação dos bois de Parintins constitui um importante instrumento de construção e afirmação da identidade cultural da região amazônica, ao valorizar elementos ligados à vida do caboclo e do indígena, promovendo uma reafirmação das particularidades locais frente ao contexto nacional, articulando processos de identidade e alteridade que reforçam o pertencimento e a singularidade cultural do povo parintinense. Essa expressão cultural, ao transformar símbolos historicamente marginalizados em objetos de celebração e orgulho, contribui para a visibilidade e representatividade das comunidades amazônicas. Assim, os bois de Parintins não apenas representam um espetáculo folclórico, mas também atuam como veículo de resgate, preservação e afirmação das raízes e da essência sociocultural da população local (Dagnaisser, 2018). A imagem 06 abaixo, traz na primeira fileira da esquerda para a direita, Boi-Bumbá Caprichoso e Boi-Bumbá Garantido; na segunda fileira Pai Francisco e Mãe Catirina nos bois Garantido e Caprichoso.

Imagem 06 - A festa dos bois na ilha do folclore



Fonte: Dagnaisser (2018)

Parintins, aninhada entre rios e florestas da região amazônica, revela uma paisagem de rara diversidade ambiental, onde memórias e cultura se entrelaçam à história de sua ocupação e transformação. O território, marcado por áreas de várzea e terra firme, molda os modos de vida urbanos e rurais, influenciando práticas sociais,

econômicas e culturais. Suas tradições, especialmente expressas no Festival Folclórico e na presença das etnias indígenas, são pilares da identidade local, dialogando com processos de modernização e expansão urbana. A cidade se mostra como um espaço vivo, onde o meio natural, a memória histórica e as expressões culturais se combinam para formar uma singularidade que valoriza e preserva seu patrimônio socioambiental e cultural.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MATEMÁTICA: ENTRE SABERES E CONTEXTOS

Este capítulo aborda a intersecção entre dois campos educacionais que, embora distintos, possuem complementaridades significativas. A Educação do Campo surge como resposta às necessidades específicas das populações rurais, valorizando seus saberes, culturas e práticas sociais. Por outro lado, a Educação Matemática explora estratégias e métodos para ensinar conceitos matemáticos de forma contextualizada e significativa.

A política de formação continuada de professores visa garantir a atualização e o aperfeiçoamento docente ao longo da carreira, promovendo a melhoria da qualidade do ensino. Quando contextualizada a educação do campo, as políticas de formação continuada buscam garantir a qualificação docente para atender às especificidades das escolas campesinas, respeitando a cultura, os conhecimentos locais e a realidade dos assuntos do campo.

Neste ensejo, este capítulo busca compreender como essas perspectivas se entrelaçam, analisando seus referenciais teóricos e trajetórias históricas, bem como a potencialidade de um ensino que respeite as realidades do campo e promova aprendizagens matemáticas transformadoras.

2.1 A educação do campo e sua trajetória histórica

A Educação do Campo, em sua trajetória histórica, revela-se como um campo de luta e resistência, especialmente em contextos de marginalização e exclusão social dos sujeitos rurais. Para compreender plenamente o presente da Educação do Campo, é imprescindível observar criticamente o passado, pois a formação das políticas educacionais voltadas para as áreas rurais está diretamente ligada à história de desigualdade e de processos históricos que silenciaram as especificidades da educação rural. A crítica ao modelo educacional tradicional, imposto nas comunidades do campo sem levar em conta suas realidades, valores e modos de vida, é uma chave para entender as conquistas e desafios contemporâneos.

Compreender a trajetória da Educação do Campo permite, assim, refletir sobre as lutas e avanços conquistados ao longo dos anos, como a valorização dos saberes locais, a inclusão de conteúdos contextualizados e o direito à educação para todos, independentemente do espaço em que vivem. Esse olhar analítico e crítico para o

passado proporciona uma base sólida para a construção de uma educação mais justa e equitativa, capaz de atender às necessidades e especificidades da população rural nos dias atuais.

A definição histórica de movimento social está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das lutas políticas e sociais ao longo dos séculos. Surgida no século XIX, a categoria foi inicialmente associada ao movimento operário europeu, articulando a luta de classes e a busca pela transformação das relações de produção capitalistas. Sob a influência do marxismo, os movimentos sociais foram entendidos como expressões de consciência de classe e ação política organizada. Estudos de historiadores como E. P. Thompson ampliaram essa visão, enfatizando a centralidade da experiência humana e da cultura na formação de identidades coletivas. Hoje, os movimentos sociais são compreendidos como processos históricos dinâmicos que unem discursos, práticas e vivências, refletindo a complexidade das relações sociais em contextos específicos (Grinberg; Ribeiro, 2000).

Segundo Marx (1867), em sua obra que é considerada atemporalmente, um dos pilares das críticas ao sistema capitalista, "O capital: crítica da economia política, intitulado "O processo de produção do capital" livro I", o autor argumenta que o capitalismo, ao organizar o trabalho de forma que os trabalhadores não se apropriem do valor total que produzem, cria uma divisão fundamental entre a classe dominante, que detém os meios de produção, e os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho. O capitalismo, posiciona-se historicamente, como um sistema que funciona em torno da busca incessante por lucro, o que leva à exploração dos trabalhadores e à acumulação de riqueza por uma minoria. Essa contradição é a base da luta de classes, onde os interesses da burguesia (capitalistas) e do proletariado (trabalhadores) são diametralmente opostos. Marx observa que, à medida que o capitalismo se desenvolve, ele intensifica essas contradições, pois os trabalhadores, ao serem privados dos frutos de seu trabalho, se tornam cada vez mais alienados, e a burguesia busca maximizar a exploração para manter a acumulação de capital. O processo, segundo Marx, conduz inevitavelmente à crise e ao colapso do sistema, uma vez que a acumulação de capital se dá às custas da classe trabalhadora, criando uma dinâmica insustentável que precipita as condições para uma revolução e a superação do capitalismo por meio do socialismo.

No contexto de "O Manifesto Comunista", de Marx e Engels, a dialética é central para compreender as transformações históricas e sociais. Baseada na filosofia

hegeliana, mas reformulada no materialismo histórico, a dialética marxista examina as contradições do modo de produção capitalista e suas implicações para as classes sociais. No manifesto, ela é usada para analisar o movimento do capitalismo, desde a acumulação primitiva até a organização de novas relações de produção que culminam em lutas de classe. A abordagem dialética revela como o desenvolvimento das forças produtivas e os conflitos de classe impulsionam mudanças históricas, antecipando o colapso do capitalismo devido às suas contradições internas e à emergência de uma sociedade sem classes, proposta pelo comunismo como superação histórica do sistema vigente (Marx, Engels, 1948).

Para Mészáros (2011), o capitalismo é caracterizado como um sistema econômico e social abrangente, que vai além da simples troca de bens e serviços, funcionando como uma estrutura totalizante que regula a vida humana e as relações sociais. Longe de ser neutro, o capital estabelece suas próprias normas e demandas, obrigando indivíduos e instituições a se adequarem para manter sua relevância e subsistência no mercado. Esse controle abrange diversas áreas, como saúde, educação, arte e agricultura, priorizando o lucro e a eficiência, frequentemente à custa de valores sociais e humanos. A lógica capitalista, dessa forma, age de maneira inflexível, privilegiando os interesses das elites e aprofundando desigualdades, enquanto aqueles que não se ajustam são excluídos.

A interligação entre as lutas de classes e a educação revela a potência da formação pedagógica como ferramenta de transformação social. No contexto dos movimentos sociais, como o Movimento sem Terra (MST), a educação transcende o espaço escolar e se enraíza nas dimensões culturais e históricas das comunidades. Ao articular cultura, memória coletiva e identidade, a educação do campo assume uma função social ampla, conectada à luta pela terra e pelos direitos básicos. Gestos simbólicos, como marchas e celebrações, educam ao questionar valores dominantes e promover a dignidade humana (Arroyo, Caldart, 2000).

Os movimentos pela educação do campo no Brasil ganharam força a partir de iniciativas como o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Essas articulações, lideradas por organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiadas por instituições como CNBB, UnB e UNESCO, culminaram na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essas ações buscaram atender às demandas

educacionais dos assentados e valorizar os conhecimentos produzidos historicamente pelos sujeitos do campo. Contudo, esses avanços ocorreram em um contexto de refluxo dos movimentos sociais, influenciado pela reestruturação produtiva, políticas neoliberais e a globalização, que intensificaram desigualdades e precarizações. A concepção da Educação do Campo, nesse cenário, destacou a autogestão e a capacidade emancipatória dos sujeitos, alinhando-se aos princípios de resistência e transformação social presentes nos movimentos populares (Borges,2015).

A realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, representou um marco significativo na trajetória da educação rural no Brasil. Esse evento consolidou a concepção de Educação do Campo como uma alternativa às abordagens urbanocêntricas predominantes, enfatizando as particularidades e necessidades dos povos rurais. Foi um momento estratégico de articulação entre movimentos sociais, educadores e organizações, no qual se reafirmaram as demandas históricas por uma educação que refletisse as realidades, valores e práticas culturais do campo. Desde as primeiras pesquisas educacionais sobre o MST, em 1986, o movimento se destacou na luta pela garantia do direito à educação, vinculando-o às reivindicações pela terra e à transformação das condições sociais no meio rural, com um compromisso com a justiça social (Souza,2020).

A elaboração de políticas públicas direcionadas à educação do campo desempenha papel crucial no reconhecimento e na valorização da identidade e autonomia das comunidades rurais brasileiras. Historicamente, essas iniciativas foram planejadas externamente, de forma impositiva, muitas vezes priorizando interesses econômicos alheios às demandas e particularidades da população do campo. Essa abordagem reduzia o campo a uma função subordinada às dinâmicas urbanas, ignorando a diversidade cultural e a articulação de movimentos sociais e organizações locais. Uma política pública efetiva para a educação do campo deve ser construída de modo participativo, destacando o protagonismo dos trabalhadores rurais no processo. Essa perspectiva rompe com práticas tradicionais de imposição, promovendo uma educação que fortalece a identidade do campo e capacita os sujeitos a exercerem autonomia em suas trajetórias e papéis na sociedade (Kolling; Cerioli; Caldart,2002).

Borges (2020) destaca que a institucionalização da Educação do Campo como política pública constituiu um avanço significativo para comunidades rurais, incluindo ribeirinhos, quilombolas, assentados e indígenas. Diversas normatizações e resoluções implementadas nos últimos anos possibilitaram a ampliação de programas

federais que estimularam iniciativas em níveis estaduais e municipais. Entre 2004 e 2016, embora os esforços tenham se intensificado, prevaleceram ações pontuais de governos em vez de uma política contínua de Estado. Programas como Saberes da Terra, destinado à escolarização de jovens agricultores familiares, Procampo, que oferece licenciatura em Educação do Campo, e PRONERA, focado na alfabetização de jovens e adultos, desempenharam papel essencial na formação de educadores para o campo. Outras iniciativas, como Escola Ativa e Escola da Terra, também contribuíram significativamente para a qualificação de profissionais voltados às demandas educacionais das áreas rurais.

Desta forma, compreende-se que o campo é compreendido como um espaço multidimensional que transcende sua função produtiva, abrangendo dimensões como educação, cultura, trabalho, organização política e mercado. Essas dimensões são interdependentes e interativas, formando territórios que não podem ser reduzidos a meros setores de produção. A separação entre relações sociais e territórios cria dicotomias que, além de equivocadas, contribuem para formas de dominação. No contexto do campo, os territórios são moldados por sujeitos sociais que, organizados por relações de classe, constroem projetos de vida voltados ao desenvolvimento (Molina, 2006).

Pela concepção de Caldart (2008), a Educação do Campo é um conceito contemporâneo e em construção, que emerge das práticas, relações e embates dos sujeitos sociais no contexto da sociedade brasileira atual. Este conceito reflete a dinâmica específica do campo, sendo marcado por fortes contradições sociais que desafiam sua definição. Mais do que fixar um entendimento rígido, o debate conceitual busca compreender a complexidade do movimento histórico e materialidade da realidade rural. Nesse ensejo, a Educação do Campo não deve ser arbitrária ou descolada de sua base histórica e prática, mas um paradigma teórico e político que contribua para enfrentar os desafios e embates relacionados ao desenvolvimento e à autonomia dos sujeitos do campo.

A trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil reflete um longo processo de luta e resistência dos movimentos sociais, principalmente a partir do MST e das articulações promovidas em eventos como o ENERA e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esses movimentos visavam atender às demandas educacionais dos trabalhadores rurais, considerando suas especificidades culturais, sociais e econômicas. A Educação do Campo, portanto, se constituiu como

uma forma de resistência às abordagens urbanocêntricas da educação, que negligenciavam as realidades do campo, buscando promover uma educação que fosse capaz de formar sujeitos sociais críticos e emancipados, alinhados com os princípios de justiça social e autonomia dos trabalhadores rurais (Borges, 2015; Caldart, 2008).

Contudo, a institucionalização da Educação do Campo enquanto política pública passou por desafios significativos, especialmente com a predominância de uma visão de educação rural voltada para a formação de mão de obra para o mercado capitalista, como evidenciado pela crítica marxista ao sistema educacional imposto pelo capitalismo (Marx, 1867). A luta pela educação no campo também se deu em um contexto de desajustes econômicos e sociais, exacerbados pelas políticas neoliberais e a reestruturação produtiva, que ampliaram as desigualdades nas áreas rurais. A construção de uma política pública que respeitasse a identidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, portanto, foi uma conquista gradual, que se consolidou com programas como o PRONERA e a Escola Ativa, mas que ainda depende de uma contínua ampliação e profundização, para assegurar a autonomia das comunidades rurais frente aos desafios impostos pelo modelo capitalista (Borges, 2020; Kolling, Cerioli, Caldart, 2002).

2.2 A educação matemática e sua trajetória histórica

A Educação Matemática possui uma trajetória histórica marcada por transformações profundas, refletindo as mudanças nas concepções de conhecimento e sociedade. Durante muitos séculos, a Matemática foi vista como uma disciplina elitista, acessível apenas a uma camada restrita da população, sendo ensinada de forma formal e abstrata. No entanto, ao longo do tempo, a educação matemática foi se democratizando, com o intuito de alcançar todos os segmentos da sociedade, incorporando novas abordagens pedagógicas e metodológicas. Neste universo, para compreender o presente, se faz necessário, lançar um olhar ao passado.

A Matemática, é uma ciência que, está profundamente entrelaçada com a história da humanidade e com a evolução das civilizações. Desde os primeiros registros de atividades humanas, ela desempenha um papel fundamental na organização do pensamento e na resolução de problemas, sendo essencial para a construção de ferramentas e estratégias para interagir com o ambiente e entender o

mundo. Não apenas na civilização ocidental, mas em todas as culturas, a Matemática se manifestou de formas diversas, guiando as sociedades na busca por explicações sobre os fenômenos naturais e para a própria existência humana. Ao se discutir a Educação Matemática, é crucial reconhecer essa conexão intrínseca entre a Matemática e as demais atividades humanas, pois ela não pode ser dissociada dos contextos históricos e culturais nos quais se desenvolve (Bicudo,1999).

A História da Matemática remonta ao período do paleolítico inferior, cerca de 2,5 milhões de anos, quando os primeiros seres humanos começaram a interagir com o ambiente de maneira cada vez mais complexa para garantir sua sobrevivência. Nessa época, os homens eram nômades e viviam da caça e coleta, utilizando elementos naturais como paus, pedras e fogo, enquanto migravam conforme as necessidades de recursos. Apesar de não possuírem um sistema de escrita ou uma concepção formal de Matemática, as primeiras evidências desse pensamento estão nas ferramentas que criaram, como a pedra lascada e a lança, além da descoberta do bipedismo e o uso do fogo. Essas práticas, embora rudimentares, refletem os primeiros passos da Matemática, presentes nas estratégias de ação para lidar com o mundo e nos primeiros sistemas de organização e comunicação (Teixeira,2021).

O desenvolvimento da Matemática está intimamente ligado ao crescimento das primeiras civilizações, que, ao se estabelecerem e produziram mais alimentos, precisaram de métodos para controlar a produção e o comércio. Esse avanço gerou a necessidade de registros, culminando na invenção da escrita e no início da História. Nos primeiros momentos, o processo de contagem foi essencial, sendo representado simbolicamente por meio de sistemas numéricos, que evoluíram ao longo do tempo. Na Mesopotâmia e no Egito, esses sistemas começaram a ser formalizados, com os egípcios criando um sistema numérico de base 10 e os sumérios desenvolvendo os primeiros registros de escrita numérica por volta de 3500 a.C. A Matemática, no Egito, se destacou especialmente pelos seus progressos em geometria, evidenciados em documentos como os papiros de Rhind e Moscou, que abordavam cálculos geométricos e de volume. A evolução continuou com os romanos e gregos, que adaptaram e aperfeiçoaram os sistemas de numeração para atender às suas necessidades práticas, com os gregos, por exemplo, utilizando letras do alfabeto para representar números e símbolos matemáticos (Pombo,2021).

No século VI a.C., Pitágoras de Samos desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da Matemática, deixando um legado profundo, embora envolto

em mistérios e lendas. Seus seguidores, conhecidos como os pitagóricos, acreditavam que os números eram a essência de todas as coisas e que todas as propriedades do mundo podiam ser representadas numericamente. Essa visão filosófica levou ao estudo intensivo da aritmética, geometria, música e astronomia, campos que formaram o núcleo do quadrivium, a base de um currículo educacional medieval. Entre as suas contribuições, destaca-se o raciocínio postulacional e a matemática demonstrativa, além do famoso Teorema de Pitágoras, que relaciona os lados de um triângulo retângulo. A escola pitagórica também foi pioneira na descoberta das grandezas irracionais, desafiando as concepções matemáticas da época, e nas identidades algébricas, avanços essenciais para o futuro da álgebra. A interseção entre matemática e música, com a ideia de que as proporções numéricas governam a harmonia das notas musicais, também foi uma das contribuições duradouras de Pitágoras para a compreensão do universo (Sales,2015).

A computação primitiva, como um precursor dos sistemas de cálculo modernos, surgiu em um contexto de limitações materiais e intelectuais. As dificuldades intelectuais, embora muitas vezes superestimadas, estavam relacionadas ao uso de sistemas de numeração complexos, como o jônico grego, que, embora desafiador, possuía certas vantagens para cálculos como a multiplicação. No entanto, as dificuldades materiais eram reais e significativas. A escassez e o alto custo dos materiais de escrita, como o papiro e o pergaminho, dificultavam a expansão das operações aritméticas. Para contornar essas limitações, os antigos inventaram o ábaco, um dos primeiros instrumentos mecânicos de computação, utilizado para realizar operações simples de adição e subtração. O ábaco, com suas variações regionais, utilizava peças móveis, como pedras ou fichas, em tabuleiros que representavam unidades, dezenas e centenas, facilitando os cálculos. Essa invenção foi crucial para a evolução das técnicas de computação, demonstrando a engenhosidade dos antigos em criar soluções práticas para as necessidades aritméticas de suas civilizações (Eves,2011).

Entre os séculos XVI e XVIII, a matemática transitou da tradição grega para os princípios modernos, com contribuições notáveis de chineses, indianos, árabes e autores medievais europeus. No século XVII, figuras como Isaac Newton e Leibniz fundamentaram o Cálculo, enquanto estudiosos como René Descartes estabeleceram novas bases para a matemática moderna. Essas descobertas e a interligação de conceitos matemáticos foram fundamentais para o que ficou conhecido como o

"Renascimento da Matemática". No final do século XVIII e início do XIX, com as revoluções Industrial, Americana e Francesa, a matemática começou a ser valorizada como parte da educação popular, deixando de ser um domínio restrito aos acadêmicos para se expandir ao ensino das massas (Teixeira,2021).

Em constante evolução, a matemática, especialmente a partir do século XVII, está marcada por um processo de "profissionalização" dos matemáticos, com a produção matemática sendo cada vez mais reconhecida por seu rigor, formalismo e métodos específicos. Esse movimento resultou na criação de revistas e academias especializadas, estabelecendo critérios claros para identificar os profissionais da área, como os matemáticos reconhecidos pela União Matemática Internacional. No entanto, o desenvolvimento das ideias matemáticas não se limitou a esses especialistas, e muitas contribuições importantes vieram de indivíduos considerados "não-matemáticos". Esse reconhecimento ampliado da matemática, além dos círculos formais, originou o Programa Etnomatemática, que destaca como as civilizações antigas, como as egípcias e sumérias, elaboraram suas próprias formas de matemática. De fato, essa matemática primitiva é vista como a espinha dorsal da Civilização Moderna, sustentando áreas como ciência, tecnologia, urbanização, arquitetura e até mesmo sistemas políticos e econômicos, conforme enfatizado pela historiadora Mary Lefkowitz (D'Ambrosio,2013).

Para Costa (2012), o ensino de Matemática, quando alinhado ao cotidiano dos estudantes, especialmente em contextos culturalmente diversos, requer o reconhecimento das práticas sociais e dos saberes matemáticos produzidos nos espaços de vida dos alunos. Nessa perspectiva, a Etnomatemática configura-se como um referencial teórico-metodológico que valoriza as formas próprias de classificar, medir, contar e resolver problemas presentes nas experiências culturais dos grupos sociais. Ao integrar esses conhecimentos ao currículo escolar, a escola rompe com a lógica de invisibilização dos saberes locais e promove aprendizagens mais significativas.

Compreende-se que a trajetória histórica da Matemática demonstra sua evolução como ciência essencial, profundamente ligada às necessidades e contextos sociais das civilizações ao longo do tempo. Desde os primeiros registros no paleolítico, passando pela sistematização de sistemas numéricos na Mesopotâmia e Egito, até os avanços conceituais da Grécia Antiga, a Matemática emergiu como uma ferramenta indispensável para a organização e desenvolvimento humano. No entanto, sua

narrativa tradicional muitas vezes negligencia a contribuição de culturas não ocidentais, promovendo uma visão eurocêntrica que não reconhece a diversidade de práticas matemáticas globais. Essa perspectiva descontextualizada impacta o ensino, reduzindo a Matemática a uma disciplina técnica, dissociada de seus significados históricos e culturais.

Nesse sentido, abordagens como a Etnomatemática surgem como propostas críticas e transformadoras ao resgatar saberes e práticas matemáticas de culturas marginalizadas. Esse enfoque permite que a Educação Matemática contemple tanto o rigor formal quanto a relevância social, promovendo uma prática pedagógica inclusiva e crítica. Neste ensejo, ao reconhecer a Matemática como produto de encontros culturais e dinâmicas sociais, é possível aproximá-la das realidades dos alunos, transformando-a em um instrumento de emancipação e justiça social.

2.3 A intersecção dos saberes: a educação matemática nas escolas do campo

O ensinar e aprender Matemática no contexto amazônico ocorre em um cenário marcado pela diversidade cultural, territorial e simbólica das comunidades ribeirinhas e indígenas, nas quais o conhecimento se constrói historicamente a partir da relação com a natureza, do tempo social e dos saberes tradicionais. A escolarização, ao introduzir currículos e práticas pedagógicas alheias a essas realidades, tende a evidenciar tensões entre o conhecimento matemático escolar e as formas locais de produzir sentido e resolver problemas. Nesse contexto, o ensino de Matemática frequentemente revela lacunas decorrentes do distanciamento cultural entre professores e estudantes, sobretudo quando desconsidera as experiências e práticas matemáticas presentes no cotidiano amazônico (Costa, 2012).

No estudo *“A cultura escolar do campo e o ensino da matemática”*, Schrenk e Novaes (2018), evidenciam que a escola do campo se constitui como um espaço formativo permeado por práticas culturais, sociais e pedagógicas próprias, as quais influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem da Matemática. O Quadro 2, apresentado a seguir, sistematiza os principais aspectos da cultura escolar da escola do campo, as categorias analíticas derivadas desses aspectos.

Quadro 2 - Aspectos da cultura escolar da escola do campo e categorias de análise

Aspectos da cultura escolar do campo	Categorias de análise	Definição geral
Organização do espaço educativo	Espaço escolar	Refere-se à utilização e ao significado pedagógico dos espaços da escola do campo, como horta, pátio e áreas comunitárias, entendidos como ambientes formativos que articulam saberes escolares e práticas sociais do campo.
Vivência coletiva e participação social	Comunidade	Diz respeito à forte relação entre escola e comunidade, caracterizada pelo envolvimento das famílias, pela participação em decisões escolares e pela valorização da identidade local como elemento constitutivo do processo educativo.
Formação social e política	Organização política, movimentos sociais e cidadania	Compreende as práticas que fortalecem a consciência coletiva, a participação social e o reconhecimento da escola como espaço de formação cidadã articulado às lutas e à organização dos povos do campo.
Práticas pedagógicas e concepções docentes	Concepção dos professores sobre a Educação do Campo	Relaciona-se ao entendimento dos professores sobre a Educação do Campo, influenciando a forma como os conteúdos, inclusive a matemática, são planejados e articulados com os saberes e experiências dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Schrenk e Novaes (2018)

Ao analisar o quadro 2, compreende-se que a consolidação de uma Educação do Campo comprometida com a realidade local não se dá de forma isolada, mas resulta do alinhamento entre os diferentes aspectos da cultura escolar do campo, que fundamentam as práticas educativas que se materializam no cotidiano escolar. Os aspectos da cultura escolar, ao serem compreendidos à luz destes pilares, orientam a organização do espaço educativo, a relação com a comunidade e as concepções pedagógicas, criando condições para uma prática educativa coerente com o território e os modos de vida do campo. Neste cenário, fica explícito que a qualidade da Educação do Campo depende da articulação entre essas dimensões, permitindo que a escola se constitua como um espaço formativo vinculado à identidade, à cultura e às necessidades concretas dos sujeitos do campo (Schrenk e Novaes, 2018).

De forma prática, no âmbito da Educação do Campo, o alinhamento da Educação Matemática com a realidade local pode ser compreendido a partir de práticas pedagógicas que tomam o território, o cotidiano e os saberes comunitários como referências formativas. Situações relacionadas à organização do trabalho agrícola, ao uso e à medição da terra, ao planejamento da produção e à gestão do tempo no campo constituem contextos nos quais conceitos matemáticos como medida, proporção, estimativa e representação podem ser mobilizados de forma significativa. Do mesmo modo, a utilização dos espaços da própria escola, como hortas e áreas comuns, amplia as possibilidades de exploração matemática vinculada às experiências concretas dos estudantes. Essas práticas evidenciam que a Educação Matemática, quando articulada aos aspectos da cultura escolar do campo, contribui para uma aprendizagem contextualizada, respeitando os modos de vida, as identidades e as necessidades dos sujeitos do campo (Schrenk e Novaes, 2018).

A escassez de estudos que abordam a inter-relação entre a Educação Matemática e a Educação do Campo é uma realidade destacada por diversos autores. Barbosa, Carvalho e Elias (2013) realizaram uma análise dos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) entre 1987 e 2010 e constataram que, dos 4.185 artigos publicados, apenas 14 relacionam esses dois domínios, evidenciando a falta de pesquisas que explorem essa conexão. Isso demonstra a necessidade de aprofundar os estudos acadêmicos nessa área, para melhor compreender as especificidades e os desafios do ensino de Matemática nas escolas do campo, bem como o impacto da Educação Matemática crítica nesse contexto (Lima e Lima, 2013 *apud* Barbosa, Carvalho e Elias, 2013).

A inter-relação entre o marxismo e a Educação Matemática se dá a partir da aplicação do materialismo histórico-dialético na organização do ensino, proporcionando uma compreensão crítica e contextualizada dos conceitos matemáticos. O marxismo, ao criticar o modo de produção do conhecimento baseado no idealismo alemão, oferece uma abordagem teórica e metodológica para entender a dinâmica da sociedade e os processos de formação do conhecimento. No campo da Educação Matemática, essa perspectiva se traduz na proposta de que os conceitos matemáticos não são abstratos e atemporais, mas sim produtos históricos e culturais, influenciados pela realidade social e econômica. A pesquisa de Newton Duarte, nos anos 1980, exemplifica essa aplicação ao explorar o sistema de numeração e as operações aritméticas sob a ótica da relação dialética entre o lógico e o histórico.

Assim, o marxismo proporciona à Educação Matemática um alicerce para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que reconhece a historicidade dos conceitos, incentivando um ensino que se distancie da abstração pura e se aproxime das realidades concretas da vida cotidiana (Leandro; Souza; Andrade,2018).

A história da matemática revela uma profunda relação entre o progresso desse campo e os contextos sociais, políticos e econômicos em que está inserido. Embora frequentemente idealizada como fruto de gênios isolados, como Isaac Newton, estudos como o de Boris Hessen destacam as raízes socioeconômicas que moldaram a obra de grandes matemáticos. Essa visão contrasta com a historiografia tradicional, que enaltece o talento individual desvinculado de seu tempo. No ensino, essa abordagem descontextualizada contribui para uma educação reprodutiva, promovendo passividade e alienação. Em oposição, é defendida uma educação matemática que estimule criatividade, crítica e consciência social, reconhecendo que a matemática, longe de ser neutra, reflete e impacta dinâmicas de poder e justiça social (D'Ambrosio,2000).

Neste sentido, a historiografia da matemática revela um percurso profundamente entrelaçado com dinâmicas culturais, sociais e políticas, enfatizando o impacto de encontros culturais na evolução do conhecimento. O texto destaca que, enquanto a ciência moderna emergia no Velho Mundo, o Novo Mundo desempenhava um papel vital como fonte de inspiração cultural e natural, apesar de frequentemente relegado a um papel secundário na narrativa histórica. Propostas como as da Etnomatemática, que vão além de investigar os fazeres e saberes matemáticos de culturas marginalizadas, apontam para a dinâmica do encontro cultural, mostrando como o conhecimento evolui a partir dessas interações. Na América Latina, marcada por uma composição cultural triangular: europeia, africana e ameríndia, a Etnomatemática propõe resgatar valores, atitudes e conhecimentos ignorados, reconhecendo sua importância na construção de novas concepções de ciência e epistemologia, fundamentais para os desafios contemporâneos (Bicudo,1999).

Segundo Lima e Lima (2013), a Educação Matemática e a Educação do Campo se entrelaçam de maneira fundamental na busca por uma transformação social e educacional mais inclusiva e emancipatória. Embora o ensino de Matemática ainda esteja fortemente marcado por métodos tradicionais, como a memorização e a aplicação mecânica de fórmulas, que geram exclusão social, a perspectiva crítica da Educação Matemática, que valoriza a problematização e a criticidade, oferece uma

alternativa relevante para a Educação do Campo. Nesse contexto, a Educação Matemática deixa de ser apenas um conteúdo abstrato e se torna uma ferramenta para a construção da cidadania e para o desenvolvimento das práticas cotidianas no campo, respeitando os saberes locais e a cultura dos camponeses. A interação entre essas duas áreas exige metodologias que integrem o conhecimento escolar com as realidades do campo, promovendo um ensino que reconhece a complementaridade entre as realidades rural e urbana. A transformação que se busca não é superficial, mas profunda, visando não apenas a mudança nas abordagens pedagógicas, mas também na valorização dos projetos de vida dos educandos do campo, contribuindo para a superação da dicotomia campo/cidade e para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

De acordo com Moreira (2019), o ensino ainda é marcado por uma matemática herdada do Movimento da Matemática Moderna, cujas limitações pedagógicas empobrecem o aprendizado. Para superar essa realidade, é essencial explorar tendências contemporâneas na Educação Matemática, como Etnomatemática, TIC, Modelagem Matemática, resolução de problemas e Educação Matemática Crítica. Essas abordagens, enraizadas em diversas correntes pedagógicas, oferecem um rico arcabouço teórico que visa tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e conectado às realidades dos alunos (Teixeira, 2021, *apud* Moreira, 2019).

Em seu estudo, Monteiro (2020), ressalta e corrobora que conforme os estudos apresentados por Barbosa; Carvalho e Elias (2013; 2014) e Lima e Lima (2017), existe uma escassez de estudos na área da intersecção entre a matemática e a educação do campo. Soma-se a isso, o implícito reconhecimento dos autores, de que os conhecimentos do cotidiano camponês são valiosos, mas são considerados apenas um ponto de partida para os saberes curriculares, que seriam mais importantes. No entanto, os trabalhos não sugerem de forma clara como essa transição entre os saberes do campo e os escolares deve ocorrer, nem como um conhecimento pode ajudar na compreensão do outro. Em relação a isso, o autor seleciona 9 artigos que abordam práticas educacionais voltadas às especificidades do Campo, discutindo tanto aspectos teóricos da Educação Matemática e do Campo quanto dados gerados por intervenções pedagógicas e as falas de professores, estudantes e trabalhadores rurais, detalhados abaixo, no quadro 3.

Quadro 3 - Práticas educacionais voltadas às especificidades do Campo no âmbito da matemática

AUTOR/ANO	ESTUDO	RESULTADO
Gaia e Pires (2016)	Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA	Apresentam resultados parciais de uma pesquisa sociocultural em uma comunidade rural do Pará, focada em Matemática. Concluem que a valorização de saberes matemáticos originados das práticas sociais do Campo contribui para o fortalecimento de princípios pedagógicos do ensino escolar do Campo.
Gaia, Silva e Pires (2017)	Ensino de Matemática na Educação do Campo a partir de narrativas	Descrevem intervenções pedagógicas com alunos do 8º e 9º anos em uma escola rural do Pará, propondo organizações didáticas para o ensino de Matemática Financeira baseadas nas histórias de vida dos moradores. Enfatizam a relevância do ensino de Matemática contextualizado com práticas do Campo.
Zanlorenzi e Oliveira (2017)	Educação Matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná	Analisa uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas das ilhas do litoral do Paraná, discutindo a importância da educação matemática no contexto atual de retrocessos sociais, e as dificuldades de implementação dessa proposta curricular.
Lopes e Godim (2018)	Ficção –Fricção: Operando Aberturas de Ar e Produzindo Educação Matemática de/na/com/para Educação do Campo	Discute dados de pesquisa com professores de Matemática em uma escola rural. Apresenta intervenções e reflexões sobre como a Educação Matemática se articula com a Educação do Campo, analisando a relação entre teoria e prática educacional no campo.
Schrenke Novaes (2018)	Cultura escolar do campo e o ensino da matemática	Identifica a presença da cultura escolar do Campo na Educação Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola rural. Constatou uma forte cultura escolar do Campo, mas com pouca presença dessa cultura no ensino de Matemática, caracterizando uma abordagem urbanocêntrica.
Sachs (2019)	Multiplicidade de Conhecimentos Matemáticos na Educação do Campo	Analisa a multiplicidade de conhecimentos matemáticos na Educação do Campo, defendendo a importância de ir aos saberes locais. Critica a uniformidade no ensino de Matemática e argumenta sobre a necessidade de valorizar os conhecimentos específicos do Campo nos currículos escolares.
Xavier e Freitas (2019)	Práticas pedagógicas em matemática na EJA e a permanência de estudantes em uma escola da zona rural do Ceará	Apresenta resultados de uma pesquisa com professores da EJA em uma escola rural do Ceará, sugerindo que as práticas

		pedagógicas influenciam a permanência dos estudantes na escola. Identifica que as práticas são mais voltadas ao ensino de Matemática formal do que ao reconhecimento dos saberes locais.
Teixeira Junior (2020)	Jogos de Linguagem na Educação do Campo: Cotidiano e Matemática na Visão de Professores do Campo	Discute o conceito de contextualização no ensino de Matemática, criticando a ideia de que a realidade dos estudantes pode ser simplesmente relacionada com a matemática formal. A pesquisa analisou as dificuldades que os professores encontram para contextualizar conteúdos matemáticos na escola do Campo.
Sachs e Corrêa (2020)	Limites e possibilidades no planejamento e desenvolvimento de atividades com complexos de estudo na Educação do Campo: Introdução	Analisa uma proposta pedagógica em uma escola rural de Reforma Agrária. Identificam possibilidades de conexão com a realidade dos alunos, discussão de temas atuais e uso do inventário da realidade, mas destacam os limites da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo entre os professores.

Fonte: O autor (2024) adaptado de Monteiro (2020)

Ao analisar o quadro 3, compreende-se que a intersecção da Matemática com a Educação do Campo se apresenta de formas diversas nos estudos analisados, refletindo as complexas relações entre os saberes locais e os conhecimentos formais requeridos pelo currículo escolar. No estudo de Gaia e Pires (2016), observa-se uma abordagem que valoriza o saber matemático presente nas práticas cotidianas do campo, destacando a necessidade de articular esses saberes com os conteúdos curriculares formais.

Gaia, Silva e Pires (2017) exploram as práticas pedagógicas relacionadas à Matemática Financeira a partir das histórias de vida de moradores do campo, criando uma ponte entre o conhecimento matemático acadêmico e o vivido pelos camponeses. Zanlorenzi e Oliveira (2017) propõem uma reflexão sobre o ensino da Matemática no contexto das ilhas do litoral do Paraná, destacando as especificidades da localidade e suas implicações no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O estudo de Lopes e Godim (2018) também se debruça sobre a conexão entre a Matemática escolar e os saberes vivenciados pelos estudantes no campo, apontando a discrepância entre ambos e como isso afeta a permanência dos alunos na escola. A pesquisa sugere que, apesar de algumas práticas pedagógicas estarem sendo desenvolvidas para aproximar esses saberes, ainda há uma resistência nas

escolas em adotar currículos que integrem efetivamente o conhecimento matemático cotidiano. Schrenke e Novaes (2018) realizam uma análise crítica sobre a cultura escolar do campo, ressaltando que a Matemática escolar ainda está distante da cultura vivida pelos alunos do campo. A pesquisa coloca em evidência as limitações do ensino da Matemática em ambientes campestres, propondo que a educação matemática precisa ser mais sensível à realidade local.

Sachs (2019), por sua vez, foca na multiplicidade de saberes matemáticos presentes no campo, defendendo que esses conhecimentos devem ser mais valorizados e considerados no currículo escolar. A pesquisa reconhece a relevância de integrar esses saberes, mas poderia aprofundar a análise das práticas pedagógicas específicas que permitiriam essa integração de forma concreta e eficaz no ambiente escolar, criando um currículo mais inclusivo e sensível às realidades dos alunos do campo. O estudo de Xavier e Freitas (2019) discute a interseção entre as práticas pedagógicas e a permanência dos alunos na EJA rural, destacando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes devido à desconexão entre o currículo escolar e os saberes cotidianos do campo. A pesquisa sugere que há uma necessidade urgente de adaptação do currículo para que ele possa integrar esses saberes de forma mais eficaz, o que ainda é um desafio nas práticas pedagógicas observadas.

Teixeira Junior (2020) questiona a ideia de contextualização da Matemática no ensino, criticando a relação entre o conhecimento formal da Matemática e os saberes cotidianos dos estudantes do campo. Por fim, Sachs e Corrêa (2020) analisam as intervenções pedagógicas em uma escola rural da Reforma Agrária, discutindo as possibilidades de conexão entre a Matemática escolar e os saberes locais.

No que se refere a interseção entre a educação matemática nas escolas do campo, Schrenk e Novaes (2018), defendem que a relevância do ensino de Matemática alinhado ao contexto local dos estudantes do campo reside no reconhecimento de que os saberes construídos nas experiências cotidianas constituem dimensões legítimas do conhecimento matemático. À luz da Etnomatemática, compreende-se a Matemática como um campo multifacetado, que articula dimensões conceituais, históricas, políticas e culturais, sem hierarquizar os conhecimentos acadêmicos e os saberes do campo. Considerar essas múltiplas facetas possibilita práticas pedagógicas mais significativas, que dialogam com a realidade dos alunos e fortalecem sua identidade sociocultural. Dessa forma, o ensino

de Matemática torna-se um instrumento de valorização dos conhecimentos locais, promovendo maior motivação, autonomia e participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Neste sentido corroboram Lopes; Leão; Dutra (2018) ao defender que a Etnomatemática contribui para compreender a relação entre Matemática, cultura, território e saberes do campo ao reconhecer que os conhecimentos matemáticos também se constituem nas práticas sociais, produtivas e culturais dos sujeitos. Nessa perspectiva, experiências vinculadas ao solo, à floresta, à água, à pesca, ao cultivo e às formas de organização da vida campesina expressam modos próprios de interpretar e intervir na realidade. Contudo, quando o ensino de Matemática desconsidera essas vivências, tende a reproduzir uma educação distante das condições concretas dos estudantes do campo. Portanto, a Etnomatemática apresenta-se como referência relevante para a Educação do Campo, pois favorece a articulação entre conhecimento escolar, cotidiano territorial e práticas pedagógicas contextualizadas.

No estudo de Barreto (2023), a Etnomatemática é apresentada como uma ferramenta de intersecção entre a Educação Matemática e a realidade educacional do campo, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes matemáticos produzidos no cotidiano dos sujeitos camponeses. A pesquisa evidencia que práticas matemáticas presentes nas atividades ribeirinhas, agrícolas e comunitárias constituem formas legítimas de produção de conhecimento, historicamente desconsideradas pela escola. Nessa perspectiva, a etnomatemática emerge como um aporte teórico-metodológico capaz de ressignificar o ensino da Matemática na Educação do Campo, promovendo uma aprendizagem contextualizada, culturalmente situada e alinhada às experiências concretas dos estudantes. O quadro 4 abaixo, traz exemplos de práticas pedagógicas na perspectiva da etnomatemática, que alinham os conteúdos da educação matemática a educação do campo.

Quadro 4 - Exemplos de práticas pedagógicas na perspectiva da etnomatemática

Práticas pedagógicas	Articulação com saberes locais	Contribuições para a Educação Matemática do Campo
Utilização de atividades de pesca, como a confecção e uso da malhadeira	Reconhecimento das práticas ribeirinhas como espaços de produção de conhecimento matemático	Permite identificar conceitos de medida, proporcionalidade e contagem a partir do cotidiano dos estudantes

Exploração de atividades agrícolas (plantio, colheita e organização da produção)	Valorização dos saberes transmitidos pela tradição oral e pela experiência comunitária	Favorece a contextualização dos conteúdos matemáticos e amplia o significado da aprendizagem
Uso de espaços da comunidade e da escola do campo	Integração entre território, cultura e prática educativa	Contribui para uma educação matemática vinculada à identidade e à realidade local
Formação continuada de professores com foco na etnomatemática	Aproximação entre teoria pedagógica e prática docente no campo	Possibilita a resignificação das práticas de ensino e a valorização dos saberes dos discentes

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Barreto (2023)

A análise do quadro 4 evidencia que as práticas pedagógicas fundamentadas na etnomatemática promovem uma ruptura com o ensino de Matemática descontextualizado, ao reconhecer os saberes locais como elementos estruturantes do processo educativo. Conforme Barreto (2023), tais práticas permitem que a Matemática seja compreendida como um conhecimento socialmente construído, presente nas atividades produtivas, culturais e simbólicas do campo. Nesse sentido, a etnomatemática atua como mediadora entre o currículo escolar e a realidade vivida pelos estudantes, fortalecendo uma Educação do Campo emancipatória e culturalmente comprometida. O quadro revela, portanto, que a efetividade da Educação Matemática no campo está diretamente associada à valorização do território, da cultura e das experiências cotidianas dos sujeitos do campo.

O estudo de Lima; Carvalho; Lima (2022), evidencia que o ensino de Matemática na Educação do Campo, fundamentado na Educação Matemática Crítica, pode ser desenvolvido por meio de ambientes de aprendizagem que articulam a matemática escolar com situações da semirrealidade e da vida cotidiana dos estudantes. Essa abordagem favorece a superação de práticas centradas apenas na resolução mecânica de exercícios, ao promover cenários de investigação que estimulam o diálogo, a reflexão crítica e a tomada de decisões. Ao relacionar os conteúdos matemáticos aos modos de vida, às culturas e aos processos produtivos do campo, a Matemática passa a contribuir para a compreensão das questões sociais que atravessam o território camponês.

Brito e Lucena (2025), defendem que intersecção entre a disciplina de Matemática e a Educação do Campo no contexto amazônico revela-se estratégica para a construção de um ensino significativo, culturalmente situado e socialmente comprometido. Ao articular os conteúdos matemáticos escolares às práticas cotidianas e aos saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas, favorece-se a

compreensão de conceitos abstratos a partir de experiências concretas vivenciadas pelos estudantes. Essa perspectiva contribui não apenas para a aprendizagem conceitual, mas também para o fortalecimento da identidade cultural e do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Nesse universo, a Etnomatemática configura-se como um referencial potente para integrar cultura, território e conhecimento matemático, apesar dos desafios relacionados à formação docente e à adequação curricular às realidades amazônicas.

Alinhado a estas perspectivas, Arroyo (2007), defende que a educação do campo deve ser compreendida a partir da indissociabilidade entre território, terra, cultura e escola, entendidos como matrizes formadoras da identidade e da vida social dos povos do campo. Nessa perspectiva, a escola não se configura apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como lugar de pertencimento, socialização e produção cultural, profundamente vinculado às experiências e aos modos de vida no território. A defesa da escola pública do campo e no campo expressa a resistência a projetos educativos que desconsideram essas raízes e promovem o afastamento dos sujeitos de seus contextos socioculturais.

Os estudos analisados demonstram que, apesar das diversas tentativas de integração entre os saberes da Matemática e os saberes do campo, ainda há uma grande distância entre o que é vivido nas comunidades rurais e o que é ensinado nas escolas. As práticas pedagógicas precisam ser mais efetivas na conexão desses dois mundos, e os desafios ainda são significativos para que essa integração se torne uma realidade efetiva.

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA NO CAMPO EM PARINTINS Á LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O presente capítulo tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins/AM, tomando como base a leitura crítica de documentos oficiais. Parte-se do entendimento de que tais políticas se materializam, sobretudo, por meio de normativas, diretrizes e programas institucionais que expressam concepções de educação, formação docente e de escola do campo, articuladas aos projetos educacionais em disputa no âmbito nacional e local.

A partir do referencial discutido no capítulo anterior, a análise das políticas de formação continuada não se limita à identificação de sua existência nos documentos oficiais, pois também exige compreender em que medida tais orientações reconhecem as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas da Educação do Campo. Nesse sentido, torna-se necessário observar se as normativas e ações institucionais contemplam uma formação sensível aos saberes locais, às práticas sociais das comunidades e às condições concretas de trabalho dos/as professores/as de Matemática. Contudo, quando os documentos priorizam diretrizes gerais, competências padronizadas e ações formativas pouco vinculadas ao território, há o risco de reduzir a formação continuada a uma dimensão técnica. Portanto, examinar essas políticas implica problematizar não apenas o que elas prescrevem, mas também as possibilidades e limites que apresentam para a construção de uma Educação Matemática contextualizada no campo amazônico.

3.1 Políticas nacionais para a formação continuada de professores/as da educação básica

A formação continuada dos professores no Brasil ocorre em um cenário marcado por tensões entre uma abordagem instrumental, alinhada a políticas neoliberais, e a necessidade de uma formação crítico-reflexiva. Enquanto a primeira prioriza competências técnicas voltadas para a regulação e padronização do ensino, a segunda enfatiza a construção do conhecimento por meio de uma base teórica sólida, permitindo que os docentes compreendam e transformem sua prática pedagógica. Neste cenário, a formação continuada não deve ser vista apenas como

um aperfeiçoamento técnico, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de responder às complexidades da realidade educacional e às demandas de uma educação verdadeiramente democrática (Fontana,2015).

A relevância da formação continuada de professores, se torna cada vez mais evidente, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações rápidas nas sociedades atuais. No contexto educacional, ela se destaca como uma necessidade urgente, principalmente para os professores que, devido à pandemia da Covid-19, foram confrontados com o ensino remoto. Esse cenário exige que os docentes adquiram novos conhecimentos, como o domínio das tecnologias digitais e a adaptação às particularidades desse novo formato de ensino, com o qual nem todos estavam familiarizados. A formação continuada, portanto, se apresenta como essencial para garantir que os profissionais estejam preparados para atender às demandas emergentes e oferecer uma educação de qualidade (Lima; Sales; Barros,2020).

Outro aspecto a ser discutido quando se fala em formação continuada, é a construção da identidade do professor e a formação de identidades através de sua prática docente, sendo estas duas facetas, intrinsecamente conectadas. A identidade do educador não é estática, mas sim dinâmica, moldada pelas interações com os alunos, pela vivência de suas experiências pedagógicas e pela inserção em contextos culturais e sociais diversos. A formação continuada desempenha um papel crucial nesse processo, pois não deve se limitar à atualização de conteúdos, mas deve fomentar uma reflexão profunda sobre o papel do educador e a relação com o contexto onde ele atua (Ventura,2014).

Conforme destacado por estudiosos como Pimenta (2002), Candau (2003) e Imbernón (2010), essa formação ocorre tanto em momentos coletivos, nos quais há troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento, quanto em instâncias de autoformação, permitindo que o professor reflita e reorganize sua prática (Lima; Sales; Barros,2020).

Deste cenário, compreende-se que a formação continuada desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, especialmente diante dos desafios impostos pelas mudanças rápidas nas sociedades contemporâneas. Ela se torna ainda mais relevante no contexto da educação do campo, onde as desigualdades

históricas e as especificidades culturais exigem que os professores se adaptem constantemente às realidades locais.

Entretanto, para que este “cenário ideal” de uma formação continuada eficaz seja possível na prática, é imprescindível que existam políticas públicas que apoiem e materializem a formação continuada de qualidade, direcionadas especificamente às necessidades e desafios enfrentados pelos professores em sua prática docente.

Em seu aspecto legislativo, as políticas nacionais de formação continuada de professores da educação básica no Brasil configuram-se como instrumentos centrais para a qualificação da prática docente e para a efetivação do direito à educação com equidade e qualidade social. Ao articular diretrizes nacionais, programas institucionais e referenciais curriculares, a formação continuada é concebida como um processo permanente, voltado à reflexão crítica sobre a prática e ao desenvolvimento profissional docente. Contudo, sua efetividade depende da capacidade de adaptação às realidades locais e às desigualdades regionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. O quadro 5 abaixo, traz as políticas nacionais para a formação continuada de professores no Brasil.

Quadro 5 - Políticas nacionais para a formação continuada de professores no Brasil

Instrumento Normativo	Principais Diretrizes para a formação continuada
Constituição federal 1988	Assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, fundamentando a necessidade de valorização dos profissionais da educação, o que inclui a formação continuada.
Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional- LDB (Lei nº 9.394/1996)	Estabelece a formação continuada como dever dos sistemas de ensino, articulada à valorização profissional, à carreira docente e às condições de trabalho.
Plano Nacional de Educação- PNE (Lei nº 13.006/2014)	Define metas específicas para a formação continuada dos professores da educação básica, prevendo programas permanentes e articulados às necessidades das redes de ensino.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores destacando a formação continuada, como processo permanente de desenvolvimento profissional.
Resolução CNE/CP nº 1/2020	Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) orientando princípios, competências e organização da formação ao longo da carreira docente.
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº	O Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, da qual o Plano

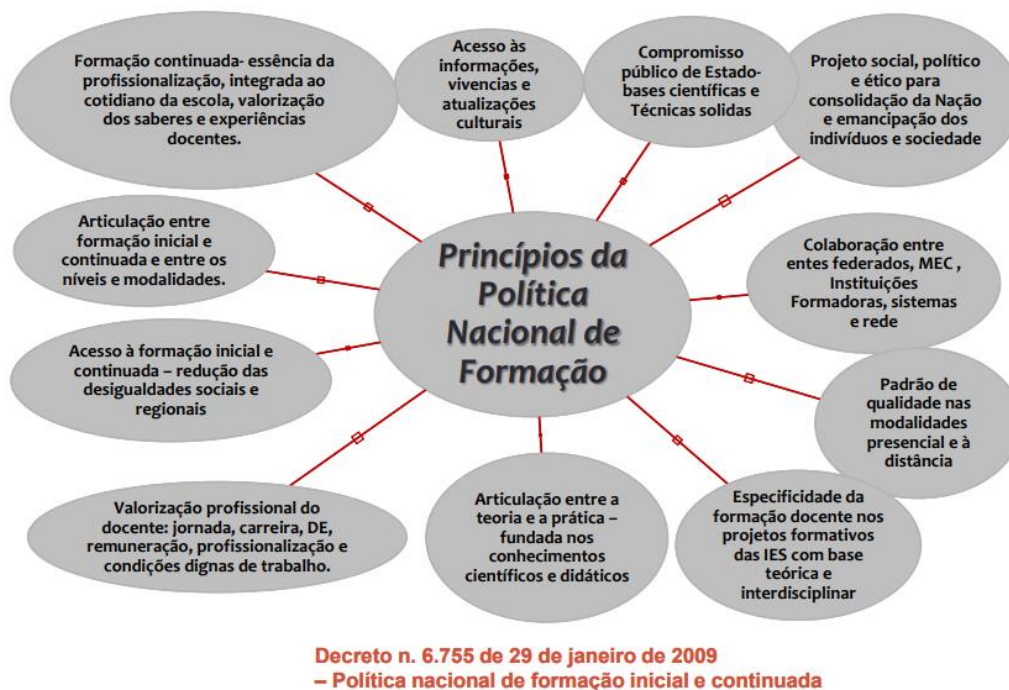
6.755/2009) e o PARFOR como estratégia de implementação	Nacional de Educação de Professores da Educação Básica (PARFOR), executado pela CAPES, constitui-se como uma das principais estratégias de implementação. Visa ampliar o acesso à formação inicial e continuada, especialmente em regiões com déficit de professores habilitados, por meio da cooperação entre União, estados e municípios.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Brasil (1988); Brasil (1996); Brasil (2014); Brasil (2015); Brasil (2020); Brasil (2009).

A análise das legislações apresentadas no quadro 5, evidencia que a formação continuada de professores é concebida, no ordenamento jurídico brasileiro, como um direito profissional e um dever do Estado, articulado à valorização docente e à garantia da qualidade da educação. Desde a Constituição Federal de 1988 até a BNC-Formação Continuada, observa-se a consolidação de um entendimento de formação como processo permanente, integrado à carreira, às condições de trabalho e às responsabilidades dos sistemas de ensino. As normativas ressaltam a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, bem como a corresponsabilidade da União, dos estados e dos municípios. No entanto, as legislações mantêm um caráter orientador e normativo, delegando aos entes federados a operacionalização das políticas, o que pode resultar em desigualdades na implementação e no acesso às ações formativas.

Com destaque para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009), a mesma estrutura-se a partir de princípios que orientam a profissionalização docente como um processo contínuo, articulado e socialmente comprometido (imagem 07). Dentre esses princípios, destacam-se aqueles que fundamentam a formação continuada, compreendida como eixo permanente do desenvolvimento profissional, integrada ao cotidiano da escola e à valorização dos saberes e experiências docentes. Soma-se a isso a garantia de acesso a informações, vivências formativas e atualizações científicas e culturais, bem como a articulação entre formação inicial e continuada, assegurando coerência entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses pilares reforçam a concepção de formação continuada como condição essencial para a qualidade da educação e para a redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014).

Imagem 07 – Princípios da Política Nacional de Formação



Fonte: Brasil (2014)

A Portaria Ministerial nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, insere-se de forma coerente no arcabouço normativo inaugurado pelo Decreto nº 6.755/2009, ao instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública como estratégia de efetivação da Política Nacional de Formação. Essa normativa reforça a concepção da formação continuada como um processo permanente, articulado às necessidades dos sistemas de ensino e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Ao organizar a cooperação entre União, instituições formadoras e redes de ensino, a portaria contribui para a ampliação do acesso às ações formativas e para a qualificação do trabalho docente. Dessa forma, consolida-se uma compreensão de formação continuada alinhada aos princípios de valorização profissional, articulação federativa e melhoria da qualidade da educação básica (Brasil,2009; Brasil,2011).

No que se refere a análise das políticas públicas, segundo Lima; Sales; Barros (2020), as mesmas respaldam a formação continuada dos professores e são fundamentais para garantir a qualificação permanente dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96) e a Lei nº 12.796/2013 asseguram esse direito, prevendo sua oferta em instituições de ensino ou no ambiente de trabalho, abrangendo desde cursos técnicos até a pós-graduação. O Plano

Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece, na Meta 16, a formação em nível de pós-graduação para 50% dos docentes da educação básica e a garantia de formação continuada para todos os profissionais da área. A Resolução nº 2/2015 do CNE reforça a articulação entre a formação inicial e continuada, destacando princípios como a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e a valorização do magistério. No entanto, retrocessos recentes, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a CNE/CP nº 1/2020, tentam desvincular esses processos formativos, ameaçando avanços conquistados.

Para Brito; Nunes (2025), o panorama atual das políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil evidencia um movimento historicamente marcado por avanços normativos e institucionais, sobretudo a partir da LDB nº 9.394/1996 e dos Planos Nacionais de Educação. As políticas analisadas revelam a centralidade da formação continuada como estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica, articulada a uma agenda global orientada por organismos internacionais. Contudo, tais políticas se desenvolvem em um contexto de precarização do trabalho docente, no qual as condições objetivas de exercício profissional tensionam a efetividade dos processos formativos. Assim, a formação continuada assume caráter estratégico, mas também contraditório, ao se expandir sem assegurar, de forma sistêmica, condições materiais e institucionais adequadas. O quadro 6 abaixo, traz um panorama acerca dos avanços e retrocessos das políticas de formação continuada nacionais.

Quadro 6 - Panorama acerca dos avanços e retrocessos das políticas de formação continuada nacionais

Política / Marco	Avanços	Retrocessos
LDB nº 9.394/1996 (Lei nº 9.394/1996)	Institucionaliza a formação continuada como dever do Estado e dos sistemas de ensino	Responsabilização individual do docente sem garantia efetiva de condições de trabalho
PNE 2001–2011 (Lei nº 10.172/2001)	Reconhecimento da formação continuada como eixo da qualidade educacional	Fragilidade no financiamento e baixa efetivação das metas
Sistema UAB (Decreto nº 5.800/2006)	Ampliação do acesso à formação inicial e continuada, sobretudo em regiões interiorizadas	Problemas de infraestrutura, organização pedagógica e excessiva dependência da EaD
Rede Nacional de Formação Continuada (Portaria MEC nº 1.328/2011)	Articulação entre IES e sistemas de ensino para oferta de formação continuada	Dependência de programas descontínuos e de adesão voluntária
Plano Nacional de Educação (2014–2024) (Lei nº 13.005/2014)	Ampliação da formação em nível de pós-graduação para	Predomínio da formação lato sensu e desigualdade no acesso ao stricto sensu

	professores da educação básica	
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (Decreto nº 8.752/2016)	Integra formação inicial e continuada e prevê apoio técnico e financeiro	Implementação fragilizada e instabilidade política
Base Nacional Comum para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020)	Sistematização nacional da formação continuada ao longo da carreira docente	Padronização por competências e alinhamento à lógica gerencial

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Brito, Nunes (2025)

A análise do cenário apresentado no quadro 6 revela que, embora as políticas de formação continuada tenham ampliado o acesso e elevado os níveis formais de escolarização docente, elas permanecem atravessadas por contradições estruturais. Observa-se uma forte indução de modelos formativos alinhados à lógica da eficiência, da performatividade e das avaliações externas, deslocando a centralidade da formação crítica e reflexiva. Ademais, a recorrente descontinuidade das políticas e a ausência de garantias efetivas de condições de trabalho comprometem a consolidação da formação continuada como política de Estado. Nesse sentido, o estudo evidencia que os avanços normativos não têm sido acompanhados, de forma proporcional, por investimentos estruturais capazes de assegurar uma formação docente emancipatória e socialmente referenciada (Brito, Nunes; 2025).

Segundo Alberto e Aquino (2025), as políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil estão estruturadas principalmente a partir da LDB, do PNE, das DCNs e da BNCC, que orientam a profissionalização docente ao longo da carreira. Os autores destacam que tais políticas assumem, em grande medida, uma lógica neoliberal, marcada pela centralidade das competências, pela padronização curricular e por uma abordagem tecnicista da formação. Esse movimento tende a fragilizar a reflexão crítica e a dimensão social da docência, ao priorizar a adaptação às demandas do mercado educacional. Contudo, o estudo também evidencia a existência de perspectivas contra-hegemônicas, que defendem uma formação continuada humanizadora, democrática e comprometida com o desenvolvimento crítico dos professores e com a transformação social.

À luz da análise desenvolvida neste capítulo, compreende-se que as políticas nacionais de formação continuada de professores configuram-se como um campo permeado por avanços normativos significativos, mas também por contradições estruturais que tensionam sua efetivação. Embora os documentos oficiais reconheçam a formação continuada como direito profissional e dever do Estado,

observa-se que sua materialização, em muitos casos, permanece subordinada a lógicas gerencialistas, tecnicistas e de padronização por competências, o que limita a consolidação de processos formativos críticos e contextualizados.

Nesse sentido, a literatura evidencia que a formação continuada só pode cumprir seu papel social e pedagógico quando articulada às condições concretas de trabalho docente, às especificidades territoriais e às realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos, especialmente no contexto da educação do campo. Reafirma-se a necessidade de políticas públicas que transcendam o caráter prescritivo e assegurem investimentos estruturais, continuidade institucional e espaços formativos emancipatórios, capazes de fortalecer a identidade docente e contribuir, de fato, para a qualidade social da educação.

3.2 Políticas nacionais de formação continuada dos professores de matemática e do campo

As políticas de formação de professores de Matemática têm sido objeto de estudo e discussão por parte de diversos pesquisadores. Araujo e Vianna (2018) destacam a importância dessas políticas no contexto educacional, ressaltando que a formação adequada dos professores de Matemática é fundamental para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina. Nesse sentido, as políticas de formação têm o objetivo de oferecer aos professores conhecimentos teóricos e práticos específicos, bem como promover reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Segundo Atahide e Canan (2024), as políticas públicas educacionais são compreendidas como elementos estruturantes da formação de professores, em especial da formação de professores de Matemática, ao longo da história educacional brasileira. Os autores evidenciam que tais políticas influenciam diretamente os modelos formativos adotados, os saberes valorizados e as práticas pedagógicas desenvolvidas, revelando um movimento de transição de uma formação predominantemente técnica para abordagens que buscam integrar dimensões pedagógicas, reflexivas e contextuais. Nesse sentido, as políticas educacionais não apenas regulam a formação inicial e continuada, mas também expressam concepções de ensino, aprendizagem e profissionalização docente que impactam o ensino da Matemática na educação básica. O quadro 7 abaixo, traz os instrumentos legais e suas previsões sobre a formação continuada de professores de Matemática.

Quadro 7 - Instrumentos legais e suas previsões sobre a formação continuada de professores de Matemática

Instrumento legal	Previsões acerca da formação continuada de professores de Matemática
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996	Estabelece a formação docente como requisito fundamental para a qualidade da educação, assegurando a formação continuada como direito do professor e dever do Estado, incluindo o aperfeiçoamento pedagógico e científico dos docentes de Matemática.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Orientam a formação docente para além do domínio técnico do conteúdo, enfatizando a articulação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e contextuais, com reflexos diretos na formação do professor de Matemática.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Define metas voltadas à valorização do magistério, à ampliação da formação continuada e ao fortalecimento das políticas de desenvolvimento profissional docente, incluindo professores da área de Matemática.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Indiretamente influencia a formação continuada ao redefinir competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, demandando dos professores de Matemática atualização constante e adequação das práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Atahide e Canan (2024)

A análise do quadro 7, evidencia que os instrumentos legais citados no estudo de Atahide e Canan (2024) constroem um arcabouço normativo que reconhece a centralidade da formação continuada na qualificação do professor de Matemática. Contudo, os autores apontam que, apesar do avanço normativo, persistem desafios na efetivação dessas políticas, especialmente no que se refere à superação de modelos formativos fragmentados e excessivamente conteudistas. Observa-se que os documentos legais indicam a necessidade de uma formação que articule teoria, prática e reflexão crítica.

As políticas de formação de professores de Matemática desempenham um papel crucial no aprimoramento da qualidade do ensino. Ao “fornecer conhecimentos teóricos e práticos específicos, essas políticas capacitam os professores a enfrentarem os desafios da sala de aula de forma eficaz” (Araujo; Vianna, 2018, p. 16). Ademais, ao promover reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, as políticas de formação incentivam a melhoria contínua da prática docente, possibilitando um ensino mais significativo e de qualidade para os alunos.

Bavaresco (2014) argumenta que as políticas de formação de professores de Matemática devem estar alinhadas com as diretrizes curriculares e com as demandas do contexto educacional. Isso implica em considerar as habilidades e competências

necessárias para atuar como professor de Matemática, bem como os desafios presentes na prática docente. Portanto, é importante que as políticas de formação ofereçam oportunidades de atualização e aperfeiçoamento contínuo, de forma a acompanhar as transformações na área.

As políticas públicas atreladas à formação continuada dos professores que ensinam Matemática, conforme Santana; Moretti; Marco (2024), estão fundamentadas em um conjunto de marcos legais e normativos, dentre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente em suas metas 15 e 16, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, além do recente Parecer CNE/CP nº 4/2024. Os autores reconhecem que tais políticas representam avanços ao institucionalizar a formação continuada como direito docente e dever do Estado, porém adotam uma postura crítica ao evidenciar que as normativas mais recentes reforçam uma concepção tecnicista, padronizada e orientada por competências, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à lógica gerencial. Nesse sentido, posicionam-se contrariamente à fragmentação entre formação inicial e continuada e ao esvaziamento da dimensão crítica da docência, defendendo a retomada de referenciais como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a construção de políticas formativas articuladas, democráticas e socialmente referenciadas, capazes de fortalecer a identidade profissional e responder às especificidades da Educação Matemática.

Dessa forma, “as políticas de formação alinhadas com as diretrizes curriculares e as demandas do contexto educacional contribuem para a formação de professores mais preparados e atualizados, capazes de enfrentar os desafios e promover uma educação matemática de qualidade” (Bavaresco, 2014, p. 17). Essas políticas fornecem uma base sólida de conhecimentos e competências, permitindo aos professores se adaptarem às necessidades dos alunos e proporcionarem uma educação mais significativa e efetiva no campo da Matemática.

Gomes (2016) destaca a necessidade de as políticas de formação de professores de Matemática contemplarem uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar. Segundo o autor, é fundamental que os professores de Matemática sejam capazes de estabelecer conexões entre a disciplina e outros campos do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa

forma, as políticas de formação devem incentivar práticas pedagógicas que explorem essas relações.

Neto *et al* (2023) ressaltam a importância da formação inicial dos professores de Matemática, destacando que é nesse momento que são construídas as bases teóricas e metodológicas para a atuação profissional. As políticas de formação devem garantir que os futuros professores tenham acesso a uma formação sólida, que englobe tanto os conteúdos específicos da Matemática como as teorias e práticas de ensino. Além disso, é necessário promover espaços de reflexão sobre a própria prática docente desde a formação inicial.

Oliveira e Leiro (2019) salientam a importância de uma formação que valorize a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática. As políticas de formação devem incentivar a pesquisa como uma prática constante, permitindo que os professores investiguem questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática em seus contextos específicos. Dessa forma, os professores podem contribuir para a produção de conhecimento na área e melhorar sua prática pedagógica.

Santana (2016) destaca a necessidade de as políticas de formação de professores de Matemática promoverem a integração entre teoria e prática. O autor argumenta que a formação dos professores deve ir além do conhecimento teórico, incluindo também atividades práticas que possibilitem a vivência da Matemática e a experimentação de diferentes estratégias de ensino. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores.

Teixeira, Corte e Costa (2023) ressaltam a importância de as políticas de formação de professores de Matemática considerarem a diversidade presente nas salas de aula. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com alunos com diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem. As políticas de formação devem fornecer recursos e estratégias que permitam aos professores atenderem às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Santos (2016) destaca a importância de uma formação continuada e de políticas que incentivem a participação dos professores em cursos, workshops e eventos relacionados à Matemática. A atualização constante é fundamental para que os professores estejam atualizados sobre novas abordagens pedagógicas, recursos tecnológicos e conteúdos matemáticos, ampliando suas possibilidades de ensino. As

políticas de formação devem garantir o acesso dos professores a essas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Em síntese, as políticas de formação de professores de Matemática têm como objetivo promover uma formação adequada, contextualizada, interdisciplinar e inclusiva, que contemple tanto a formação inicial como a continuada dos profissionais. É fundamental que essas políticas estejam alinhadas com as diretrizes curriculares e com as demandas do contexto educacional, além de valorizarem a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos professores. A integração entre teoria e prática, bem como a atualização constante dos professores, também são aspectos relevantes a serem considerados. Ao adotar políticas de formação robustas e abrangentes, é possível fortalecer o ensino da Matemática, garantindo uma educação de qualidade e proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa nessa disciplina.

No que se refere a educação do campo, a relevância da formação continuada de professores para a atuação no campo é especialmente crítica diante das desigualdades históricas e estruturais que o campo enfrenta em relação ao paradigma urbano. As políticas educacionais, predominantemente urbanas, muitas vezes negligenciam as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades camponesas, resultando em adaptações forçadas e na precarização dos serviços educativos. A formação continuada de professores do campo, portanto, é essencial para garantir que esses profissionais não apenas adaptem seus conhecimentos à realidade rural, mas que também compreendam e valorizem as identidades, culturas e saberes locais, permitindo uma educação que respeite e fortaleça as raízes e as resistências dos povos do campo (Arroyo, 2007).

As desigualdades sociais e a marginalização dos povos do campo no Brasil resultam de um processo histórico marcado pelo modelo agroexportador capitalista, que concentrou terras e recursos. Nesse contexto, a Educação do Campo (EC) surge como uma resposta política e social para garantir direitos fundamentais, como acesso à educação, moradia digna e trabalho. Vinculada aos movimentos sociais, a EC busca não apenas oferecer uma educação adequada às realidades rurais, mas também atuar como instrumento de resistência e fortalecimento da identidade camponesa, promovendo a materialização de direitos previstos na CF/1988 (Silva *et al*, 2021).

Para Vasquez e Bacury (2022); a formação continuada configura-se como elemento central para o aprimoramento das práticas matemáticas no âmbito da Educação do Campo, ao possibilitar a articulação entre os saberes acadêmicos, os

saberes da experiência docente e os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades camponesas. Conforme evidenciado no artigo, essa formação contribui para ressignificar o ensino da Matemática, aproximando-o da realidade sociocultural dos estudantes, especialmente em contextos ribeirinhos e rurais, nos quais o território, o trabalho e a relação com a natureza constituem referências fundamentais. Ao promover a práxis pedagógica, a formação continuada favorece práticas matemáticas contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas, capazes de superar modelos tradicionais e urbanos de ensino ainda predominantes nas escolas do campo.

Neste sentido, Ventura (2015) discorre que a formação continuada para professores atuantes no campo deve estar alinhada aos princípios da Educação do Campo, promovendo uma interação entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências das comunidades camponesas. Para que a escola cumpra seu papel emancipatório, é essencial que os docentes valorizem os saberes locais e contribuam para o desenvolvimento sustentável dessas regiões. Esse processo de formação não pode ocorrer de forma fragmentada, mas deve ser planejado e sistemático, contemplando espaços de aprendizagem coletiva, como seminários, eventos e trocas entre pares, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática docente, ajudando os professores a compreenderem e enfrentarem suas dificuldades.

No tocante às políticas públicas, destacam-se marcos legais como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o Decreto nº 6.755/2009 e, sobretudo, o Decreto nº 7.352/2010, que instituem diretrizes para a Educação do Campo e para a formação inicial e continuada de seus professores. Os autores reconhecem esses dispositivos como avanços importantes ao afirmarem o direito à formação específica e contextualizada; contudo, adotam uma postura crítica ao apontarem o hiato entre o que é prescrito na legislação e sua efetivação nas escolas do campo. Defendem, assim, políticas formativas que garantam condições materiais, participação docente e valorização das especificidades territoriais, de modo que a formação continuada se consolide como instrumento de transformação das práticas matemáticas e de fortalecimento da Educação do Campo (Vasquez e Bacury; 2022).

Para Barreto (2023), a formação continuada para os professores da Educação do Campo, materializadas na PNE 13.005/2014 (Meta 16, Lei Orgânica Municipal, Estratégias: 2.6, 3.7, 4.3, 15.5 e 18.6), e ainda o enfatizamento da educação o campo de qualidade e na LDB 9394/96 (artigos: 63,67,80,23,28) constituem-se como eixo estruturante para a valorização da identidade camponesa e para o fortalecimento de

práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Ancorada nas lutas históricas dos povos do campo e nos marcos legais que asseguram seus direitos educacionais, essa formação deve considerar a diversidade cultural, territorial e sociopolítica dos sujeitos camponeses, possibilitando ao professor articular teoria e prática, integrar saberes acadêmicos e saberes da experiência e desenvolver uma práxis crítica e reflexiva.

Em seu estudo, Teixeira (2021) discorre que os aspectos legais da formação de professores/as da Matemática e da Educação do Campo, no âmbito nacional, constituem-se como pilares fundamentais para a garantia do direito à educação com qualidade social às populações camponesas. A autora evidencia que o arcabouço jurídico brasileiro reconhece a Educação do Campo como modalidade marcada por especificidades históricas, territoriais e socioculturais, exigindo processos formativos docentes que articulem conhecimentos matemáticos, saberes pedagógicos e contextuais. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores/as de Matemática deve ser orientada por políticas públicas que valorizem a diversidade, promovam a práxis pedagógica e assegurem práticas educativas contextualizadas. O quadro 8 abaixo traz de forma detalhada as principais Políticas Públicas sobre Educação do Campo e Formação de Professores/as.

Quadro 8 - Políticas Públicas sobre Educação do Campo e Formação de Professores/as

Dispositivo legal	Principais pontos
Educação do Campo na LDB (Lei nº 9.394/1996)	Reconhece as especificidades da população do campo, assegurando adaptações curriculares, organizacionais e pedagógicas à realidade rural. Destaca a necessidade de considerar o calendário, o contexto sociocultural e as condições de vida dos estudantes do campo, o que implica demandas específicas para a formação dos professores.
Educação do Campo no Decreto nº 7.352/2010	Institui a Política de Educação do Campo e o PRONERA, estabelecendo como princípio a oferta de formação inicial e continuada de professores adequada às realidades do campo, bem como a valorização da diversidade, da participação comunitária e dos projetos político-pedagógicos próprios.
Educação do Campo no Documento Orientador – PRONACAMPO (2013)	Organiza ações e programas voltados à melhoria da Educação do Campo, com ênfase na formação de professores, na produção de materiais didáticos contextualizados e no fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas às especificidades das comunidades camponesas.
Educação do Campo no PNE (Lei nº 13.005/2014)	Estabelece metas e estratégias que asseguram o direito à educação básica no campo, prevendo

	políticas de formação inicial e continuada de professores, redução das desigualdades educacionais e valorização dos profissionais que atuam em contextos rurais.
Educação do Campo na Resolução nº 02/2019	Define diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, reafirmando a necessidade de considerar as especificidades da Educação do Campo, a articulação entre teoria e prática e o compromisso com uma formação crítica, contextualizada e socialmente referenciada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) adaptado de Teixeira (2021)

A análise crítica do quadro 8 evidencia que, embora o conjunto das legislações nacionais represente avanços significativos ao reconhecer a Educação do Campo e a formação de professores/as como direitos específicos, persiste uma distância entre o caráter normativo desses dispositivos e sua efetivação nas práticas formativas e escolares. Observa-se que as políticas enfatizam a valorização da diversidade e a contextualização do ensino, inclusive da Matemática, porém tendem a apresentar diretrizes amplas, pouco acompanhadas de mecanismos concretos de implementação e financiamento. Tal fragilidade contribui para a reprodução de modelos formativos ainda centrados em referenciais urbanos e padronizados. Desse modo, o quadro revela a necessidade de políticas mais articuladas, que assegurem condições materiais, acompanhamento pedagógico e participação docente, para que os princípios legais se traduzam em práticas educativas efetivamente comprometidas com a realidade do campo (Teixeira, 2021).

Em seu estudo Borges (2015), apresenta um panorama crítico da formação continuada de professores/as da Educação do Campo no período de 2010 a 2014, evidenciando que esse processo esteve fortemente ancorado em políticas nacionais que reconhecem as especificidades dos sujeitos camponeses, mas que ainda enfrentam limites em sua materialização. Borges destaca o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o PRONERA, como marco central ao afirmar a formação inicial e continuada como condição para a efetivação do direito à educação no campo. A autora também evidencia o PRONACAMPO (2013) como estratégia governamental voltada à ampliação do acesso, à melhoria das condições de ensino e à formação de professores, embora aponte fragilidades na articulação entre as ações propostas e as realidades locais. Nesse contexto, Borges (2015) conclui que, apesar dos avanços normativos no período analisado, a formação continuada permaneceu marcada por descontinuidades, alcance limitado e

dificuldades de consolidação como política de Estado, o que compromete seu potencial transformador nas práticas pedagógicas da Educação do Campo.

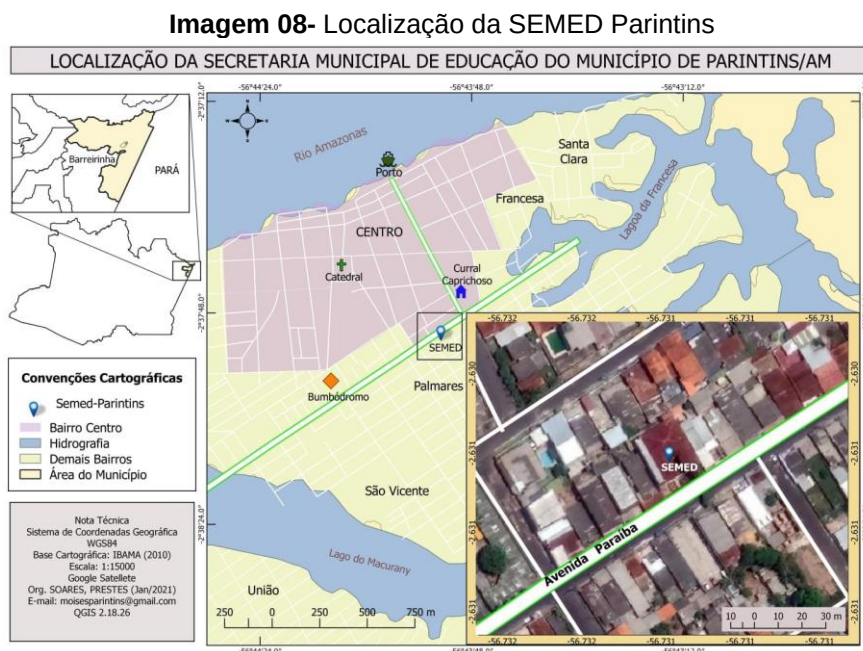
Quando contextualizamos esta temática a educação do campo, ao incentivar a análise de sua prática, da identidade docente e das culturas locais, a formação continuada fortalece a construção de uma identidade profissional dinâmica, que possibilita ao educador do campo não só transmitir conhecimentos, mas também integrar saberes locais e culturais ao processo educativo. Assim, ela contribui para uma educação mais inclusiva, respeitosa e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos, ao mesmo tempo que valoriza as identidades e resistências dos sujeitos do campo.

É necessário que as iniciativas de formação continuada não se limitem a abordagens genéricas, mas que sejam elaboradas com um olhar atento às particularidades do campo, respeitando os saberes locais e buscando soluções que fortaleçam a educação campesina. Apenas com políticas públicas que valorizem a educação do campo, proporcionando espaços de formação contínua e reflexão para os educadores, será possível garantir um ensino de qualidade que atenda às demandas específicas dessa realidade e promova a inclusão e o fortalecimento das identidades locais.

3.3 Uma breve contextualização sobre a secretaria municipal de educação e a promoção da qualidade escolar em Parintins

Historicamente, antes da criação da SEMED, a gestão educacional era centralizada e conduzida majoritariamente pelo Governo Estadual, com pouca participação dos municípios na formulação e renovação das políticas públicas. Essa configuração resultava em um modelo administrativo distante das especificidades e demandas locais, comprometendo a efetividade das ações educacionais. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco ao promover a descentralização administrativa e assegurar maior autonomia municipal, permitindo que Parintins assumisse a responsabilidade de gerir sua própria rede de ensino. Deste modo, a criação da SEMED constituiu-se como resposta à necessidade de uma administração mais próxima, eficiente e adaptada à realidade do município, passando a coordenar as atividades das diferentes modalidades de ensino, como Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), consolidando-se como

instrumento fundamental para o fortalecimento da autonomia e do planejamento educacional local (Souza,2024). A imagem 08 traz um registro da localização da instituição.



Fonte: a autora (2025)

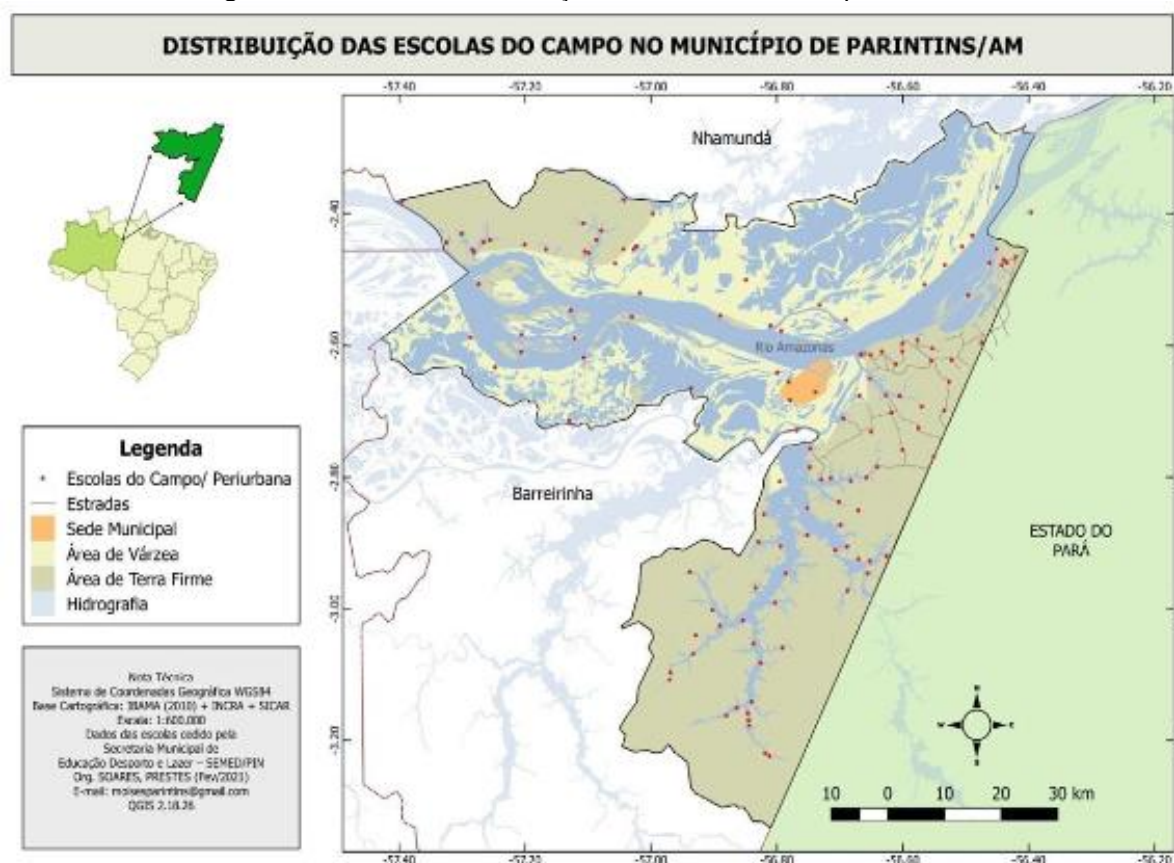
A gestão educacional do município de Parintins, sob coordenação da SEMED, garante o acesso e a matrícula escolar na rede municipal, assegurando a universalização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME/2015–2025). O município dispõe de 22 escolas estaduais de nível fundamental e médio, que também ofertam EJA e Ensino Médio mediado por tecnologia, além de duas unidades de Educação Básica situadas nos distritos de Caburi e Mocambo. No que se refere à rede municipal, observa-se um total de 146 escolas, distribuídas entre as áreas urbana, de terra firme e várzea, contemplando 16 Centros Educacionais de Educação Infantil e 130 escolas de Ensino Fundamental e EJA (Souza; Borges; Nascimento,2024).

Neste sentido, Souza (2024), discorre que a SEMED exerce papel central na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à qualidade do ensino. Suas funções abrangem o planejamento de programas, a capacitação docente, a supervisão escolar, a definição curricular e a gestão de recursos. Ao mediar a relação entre escolas, poder público e comunidade, promove a participação social e fortalece

a integração educacional. Sua criação representou um marco para a autonomia municipal, ampliando o acesso e a inclusão, inclusive em áreas camponesas.

Nas escolas do campo demonstra a adequação do sistema educacional às particularidades territoriais e sociais da região. Conforme dados da SEMED de Parintins (2021), as 118 escolas rurais estão estruturadas nos modelos nucleado, agregado (multietapa) e multisseriado (unidocente), o que possibilita a oferta de ensino em comunidades de difícil acesso. Essa organização atende às necessidades das populações rurais, ainda que apresente desafios relacionados à infraestrutura e aos recursos pedagógicos. A SEMED, nesse sentido, assume um papel fundamental na gestão e acompanhamento dessas unidades escolares, garantindo a permanência e a continuidade do processo educativo (Souza; Borges; Nascimento, 2024). A imagem 09 abaixo, traz um raio-x da distribuição das escolas do campo em Parintins.

Imagem 09 – Raio-x da distribuição das escolas do campo em Parintins



Fonte: Souza; Borges; Nascimento (2024)

Alinhada com o contexto da contemporaneidade, a SEMED mantém como canais oficiais de comunicação e interação com a comunidade as redes sociais *Facebook* e *Instagram*, por meio das quais divulga ações, projetos e iniciativas

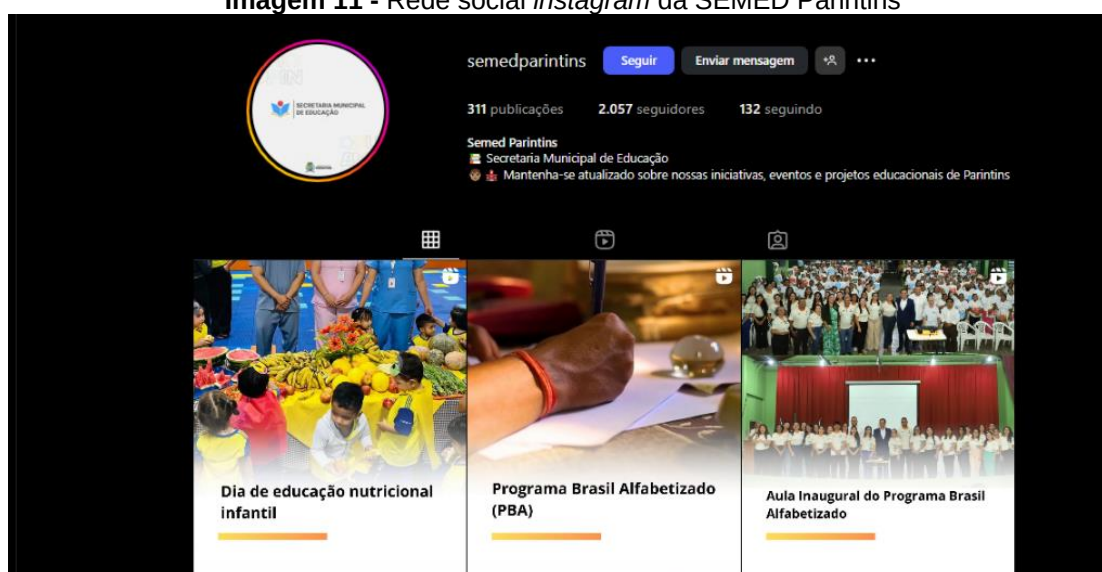
voltadas ao fortalecimento do vínculo entre a gestão educacional e a população. Essas plataformas digitais têm desempenhado papel relevante na disseminação de informações e na valorização das práticas pedagógicas e culturais, contribuindo para a visibilidade das tradições e expressões da cultura parintinense amazônica. Desse modo, o uso estratégico das mídias sociais configura-se como ferramenta de aproximação, transparência e promoção do patrimônio sociocultural local (imagem 10 e 11).

Imagem 10 – Rede social *facebook* da SEMED Parintins



Fonte: Rede social *facebook* da SEMED Parintins (2025)

Imagem 11 - Rede social *instagram* da SEMED Parintins



Fonte: Rede social *instagram* da SEMED Parintins (2025)

Entretanto, observa-se que a SEMED não dispõe de um site institucional próprio, nem uma seção própria no site oficial da prefeitura (imagem 12), o que poderia representar uma ferramenta estratégica para ampliar o acesso da comunidade a documentos, normativas, relatórios e informações detalhadas sobre suas ações. A criação de um portal oficial possibilitaria a disponibilização organizada e permanente de conteúdos, favorecendo a transparência administrativa, o controle social e o fortalecimento da participação cidadã. Além disso, tal recurso contribuiria para a consolidação de um canal de comunicação mais abrangente, complementando as redes sociais já utilizadas e permitindo uma consulta mais aprofundada às iniciativas desenvolvidas pela pasta.

Imagem 12 – Site da Prefeitura de Parintins



Fonte: Site da Prefeitura de Parintins (2025)

Outra forma de divulgação das ações atualmente adotada pela SEMED consiste na realização de entrevistas para diferentes meios de comunicação, como rádios, televisões e portais de notícias locais. Essa estratégia busca ampliar o alcance das informações, garantindo que as iniciativas, projetos e resultados obtidos pela pasta sejam compartilhados de maneira clara e acessível com a população. Ao recorrer a esses canais, a SEMED reforça sua presença no espaço público, fortalece a transparência de sua gestão e contribui para a valorização das práticas educacionais e culturais desenvolvidas no município.

A exemplo a entrevista fornecida pela SEMED para o portal de notícias eletrônicas “Jornal Ponta Grossa” em 2025, a respeito do encontro estratégico na comunidade do Marajó, reunindo gestores das escolas polos de Mamuru, Uaicurapá

e Tracajá. A reunião teve como objetivo central alinhar as ações para a execução do projeto “Soletrando: Competência Leitora como Estratégia Didática Cognitiva”, que, nesta edição, envolverá 86 estudantes provenientes de 26 escolas localizadas na zona rural do município. A imagem 13 abaixo, traz um registro do momento.

Imagem 13 – Ação do programa “Soletrando: Competência Leitora como Estratégia Didática Cognitiva” organizado pela SEMED



Fonte: Jornal Ponta Grossa (2025)

Neste ensejo, a criação e a atuação da SEMED representam um marco significativo para o cenário educacional do município, pois consolidaram a descentralização administrativa e possibilitaram a construção de políticas públicas mais próximas das demandas locais. Ao assumir a coordenação da rede municipal de ensino, a SEMED passou a desempenhar um papel estratégico na universalização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA, garantindo maior eficiência na gestão e no acompanhamento das escolas urbanas e rurais, e para além sua atuação fortalece a autonomia municipal, promove a valorização das especificidades culturais amazônicas e contribui para a efetivação do direito à educação de qualidade, alinhada tanto às diretrizes nacionais quanto às particularidades regionais.

3.4 Documentos oficiais da SEMED Parintins da formação continuada de professores/as de matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins/AM

A realidade amazônica é marcada por múltiplas dimensões que vão além da imagem exótica e paradisíaca frequentemente retratada na mídia. Os povos do campo, em especial, enfrentam desafios decorrentes da ausência do Estado, da precariedade das políticas públicas e das dificuldades de acesso à educação de qualidade. A formação continuada para professores nesse contexto deve considerar as especificidades culturais, históricas e sociais da região, integrando saberes tradicionais e promovendo uma educação crítica e contextualizada. No entanto, essa formação não ocorre de forma isolada, pois está diretamente influenciada pelas políticas públicas educacionais, pelas relações de produção e pelo modelo capitalista que impacta a organização do trabalho e da vida na Amazônia (Tavares; Borges:Mourão,2024).

Neste sentido, Brito e Lucena (2025), corroboram, com a perspectiva de que a educação do campo no contexto amazônico é atravessada por desafios estruturais, sociais e culturais que incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e a qualidade da escolarização das populações ribeirinhas. As condições socioeconômicas impõem aos estudantes a conciliação precoce entre o trabalho familiar e a escola, enquanto as grandes distâncias e a dependência do transporte fluvial dificultam a frequência regular às instituições educativas. Soma-se a isso a escassez de professores qualificados e a inadequação de currículos e materiais didáticos às realidades locais, o que fragiliza os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, torna-se imprescindível a formulação de políticas públicas que considerem as especificidades amazônicas, valorize os saberes tradicionais e fortaleçam a educação como instrumento de justiça social e desenvolvimento sustentável.

O município de Parintins, com suas 146 escolas distribuídas entre áreas urbanas e rurais, apresenta uma significativa diversidade educacional, abrangendo comunidades ribeirinhas, assentamentos e indígenas. Nesse contexto, a implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores tem sido essencial para a qualificação do ensino, especialmente nas áreas campesinas. Programas como PRONERA, Programa de Apoio à Formação Superior

em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (PRONACAMPO) têm desempenhado um papel fundamental na capacitação docente, promovendo práticas e experiências concretas que fortalecem a educação do campo e garantem maior acesso à formação superior para os educadores da região (Souza; Borges; Nascimento, 2023).

Em seu estudo mais recente Borges *et al* (2024) discorrem que a formação continuada dos professores atuantes no campo em Parintins é um tema central para os movimentos sociais locais, sendo um desafio constante para as políticas educacionais na Amazônia, dadas as especificidades territoriais da região. A construção de uma escola campesina demanda não apenas a capacitação docente, mas também a ampliação dos espaços de debate e a implementação de políticas públicas que rompam com a lógica da educação rural tradicional, muitas vezes atrelada a interesses neoliberais. Para garantir uma formação sólida e de qualidade, é essencial adotar uma perspectiva contra hegemônica, que valorize a identidade, a cultura e as necessidades das comunidades rurais, promovendo uma educação que fortaleça o campo e sua autonomia. O quadro 9 abaixo, traz um panorama atualizado das políticas públicas de formação continuada de professores em Parintins.

Quadro 9 – Panorama atualizado das políticas públicas continuada de professores em Parintins

Programa de Formação Continuada	Política Vinculada	Contextualização
PEA – Escola Ativa	Programa do MEC/SECAD (1998-2011), financiado pelo Banco Mundial	Destinado a escolas multisseriadas rurais, promove materiais pedagógicos específicos e metodologias participativas, mas foi criticado por sua abordagem tecnicista e descontextualizada.
PRONERA	Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Portaria nº 86/2013	Voltado à formação continuada de professores de escolas do campo e comunidades quilombolas, buscando adequar o ensino às especificidades rurais.
GESTAR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009	Enfatizava a capacitação de professores do ensino fundamental em matemática e língua portuguesa, focando na melhoria do aprendizado dos alunos.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº 867/2012	Destinado à alfabetização de crianças até os oito anos, incluindo formações para

		professores e distribuição de materiais didáticos.
Pró- Letramento	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009	Curso semipresencial que oferece suporte teórico e metodológico para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, abordando alfabetização e matemática.

Fonte: O autor (2025) adaptado de Borges *et al* (2024)

A análise do quadro 9, revela tanto avanços quanto retrocessos na formação docente em Parintins. Embora algumas iniciativas tenham sido fundamentais para a qualificação dos professores do campo, muitas foram descontinuadas sem alternativas eficazes. A ausência de novos programas, impõe a continuidade da formação docente e reforça a necessidade de políticas públicas permanentes que valorizem a realidade da educação rural. Para garantir um ensino de qualidade no campo, é obrigatório que essas ações sejam reformuladas com maior participação das comunidades e homologadas às necessidades dos educadores e alunos das escolas rurais.

Refletir acerca desta temática no território amazonense, e evidenciar que as políticas públicas e a gestão educacional assumem papel central na garantia do direito à educação de qualidade em um território marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e geográficas. A formulação e implementação de políticas educacionais precisam considerar as especificidades regionais, evitando a adoção de modelos homogêneos que tendem a ampliar as assimetrias existentes. Nesse sentido, o investimento na formação inicial e continuada de professores, aliado a uma gestão sensível às realidades locais, torna-se indispensável para qualificar os processos educativos. Reconhecer e valorizar a diversidade amazônica é condição fundamental para que a educação, inclusive a Educação Matemática, contribua efetivamente para o desenvolvimento social e humano da região (Brito e Lucena, 2025).

Para iniciar a pesquisa de campo na SEMED/Parintins foram enviados a Secretária do órgão, representada pela Sr^a Gizelle Batista Soares, os documentos (apêndice A, B, C) com a apresentação da pesquisa e do projeto para apreciação. Após este passo, fora marcado um horário para atendimento no órgão, na qual foram solicitados os documentos e dados constantes no (apêndice D) ou quaisquer outros dados ou documentos, que estivessem atrelados a temática pesquisa e que

pudessem contribuir com a mesma. Abaixo, serão apresentados os documentos recebidos, em resposta da SEMED/Parintins.

O documento Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Parintins (2023), fornecido pela SEMED/Parintins, menciona a formação continuada apenas no Artigo 91, que contempla “os deveres do professor”: “XI - participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do processo de planejamento curricular, das oportunidades de capacitação e formação continuada (Parintins, 2023, pg 34, 2026).

A análise do Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Parintins (2023) evidencia que a formação continuada é abordada de maneira pontual e restrita, sendo mencionada apenas como um dever individual do professor. Tal abordagem revela uma compreensão limitada da formação continuada, dissociada de uma política institucional estruturada e de responsabilidades explícitas da gestão educacional. Ao atribuir ao docente a obrigação de participar de oportunidades formativas, o documento silencia quanto às condições, estratégias e garantias necessárias para a efetivação desse direito. Essa perspectiva pode contribuir para a responsabilização individual do professor, esvaziando o caráter coletivo, permanente e institucional da formação continuada enquanto política pública educacional.

O documento “Demonstrativo das Ações da Coordenação do Ensino Fundamental/ SEMED 2023” (anexo D), elaborado pela Gerência Especial de Ensino e Apoio Técnico-Pedagógico da SEMED Parintins, estipula acerca da formação continuada de professores/as como um conjunto de ações formativas pontuais, organizadas sob a forma de encontros presenciais, materializando-se por meio de orientações pedagógicas voltadas ao planejamento, à interdisciplinaridade e ao aprimoramento das práticas docentes no Ensino Fundamental. De modo geral, o documento evidencia uma concepção de formação continuada centrada na atualização pedagógica e no alinhamento das práticas escolares às diretrizes institucionais, especialmente no que se refere ao planejamento integrado, ao trabalho interdisciplinar e ao atendimento a demandas específicas, como turmas multietapas, multisseriadas e o foco em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No que concerne à educação continuada de forma geral, o documento apresenta um caráter predominantemente operacional e descritivo, elencando datas, público-alvo, carga horária e número de participantes das formações realizadas ao

longo de 2023. Observa-se que as ações são distribuídas entre zona urbana e zona rural, contemplando professores de diferentes anos do Ensino Fundamental, com ênfase na organização do planejamento pedagógico e na interdisciplinaridade como princípio metodológico. Entretanto, não se identificam, no texto, fundamentações teóricas explícitas, princípios orientadores de longo prazo ou uma política estruturada de formação continuada, mas sim o registro administrativo das atividades desenvolvidas

Especificamente em relação à formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo em Parintins/AM, o documento não aponta diretrizes próprias ou específicas para essa área do conhecimento. As formações destinadas à zona rural aparecem de maneira generalista, direcionadas a professores/as que atuam em turmas seriadas, multietapas ou multisseriadas, com foco na interdisciplinaridade e na organização do trabalho pedagógico no campo, sem menção a conteúdos, metodologias ou demandas específicas do ensino de Matemática. Assim, embora o documento registre ações formativas realizadas no contexto da educação do campo, não explicita uma política ou orientação formativa diferenciada para professores/as de Matemática, tampouco aborda particularidades didático-pedagógicas dessa área no contexto rural de Parintins-AM.

Compreende-se, que o documento analisado contribui para a compreensão das ações efetivamente executadas pela SEMED no âmbito da formação continuada em 2023, mas revela limites no que se refere à sistematização de diretrizes específicas para a formação de professores/as de Matemática da escola do campo, aspecto central para a problematização e aprofundamento da pesquisa proposta.

O documento “Demonstrativo das Ações da Coordenação do Ensino Fundamental/SEMED 2024”, (anexo E), elaborado pela Gerência Especial de Ensino e Apoio Técnico-Pedagógico da SEMED Parintins, estipula acerca da formação continuada de professores/as como um conjunto de ações formativas planejadas e executadas ao longo do ano de 2024, materializando-se por meio de encontros, cursos, formações em serviço e seminários, direcionados a diferentes etapas e modalidades do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O documento registra iniciativas voltadas tanto para a zona urbana quanto para a zona rural, evidenciando a formação continuada como estratégia institucional de apoio ao trabalho docente, à reorganização do planejamento pedagógico e ao enfrentamento de desafios educacionais contemporâneos.

No que se refere à educação continuada em uma perspectiva geral, o documento de 2024 apresenta um avanço em relação à diversificação e ao aprofundamento das ações formativas, quando comparado a versões anteriores. Observa-se a ampliação da carga horária em determinadas formações, a exemplo das ações voltadas à Área de Várzea (40h) e dos cursos estruturados, como “Leitura e Escrita na Educação Infantil/ LEEI” e “A Matemática na contemporaneidade: cognição, tecnologia e equidade”, indicando uma preocupação com processos formativos mais extensos e sistematizados. Ainda assim, o documento mantém um caráter descritivo e administrativo, concentrando-se na apresentação de dados quantitativos (datas, público, número de participantes e carga horária), sem explicitar fundamentos teóricos, concepções pedagógicas ou diretrizes de longo prazo que caracterizem uma política estruturada de formação continuada.

No tocante à educação do campo, o documento contempla formações específicas para professores/as que atuam em contextos rurais, como as ações desenvolvidas na Área de Várzea, no Zé Açu e em escolas da zona rural, bem como formações em serviço realizadas diretamente nas unidades escolares. Essas ações sinalizam uma atenção às especificidades organizacionais da escola do campo, sobretudo no que diz respeito à realidade local e à necessidade de formação in loco. Contudo, tais iniciativas aparecem de forma ampla e generalista, voltadas ao conjunto de professores/as do Ensino Fundamental I e II, sem detalhamento de metodologias, conteúdos específicos ou eixos formativos próprios da educação do campo enquanto modalidade educacional.

Especificamente quanto à formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo em Parintins/AM, o documento de 2024 apresenta indícios pontuais de direcionamento, mas ainda não consolida diretrizes específicas. Destaca-se o Curso de Formação “A Matemática na contemporaneidade: cognição, tecnologia e equidade”, direcionado a professores de Matemática, com carga horária ampliada (30h), o que representa um avanço significativo no reconhecimento da área enquanto campo específico de formação.

Entretanto, o documento não explicita se esse curso contempla professores/as da escola do campo de forma diferenciada, tampouco se aborda as particularidades do ensino de Matemática em contextos rurais. Da mesma forma, a formação voltada à socialização dos resultados do SAEB 2023 inclui professores do campo de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano, mas com foco prioritário na recomposição

das aprendizagens a partir de avaliações externas, e não em uma proposta formativa específica para a Matemática no campo.

Compreende-se, que o documento de 2024 evidencia um esforço ampliado da SEMED Parintins na oferta de ações de formação continuada, com maior diversidade temática e incremento de carga horária em algumas iniciativas, incluindo a área de Matemática. Contudo, no que diz respeito ao foco da pesquisa, as políticas de formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo em Parintins-AM, o documento ainda não explicita diretrizes próprias, sistematizadas e contextualizadas para essa área e modalidade, mantendo uma abordagem predominantemente geral, com ações pontuais que, embora relevantes, não se configuram como uma política específica de formação continuada para professores/as de Matemática do campo.

No que se refere a dados, a SEMED/Parintins, disponibilizou o quantitativo dos professores de matemática atuantes nas 3 modalidades territoriais de educação no município, sendo: 17 Professores de matemática na área de várzea; 60 professores de matemática na área Terra Firme (zona rural) e 25 professores de matemática na área de zona urbana.

Esse cenário pode indicar que a educação do campo, especialmente nas áreas de terra firme e de várzea, concentra a maior demanda por professores de Matemática, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada específicas, contextualizadas e territorialmente orientadas. A expressiva presença de docentes na zona rural sugere que ações formativas generalistas tendem a ser insuficientes para atender às particularidades pedagógicas, logísticas e socioculturais desses territórios, evidenciando a importância de estratégias formativas diferenciadas que considerem as singularidades do ensino de Matemática nos diversos contextos do município.

A SEMED/Parintins também disponibilizou dados referentes ao quantitativo de escolas da rede municipal no ano de 2025 (imagem 14), organizados segundo as modalidades territoriais de educação. Conforme os dados, o município conta com 144 escolas municipais, das quais 28 estão localizadas na zona urbana, sendo 13 Centros Educacionais Infantis e 15 escolas de Ensino Fundamental e EJA. Na área de Terra Firme (zona rural) concentram-se 91 escolas, distribuídas entre 3 Centros Educacionais Infantis e 88 escolas de Ensino Fundamental e EJA, configurando-se como o território com maior número de unidades escolares. Já a área de várzea possui

25 escolas, todas destinadas ao Ensino Fundamental e EJA, não havendo Centros Educacionais Infantis nesse território. Esses dados evidenciam a predominância da rede escolar municipal nas áreas campestinas, especialmente na Terra Firme, reforçando a centralidade da educação do campo no sistema educacional de Parintins e a necessidade de políticas educacionais e formativas que considerem as especificidades desses contextos territoriais.

Imagem 14 – Quantitativo de escolas da rede municipal de Parintins/2025

ÁREA	Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS		TOTAL DE ESCOLAS
	CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIS	ESCOLAS DO FUNDAMENTAL E EJA	
URBANA	13	15	28
TERRA FIRME	3	88	91
VÁRZEA	0	25	25
TOTAL	16	128	144

Fonte: SEMED (2025)

Ainda, a SEMED/Parintins também encaminhou dados consolidados sobre a distribuição de alunos, escolas e recursos educacionais da rede municipal, organizados por área territorial (imagem 15). De acordo com as informações, o município atende um total geral de 15.967 alunos, sendo 8.703 na zona urbana, 6.554 na área de Terra Firme e 710 na área de várzea. Na Educação Infantil, são atendidas 4.904 crianças, concentradas majoritariamente na zona urbana (3.193), seguida da Terra Firme (1.572) e da várzea (139). No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, registram-se 6.682 alunos, e do 6º ao 9º ano, 3.987 alunos, com maior concentração novamente nas áreas urbana e de Terra Firme.

A EJA totaliza 394 matrículas. No que se refere à estrutura da rede, o município possui 143 escolas municipais, sendo 15 Centros Educacionais Infantis e 128 escolas de Ensino Fundamental e EJA, distribuídas entre as três áreas. Quanto aos recursos humanos e serviços, a rede conta com 908 professores, 4.163 estudantes beneficiados pelo transporte escolar, 808 alunos com deficiência, 618 alunos em salas

de recursos e 962 atendidos por atividades complementares, evidenciando a complexidade da organização educacional do município e a centralidade das áreas rurais, especialmente a Terra Firme, na oferta educacional de Parintins.

Imagem 15 – Resultado preliminar do censo escolar do nº de alunos matriculados nas escolas da rede municipal em 2024

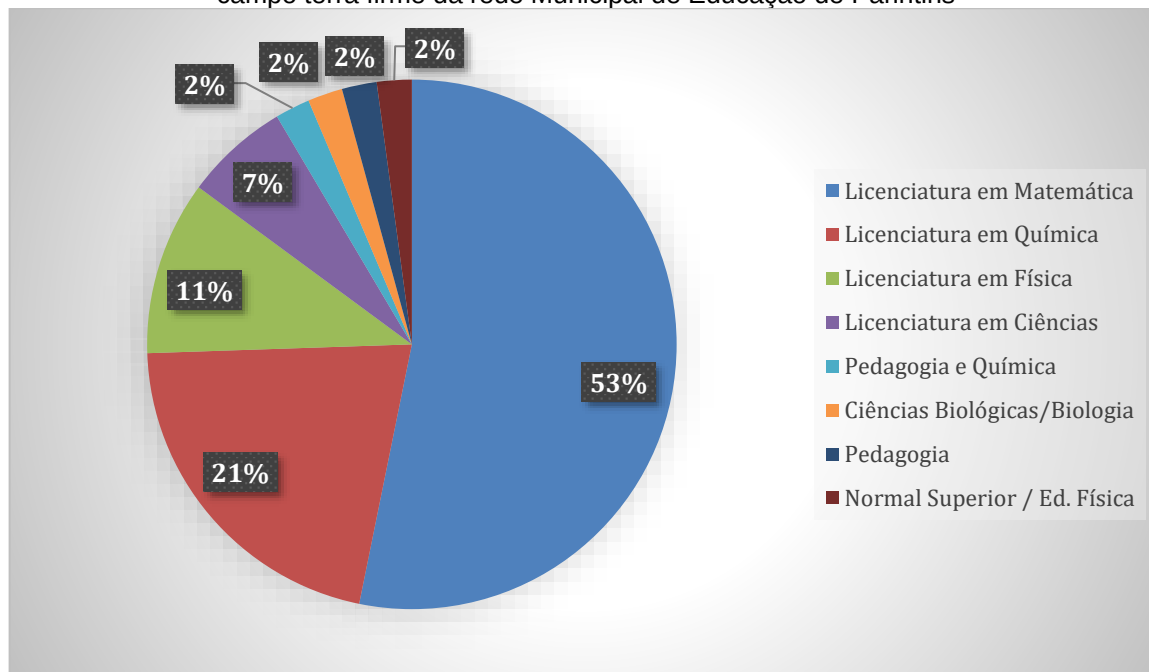
ÁREA	ED. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	TOTAL	Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS		TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE PROFESSORES	TRANSPORTE ESCOLAR	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	ALUNOS NA SALA DE RECURSO	ATIVIDADE COMPLEMENTAR
		1º ao 5º ANO	6º ao 9º ANO			CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIS	ESCOLAS DO FUNDAMENTAL E EJA						
URBANA	3.193	3.558	1.655	297	8.703	12	15	27	410	740	590	493	686
TERRA FIRME	1.572	2.814	2.080	88	6.554	3	88	91	430	2.819	210	125	276
VÁRZEA	139	310	252	9	710	0	25	25	68	604	8	0	0
TOTAL	4.904	6.682	3.987	394	15.967	15	128	143	908	4.163	808	618	962
TOTAL GERAL DE ALUNOS	15.967												

Fonte: SEMED (2025)

Outro documento disponibilizado pela SEMED/ Parintins, foi a “Planilha de Professores que trabalham com a disciplina de Matemática de 6º ao 9º ano nas escolas do campo terra firme da rede Municipal de educação de Parintins”, entretanto por possuir o número de contato dos profissionais, o documento foi reelaborado (apêndice F), excluindo esta coluna de informação, para garantir a privacidade dos profissionais.

Ao analisar o documento (apêndice F), constata-se que 49 professores lecionam a disciplina de matemática nas escolas do campo terra firme da rede Municipal de Educação de Parintins, possuindo uma formação inicial variada, conforme o gráfico 1 abaixo, sendo o maior número de profissionais (53,2%) formados em Licenciatura em Matemática, e o menor número de profissionais (2,1%) formados em Normal Superior / Ed. Física.

Gráfico 1 - Perfil de formação inicial dos professores que lecionam matemática nas escolas do campo terra firme da rede Municipal de Educação de Parintins



Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado do Apêndice C

A diversificação da formação inicial, pode revelar estratégias institucionais para suprir demandas de ensino nas escolas do campo diante de possíveis limitações na oferta de docentes especialistas. Tal configuração suscita reflexões sobre os impactos dessa diversidade formativa na qualidade do ensino, especialmente no que se refere ao domínio dos conteúdos específicos e às práticas pedagógicas. Por outro lado, a presença de licenciaturas em áreas afins pode favorecer abordagens interdisciplinares, desde que acompanhadas por políticas de formação continuada que fortaleçam o ensino da Matemática nesses contextos educacionais.

O Anexo F, traz o “Plano de Ação da Coordenação do Campo para o ano de 2025”, cujo objetivo central é coordenar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo por meio de acompanhamento pedagógico, formações e apoio técnico às equipes escolares. Entre as ações previstas, destacam-se estudos de documentos oficiais, assessoramento pedagógico in loco em diferentes polos, realização de jornadas pedagógicas, encontros formativos e socialização de práticas docentes, buscando promover reflexões e práticas pedagógicas que valorizem as realidades culturais dos estudantes.

No que concerne à educação continuada de professores de Matemática, o plano evidencia a oferta de formações entre março e novembro voltadas aos docentes do 5º ao 9º ano, com foco no estudo das habilidades da matriz de referência do SAEB

e na articulação com a proposta curricular da rede municipal. Tal direcionamento revela uma política formativa orientada por avaliações externas, priorizando o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o desempenho dos estudantes. Ainda, a implementação de clubes de letramento matemático e encontros para compartilhamento de estratégias didáticas sinaliza uma tentativa de qualificar as práticas pedagógicas por meio de abordagens inovadoras.

Entretanto, observa-se que as formações são apresentadas de maneira ampla e interdisciplinar, sem detalhamento de metodologias específicas para o ensino da Matemática ou das demandas formativas decorrentes das particularidades das escolas do campo, como turmas multisseriadas e contextos socioculturais diferenciados.

No entanto, mesmo que o acompanhamento pedagógico contínuo possa favorecer processos reflexivos sobre a prática docente, a ausência de explicitação quanto à profundidade dos conteúdos matemáticos pode limitar o potencial dessas ações para o fortalecimento do conhecimento especializado do professor. Neste sentido, o plano demonstra avanços ao institucionalizar espaços de formação continuada, mas também aponta para a necessidade de propostas mais focalizadas na especificidade epistemológica da Matemática e nas condições concretas do trabalho docente no campo.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Parintins (2015–2025) aborda a formação continuada de professores da educação básica como um eixo estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo ações voltadas ao aperfeiçoamento profissional, à valorização docente e ao alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes curriculares e às demandas educacionais contemporâneas. O documento enfatiza a necessidade de garantir programas permanentes de formação, articulados às políticas públicas educacionais e às especificidades das etapas e modalidades de ensino, reconhecendo a atualização pedagógica como elemento fundamental para o fortalecimento do trabalho docente (SEMED/PARINTINS, 2015).

Entretanto, embora o PME evidencie um compromisso institucional com o desenvolvimento profissional dos professores, observa-se que as diretrizes são apresentadas de maneira abrangente, sem explicitar propostas formativas direcionadas a componentes curriculares específicos. Nesse sentido, não há menção detalhada à formação continuada dos professores de Matemática, o que pode indicar uma concepção generalista de formação docente, centrada em competências

pedagógicas amplas. Tal ausência sugere a necessidade de políticas complementares que considerem as particularidades epistemológicas da área, uma vez que o ensino da Matemática demanda conhecimentos especializados que extrapolam a formação pedagógica comum (SEMED/PARINTINS,2015).

O vídeo veiculado no Instagram pela Secretaria Municipal de Educação registra a 4ª Formação SAEB direcionada a professores de Matemática do 6º ao 9º ano, caracterizando-se como um evento de socialização de saberes pedagógicos e de alinhamento técnico-pedagógico às demandas da avaliação educacional (SAEB). Essa iniciativa formativa insere-se no conjunto de ações de desenvolvimento profissional contínuo, ao promover a articulação entre as práticas docentes e as matrizes de referência que orientam a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a reflexão sobre currículos, objetos de ensino e estratégias didáticas específicas à disciplina de Matemática (SEMED/PARINTINS,2026).

Por fim, ressalta-se que, dos documentos e dados oficialmente solicitados à SEMED/Parintins, conforme listado no Apêndice D, apenas os materiais apresentados e analisados anteriormente foram efetivamente disponibilizados para esta pesquisa. A ausência de parte significativa dos documentos requeridos, especialmente aqueles relacionados a registros administrativos sistematizados, cronogramas consolidados de formação continuada, planos específicos e históricos formativos, evidencia uma lacuna na organização, sistematização e disponibilização dos dados no âmbito do setor responsável.

Tal cenário limita o acesso a informações fundamentais para a compreensão integral das políticas de formação continuada, em especial no que se refere aos professores de Matemática da escola do campo, e indica fragilidades institucionais na gestão e no monitoramento documental, com impactos diretos na transparência e no planejamento das ações formativas no município.

Portanto, a análise dos documentos oficiais disponibilizados pela SEMED Parintins permite observar que as ações de formação continuada voltadas aos/as professores/as de Matemática aparecem vinculadas, em parte, a orientações gerais da rede e a demandas técnico-pedagógicas relacionadas ao currículo, às habilidades e às avaliações externas. Embora tais iniciativas possam contribuir para o alinhamento das práticas docentes e para a organização do trabalho pedagógico, os materiais analisados não evidenciam, de forma sistematizada, uma política formativa específica para o ensino de Matemática nas escolas do campo. Nesse contexto, a ausência de

documentos mais detalhados, como planos específicos, cronogramas consolidados e registros históricos das formações, limita a compreensão integral da política investigada e revela fragilidades na sistematização institucional dessas ações. Portanto, os documentos analisados indicam a necessidade de avançar na construção de processos formativos mais territorializados, capazes de articular o conhecimento matemático escolar às condições concretas e socioculturais das escolas do campo em Parintins-AM.

4 UM PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS-AM

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o panorama das políticas de formação continuada dos professores que ensinam matemática nas escolas do campo em Parintins-AM, tomando como referência as percepções dos próprios docentes participantes da pesquisa. Inicialmente, são expostos os resultados do questionário aplicado, buscando compreender como a SME, tem estruturado e desenvolvido essas políticas sob a ótica dos professores, compondo o subcapítulo 4.1.

Pela baixa disponibilidade de documentos recebidos pela SEMED que fazem menção direta à formação continuada dos professores de Matemática, houve a ideia de realizar uma entrevista semiestruturada com o Coordenador das Formações Voltadas para Matemática da SEMED/Parintins, buscando compreender como a SEMED, veem norteando e amparando esta temática, integrando assim o subcapítulo 4.2.

Na sequência, propõe-se uma análise crítico-reflexiva que articula os achados empíricos aos fundamentos teóricos e aos documentos oficiais discutidos nos capítulos anteriores, evidenciando avanços, limites e desafios que atravessam o processo formativo, compondo o subcapítulo 4.3.

Desse modo, o capítulo busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada das condições concretas da formação continuada em Educação Matemática no contexto da educação do campo, destacando implicações para o fortalecimento da prática docente e para a efetivação de políticas educacionais mais contextualizadas.

4.1 Vozes da docência matemática no campo: vivências, percepções e tensões na formação continuada em educação matemática

O questionário foi estruturado em três blocos temáticos, organizados de modo a apreender o fenômeno investigado em sua totalidade concreta, considerando as múltiplas determinações que incidem sobre o trabalho docente na educação do campo. O instrumento foi encaminhado a 49 profissionais pertencentes ao quadro

apresentado no Apêndice G, obtendo-se 12 respondentes, configurando um recorte qualitativo compatível com a perspectiva histórico-dialética, que privilegia a análise das mediações e das condições objetivas nas quais os sujeitos produzem suas práticas e discursos.

O Bloco 1 contempla elementos relativos à formação e ao tempo de experiência, permitindo situar os docentes nas determinações históricas e institucionais que regulam o trabalho pedagógico. O Bloco 2 aborda a materialização das políticas públicas de formação continuada, buscando apreender a relação entre formulação normativa e efetivação concreta das ações formativas, bem como suas implicações nas condições objetivas de trabalho. O Bloco 3 focaliza as percepções e vivências docentes, possibilitando identificar concepções de ensino, posicionamentos político-pedagógicos e as contradições emergentes entre prescrição institucional e prática cotidiana.

A apresentação dos resultados será realizada por blocos, articulando-os às categorias analíticas construídas na etapa de Análise de Conteúdo (quadro 1), compreendidas como mediações teóricas que possibilitam superar a descrição imediata dos dados. Nessa perspectiva, a organização não se limita a uma disposição temática, mas expressa um movimento analítico que parte do empírico, identifica suas determinações e retorna a ele de forma mediada, buscando evidenciar tensões, limites e possibilidades inscritos na realidade investigada.

4.1.1 Formação e tempo de experiência

O bloco 1 de questões, é composto por 7 perguntas, sendo 2 questões com opções de múltipla escolha e 5 questões abertas. A primeira questão indagou “1. Qual a sua formação inicial?”, todos os participantes, responderam que possuem a Licenciatura em Matemática, e um participante (P8), possui também a Licenciatura em Pedagogia.

A segunda questão indagou: Possui formação continuada? Se sim, quais? obtendo as repostas:

“Avaliação em Processo” (P1)

“Sim. Especialização em Ensino de Matemática” (P2)

“SIM. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, MATEMÁTICA FINANCEIRA, GESTÃO ESCOLAR” (P3)

“Sim. Pós-Graduação Aperfeiçoamento em Gestão em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Especialização em Currículo e Prática nos Anos Iniciais” (P4).

“Sim, formação SAEB 2025, Ensino da matemática AVAMEC, Educação Matemática AVAMEC, formação para professores: Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, Especialização em Educação do Campo.” (P5)

“Formação para professores de 4º e 5º ano de Matemática.” (P6)

“Pinaic-Língua Portuguesa e Matemática” (P7)

“Não” (P8)

“Sim. Cursos pelo avamec” (P9)

“Sim, AVAMEC.” (P10)

“Pós Graduação em Ensino da Matemática e Física e Tópicos Especiais de Matemática” (P11)

“Não” (P12).

A análise das respostas à segunda questão evidencia que a maior parte dos docentes declara possuir algum tipo de formação continuada, ainda que com características e níveis distintos de aprofundamento. Observa-se a presença de especializações diretamente vinculadas ao Ensino de Matemática, indicando investimento na qualificação específica da área. Contudo, identifica-se apenas uma menção explícita à especialização em Educação do Campo, o que sugere que a formação voltada às especificidades desse contexto ainda aparece de forma pontual no conjunto das trajetórias formativas.

Predominam formações relacionadas a programas institucionais, cursos ofertados por plataformas governamentais, bem como especializações em áreas como Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Currículo. Esse panorama revela que a formação continuada desses profissionais é fortemente atravessada por diretrizes e demandas da política educacional, ao mesmo tempo em que evidencia uma dispersão temática que nem sempre se concentra nas especificidades da Educação Matemática no campo. Tal configuração indica a necessidade de problematizar em que medida essas formações dialogam com as condições concretas de atuação docente nas escolas do campo.

A terceira questão indagou: No que se refere a sua formação continuada, elas foram realizadas por intermédio de políticas públicas? Se sim, quais delas? obtendo as repostas:

“Formação continuada concernente à avaliação do SAEB promovida pela secretaria de educação” (P1)

“Não. Por intermédio próprio.” (P2)

“Não” (P3)

“Sim. SEB - Secretaria de Educação Básica” (P4)

“Sim. LDB, Plano Municipal de Educação.” (P5)

“Sim, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (P6)

“Sim” (P7)

Sem resposta (P8).

“Sim. Federal” (P9).

“Sim, a minha base de conhecimento é construída e constantemente atualizada por intermédio da análise de dados que incluem, em grande parte, os resultados e documentos gerados pelas políticas públicas brasileiras. No contexto educacional e da matemática no campo, minha “formação” digital é alimentada por diretrizes, relatórios e programas oficiais que buscam materializar o direito à educação.” (P10).

“Não” (P11)

“Não” (P12).

A análise das respostas à terceira questão indica que a maior parte dos docentes reconhece que sua formação continuada ocorreu por intermédio de políticas públicas, mencionando ações vinculadas ao SAEB, à Secretaria de Educação Básica (SEB), ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a marcos normativos como a LDB e o Plano Municipal de Educação. Esses elementos evidenciam a presença estruturante de programas e diretrizes institucionais na configuração dos percursos formativos.

Por outro lado, parte dos respondentes afirma que sua formação não esteve diretamente vinculada a políticas públicas, atribuindo-a à iniciativa própria ou a trajetórias individuais de qualificação. Tal movimento revela que a relação entre política educacional e formação docente não se apresenta de forma homogênea, mas marcada por diferentes níveis de apropriação, compreensão e vinculação institucional, evidenciando tensões entre regulação normativa e autonomia profissional.

A quarta questão indagou: 4. Com qual frequência realiza cursos de aperfeiçoamento profissional? Poderia citar quais os últimos cinco que realizou? Eles foram realizados por intermédio de políticas públicas? Se sim, quais deles? obtendo as repostas:

“Todo ano. Promovido pela Secretaria Municipal de Educação” (P1)

“Pouca frequência. Apenas uma formação continuada. Por intermédio próprio.” (P2)

“Todo ano. Formação de Professores em Neuroeducação, Tecnologias Digitais Ferramentas para Criatividade, Probabilidade: conceitos iniciais, Atendimento Educacional Especializado: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Financeira” (P3)

“Sim. Formação em Matemática Anos Finais; Competências digitais e a matemática; Formação em Matemática e suas Tecnologias; IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS.” (P4)

“a cada 3 meses, formação SAEB 2025, Ensino da matemática AVAMEC, Educação Matemática AVAMEC, formação para professores: Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Sim, LDB, Plano Municipal de Educação” (P5)

“Sim. Curso de Alfabetização e letramento, Curso de Ensino da matemática nos Iniciais do ensino Fundamental. Curso de Metodologia e Prática da Matemática” (P6).

“Sim, formação Saberes e Prática, Língua Portuguesa e Matemática” (P7)

“Com pouca frequência.” (P8)

“Mês em Mês” (P9)

“Anualmente: Formação em Matemática nos Anos Finais, Curso On-Line A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática e Curso de Extensão Universitária Matemática, todos os cursos foram pelo AVAMEC” (P10).

“Com pouca frequência, mas utilizo a plataforma do AvaMec para estes pequenos cursos. Em 2026 realizei os cursos: Projetos Integradores STEAM no desenvolvimento de saberes digitais, Competências Digitais nas Áreas de Conhecimento da BNCC e Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia.” (P11).

“Competência digitais- matemática- ensino fundamental, formação em matemática anos finais, formação em matemática e sua tecnologia, minicursos: matemática” (P12).

A análise das respostas à quarta questão evidencia que a maior parte dos docentes afirma realizar cursos de aperfeiçoamento com regularidade anual ou periódica, havendo menções a formações mensais, trimestrais e anuais. Entretanto, também aparecem registros de baixa frequência, o que indica que o engajamento formativo não ocorre de maneira homogênea entre os profissionais. Observa-se predominância de cursos vinculados à área de Matemática, especialmente nos Anos Finais, metodologias e competências digitais, além de formações relacionadas à BNCC, ao SAEB e a plataformas institucionais como o AVAMEC, sinalizando forte presença de diretrizes curriculares e avaliativas na organização das ações formativas.

Também se identificam cursos em áreas transversais, como Neuroeducação, Educação Financeira, Igualdade Racial, Educação Inclusiva, STEAM e tecnologias educacionais, evidenciando ampliação temática da formação continuada. Em diversas respostas, há referência explícita à realização das formações por intermédio de políticas públicas ou ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto outras indicam iniciativa individual. O conjunto das respostas sugere que a formação continuada se configura como prática recorrente no percurso docente, mas marcada por diferentes níveis de sistematicidade e por forte influência das agendas institucionais e normativas que regulam o trabalho pedagógico.

A quinta pergunta, questionou: Qual o seu regime de trabalho? E trouxe duas opções para serem escolhidas: Contrato temporário ou Concurso público. 11 participantes responderam que trabalham sob regime de contrato temporário e 1 sob o regime de concurso público.

As respostas à quinta questão evidenciam ampla predominância do regime de contrato temporário entre os docentes participantes, sendo apenas um vinculado ao regime de concurso público. Esse cenário revela um quadro de fragilidade na estabilidade funcional, indicando que a maioria atua sob vínculos provisórios. Tal condição sugere impactos potenciais na continuidade das ações pedagógicas, na inserção em políticas de formação continuada e na consolidação de projetos educativos de longo prazo nas escolas do campo.

A predominância de contratos temporários sinaliza um processo de flexibilização das relações de trabalho no interior da rede pública, o que pode repercutir tanto na autonomia docente quanto nas condições objetivas de atuação profissional. Esse dado evidencia que a organização do trabalho docente não se apresenta de forma neutra, mas atravessada por determinações administrativas e políticas que influenciam diretamente o exercício da docência e a materialização das políticas educacionais no contexto investigado.

A sexta pergunta, questionou: Há quanto tempo você leciona matemática nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo? E trouxe cinco opções para serem escolhidas: menos de 10 anos, entre 10 a 15 anos, entre 15 a 20 anos, mais de 20 anos, mais de 30 anos. Apenas 1 participante respondeu que trabalha entre 10 a 15 anos, e 11 participantes responderam que trabalham por menos de 10 anos.

As respostas à sexta questão indicam que a maior parte dos docentes possui menos de dez anos de atuação no ensino de Matemática nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, havendo apenas um participante com experiência situada entre dez e quinze anos. Esse dado sugere um quadro marcado por relativa juventude profissional ou por rotatividade na composição do corpo docente nesse segmento e contexto específico.

A predominância de menor tempo de atuação pode estar associada às formas de contratação identificadas anteriormente, indicando possível instabilidade na permanência dos profissionais nas escolas do campo. Tal cenário pode repercutir na consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas, na continuidade de projetos formativos e na construção de vínculos institucionais mais duradouros, elementos fundamentais para o fortalecimento da educação matemática nesse território.

4.1.2 Materialização das políticas públicas de formação continuada dos professores que lecionam matemática para os anos finais do ensino fundamental na educação do campo

O bloco 2 de questões, é composto por 7 perguntas abertas, de livre resposta dos participantes. A sétima questão indagou: Você conhece o documento normativo Plano Municipal de Educação (2015-2025)? Se sim, sabe mencionar quais metas são cumpridas no que se refere a sua formação continuada? obtendo as repostas:

“Não” (P1)

“Sim. No documento aborda a valorização dos profissionais da Educação. O documento ressalta que, a formação inicial não é suficiente para a qualidade do trabalho do professor, há necessidade de permanecer em processo de formação contante. Nas políticas públicas a parcerias com as Universidades são necessárias. E o Município vem buscando essa política da valorização.”

(P2)

“Não” (P3)

“Não” (P4)

“Sim, conheço o plano. Mas não sei mencionar as metas.” (P5)

“Não” (P6)

“Sim, Principais Aspectos do PME de Parintins: Alinhamento Nacional: O PME municipal reproduz e adapta as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com foco em melhorias educacionais de 2015 a 2025. Educação do Campo: Aborda as particularidades da educação em áreas rurais (terra firme e várzea), lidando com turmas multietapa e agregadas, o que é um avanço importante para a região. Metas e Estratégias: Inclui diretrizes para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades, com ênfase na cidadania e combate à discriminação. Desafios: A educação infantil, por exemplo, ainda tem metas a serem alcançadas, como a universalização do acesso à creche e pré-escola, conforme indicadores de 2023. Legislação: O PME é instituído por leis municipais, como a Lei nº 615/2015, que reflete as diretrizes e organização do sistema educacional.” (P7).

“Não” (P8)

“Não” (P9)

“Sim, Meta 16 - Formação Continuada e Pós-Graduação: A meta principal é garantir que todos os profissionais da educação básica recebam formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades dos sistemas de ensino. A meta prevê especificamente: Formação continuada em serviço para professores de Matemática. Qualificação da formação em nível de pós-graduação (pelo menos 50% dos professores da educação básica até o final da vigência do PME). Meta 15 - Valorização e Formação: Foca no regime de colaboração para garantir que os professores tenham formação inicial e continuada em sua área de atuação. Meta 7 - Qualidade da Educação Básica: A formação continuada em matemática é estratégica para melhorar as médias no IDEB, conforme o planejamento de intervenção pedagógica das escolas.” (P10)

“Sim, mas não saberia afirmar se as metas são verdadeiramente cumpridas sem que seja realizado uma análise de tudo que se é trabalhado.” (P11).

“Não” (P12).

A análise das respostas à sétima questão evidencia que a maior parte dos docentes afirma não conhecer o Plano Municipal de Educação (2015–2025) ou declara conhecê-lo de forma superficial, sem conseguir explicitar metas relacionadas à formação continuada. Apenas um grupo reduzido demonstra domínio mais consistente do documento, mencionando metas específicas vinculadas à valorização profissional, à formação continuada em serviço e à qualificação em nível de pós-graduação, bem como sua articulação com o Plano Nacional de Educação e indicadores como o IDEB.

Esse cenário revela um distanciamento significativo entre o documento normativo e os sujeitos responsáveis por sua materialização no cotidiano escolar. Ainda que o Plano estabeleça diretrizes para a formação e valorização docente, sua apropriação pelos professores não se apresenta de forma consolidada, indicando possíveis fragilidades nos processos de socialização, acompanhamento e efetivação das metas no âmbito da rede municipal. Tal dado sugere uma tensão entre a formulação da política educacional e sua incorporação concreta pelos profissionais da educação do campo.

A oitava questão indagou: A sua formação contínua e aperfeiçoamento por cursos é realizada por intermédio da ação da Instituição através da materialização de políticas públicas, pela sua própria iniciativa, ou por ambas? Comente, obtendo as repostas:

“Por iniciativa da secretaria municipal de educação essas formações são de grande importância, pois através delas nos aperfeiçoamos nossos conhecimentos para estes serem ensinados para os alunos.” (P1)

“Pela minha própria iniciativa. Gostaria muito de participar de uma formação por intermédio das políticas públicas. Falta mais organização e tempo no meu plano entre trabalho profissional e Investimento na minha formação profissional.” (P2)

“Própria Iniciativa” (P3)

“Iniciativa própria. Não há intermédio da Instituição.” (P4)

“Ambas as partes.” (P5)

“E por minha própria iniciativa e outras por iniciativa da secretaria do município.

Mas se tivesse, mas formação continuada pelas secretarias seria melhor.” (P6)

“Sim” (P7)

“Por iniciativa própria” (P8)

“Iniciativa própria” (P9)

“A formação contínua ocorre por ambas as frentes, em uma dinâmica de mútua dependência entre o suporte institucional e o engajamento individual. Ação da Instituição (Políticas Públicas): O Município e as instituições materializam políticas de capacitação para garantir que o quadro de profissionais atenda às exigências sociais e tecnológicas vigentes. Isso se dá por meio de programas de formação continuada, financiamento de cursos e

diretrizes que padronizam a qualidade do serviço prestado. Iniciativa Própria: O profissional exerce sua autonomia ao buscar o aperfeiçoamento que faça sentido para sua trajetória e necessidades específicas. Sem o protagonismo do indivíduo, as políticas públicas tornam-se apenas burocracia, pois o aprendizado efetivo exige reflexão sobre a própria prática. Em resumo, a instituição fornece as oportunidades e recursos, enquanto a iniciativa do profissional garante a aplicabilidade e o aprofundamento constante "(P10).
 "Busco aperfeiçoar-me de acordo com minhas necessidades, assim, vejo se há ou não políticas públicas voltadas a esta." (P11)
 "Minha própria iniciativa seleção de candidato" (P12).

A análise das respostas indica predominância da iniciativa individual como principal via de realização da formação continuada. A maior parte dos docentes afirma buscar cursos por conta própria, sinalizando movimento autônomo de qualificação, ainda que, em alguns casos, reconheçam a existência de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Um grupo menor menciona que a formação ocorre por ambas as frentes: institucional e individual, apontando para uma dinâmica em que políticas públicas e protagonismo docente se articulam.

Também emergem falas que indicam ausência ou insuficiência de oferta institucional, bem como dificuldades de organização do tempo e acesso às oportunidades formativas. Esse conjunto de respostas evidencia que a formação continuada não se configura de maneira sistemática e estruturada para todos, revelando tensões entre a responsabilidade do poder público na materialização das políticas e a necessidade de investimento pessoal dos docentes para garantir seu desenvolvimento profissional.

A nona questão indagou: No que se refere as políticas públicas de formação continuada, as ações são realizadas de forma ampla, ou utiliza critérios de seleção dos candidatos? Comente, obtendo as repostas:

"somente para professores que atuam na rede municipal que trabalham com as séries que participam do SAEB _ Sistema de Avaliação da Educação Básica." (P1).
 "As políticas públicas na formação continuada variam nos termos de critérios, pois alguns programas oferecem Critérios de seleção para professores nas áreas específicas e também na base da titulação. Enquanto outros programas tem abertura para todos os profissionais (professores) independente da área de atuação. Ambos têm suas vantagens e desvantagens." (P2)
 "Ampla" (P3)
 "Geralmente as formações que participo é por número de vagas disponíveis, sorteio eletrônico." (P4)
 "Não tenho conhecimento" (P5)
 "Das que participei foi feita através de seleção de currículo. Sim." (P6).
 "Sim" (P7)
 Sem resposta (P8).
 "Sim" (P9)

“Elas são de forma ampla, muitas políticas são desenhadas para atingir toda a rede de ensino sem processos seletivos, como: Formações de Larga Escala: Treinamentos sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ou o uso de novas tecnologias educacionais, onde todos os docentes da rede são convocados ou convidados a participar. Plataformas de Autoaperfeiçoamento: Portais como o AVAMEC (MEC) oferecem cursos autoinstrucionais abertos a qualquer profissional da educação, democratizando o acesso.”(P10)

“Atualmente a que satisfaz minhas necessidades como professor, não utiliza critérios para seleção, mas é fornecida pelo poder público federal.” (P11).

“Forma ampla” (P12).

A análise das respostas à nona questão revela que as percepções acerca dos critérios de participação nas formações continuadas não são homogêneas. Parte dos docentes indica que determinadas ações são direcionadas a públicos específicos, como professores vinculados às séries avaliadas pelo SAEB ou selecionados mediante critérios como titulação, análise curricular ou número limitado de vagas. Esses relatos sugerem que algumas formações são orientadas por demandas estratégicas da política educacional, especialmente aquelas relacionadas a avaliações externas e metas institucionais.

Por outro lado, observa-se a compreensão de que diversas ações ocorrem de forma ampla, alcançando toda a rede ou sendo disponibilizadas em plataformas abertas, como cursos autoinstrucionais ofertados pelo poder público federal. Também aparecem respostas que demonstram desconhecimento quanto aos critérios de seleção. O conjunto das falas evidencia que a oferta de formação continuada se configura de maneira híbrida, ora com caráter universalizante, ora com delimitações específicas, o que aponta para diferentes lógicas de organização e acesso no interior das políticas públicas educacionais.

A décima questão indagou: Ainda a respeito dessas ações, elas estão alinhadas a sua realidade enquanto profissional, para que te possibilite participar das mesmas? Comente, e obteve como respostas:

“Sim, elas foram de grande valia pois possibilitaram trabalhar com a realidade da escola.”(P1).

“Como havia falando anteriormente, ambos têm suas vantagens e de vantagens. Na minha realidade estão parcialmente alinhadas. No critério de seleção do candidato, um ponto positivo que os recursos das políticas públicas sejam aplicados nas áreas com maior necessidade, e no aspecto negativo é a exclusão de alguns profissionais (professores) que precisam de formação contínua. Nas ações amplas, o ponto positivo é, inclusão de um maior número de profissionais (professores) em formação. No aspecto negativo, é que muitas das vezes, pode não atender às necessidades específicas de cada área.” (P2).

“Sim. Pois são através do AVA. onde poso fazer meu horário de estudo.” (P3).

“Em algumas situações não. Quase todas são a distância e depende do fornecimento de energia elétrica” (P4).

“Sim, todos os cursos os quais busquei realizar estão alinhadas a minha realidade.” (P5).

“Sim. Mesmo por que todas foram realizadas somente para professores formados em matemática” (P6).

“Sim” (P7).

Sem resposta (P8).

“As disponíveis apenas” (P9).

“Sim, O alinhamento entre as políticas de formação e a realidade do profissional são bem planejadas, pois existe um alinhamento comum entre a oferta teórica e as condições reais de participação.” (P10).

“Apenas com participação online. É fato que para quem trabalha na área rural, dificilmente é fornecido cursos de capacitação ou continuação aplicadas pelo município ou estado que permitam quem possamos sair da comunidade e venhamos participar.” (P11).

“Não” (P12).

A análise das respostas à décima questão indica que parte significativa dos docentes percebe alinhamento entre as ações de formação continuada e sua realidade profissional, especialmente quando as formações são ofertadas em modalidade a distância ou direcionadas especificamente à área de Matemática. A flexibilidade de horários e o acesso por plataformas digitais aparecem como elementos que favorecem a participação, sobretudo diante das condições geográficas e organizacionais do contexto investigado.

Entretanto, também emergem apontamentos que relativizam esse alinhamento. Alguns docentes indicam que as ações atendem apenas parcialmente às suas necessidades, seja pela adoção de critérios de seleção que excluem determinados profissionais, seja pela oferta predominantemente remota, dependente de infraestrutura como energia elétrica e conectividade. Destaca-se ainda a dificuldade de acesso a formações presenciais para quem atua na zona rural. O conjunto das respostas evidencia que o alinhamento entre política formativa e realidade docente ocorre de maneira desigual, condicionado pelas condições objetivas de trabalho e pelas especificidades territoriais das escolas do campo.

A décima primeira pergunta, questionou: As ações de formação continuada ofertadas através das políticas públicas, estão alinhadas a necessidade educacional matemática das escolas do campo? Comente, e obteve como respostas:

“Sim, pois trabalham os descritores e as habilidades conforme a necessidade da escola” (P1)

“Na minha área de atuação profissional, (professor do Ensino Fundamental, séries finais) em especial a Educação matemática, as políticas públicas educacional, atende pouco as necessidades. As políticas educacionais atendem mais as necessidades de quem atuam com o Ensino Infantil e o Ensino nas séries iniciais.” (P2)

“Não. Ainda não fiz nenhum curso específico educação do campo” (P3).

“Sim. Principalmente as que envolvem as TIC's. Todos devem ter acesso.” (P4).

“Podemos considera que a Especialização em Educação do Campo está alinhada ao ensino da matemática na educação do campo.” (P5).

“Não. Por que são realidade diferentes, as dificuldades de ensinar matemática nas escolas do Campo se torna difícil por que há falta de matérias e muito, e nós como professores de matemática temos essa dificuldade” (P6).

“Sim” (P7)

Sem resposta (P8).

“Não. Preciso adequar” (P9)

“As ações de formação continuada via políticas públicas para a Educação do Campo ainda enfrentam um desalinhamento histórico em relação à especificidade da matemática nessas comunidades. embora existam diretrizes para uma educação contextualizada, a prática revela grandes desafios como:

O Conflito entre o Global e o Local
A maioria das políticas de formação matemática é baseada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foca em competências universais. O alinhamento falha quando os cursos não incorporam a Etnomatemática — que valoriza os saberes práticos do campo (ciclos agrícolas, medição de terras, economia familiar). A formação costuma ser uma “tradução” do modelo urbano para o rural, ignorando as particularidades produtivas e culturais dos alunos.

Há um alinhamento normativo (no papel), mas a prática formativa ainda é insuficiente. O professor acaba tendo que adaptar, por conta própria, os conteúdos genéricos das políticas públicas para a realidade geográfica e social de seus alunos, aí você percebe que os materiais didáticos de matemática que chegam até você já trazem essa contextualização rural, ou você precisa adaptar tudo por conta própria.” (P10).

“Não. Como já citado na pergunta anterior, a realidade da educação no campo não permite tais privilégios, há menos que esses cursos, formações e/ou capacitações sejam aplicados na própria comunidade.” (P11).

“Sim” (P12).

A análise das respostas à décima primeira questão revela percepções divergentes quanto ao alinhamento das ações de formação continuada às necessidades da Educação Matemática nas escolas do campo. Parte dos docentes considera que as formações atendem às demandas escolares, especialmente quando relacionadas aos descritores, às habilidades previstas nas diretrizes curriculares ou ao uso de tecnologias educacionais. Também aparece a compreensão de que determinadas especializações, como a Educação do Campo, contribuem para esse alinhamento.

Entretanto, um conjunto significativo de falas aponta para insuficiências, destacando que as políticas formativas tendem a priorizar outras etapas da educação básica ou a reproduzir modelos generalistas, pouco sensíveis às especificidades territoriais e culturais do campo. Surgem ainda referências à ausência de cursos específicos, à necessidade de adaptação individual dos conteúdos e às limitações

materiais enfrentadas nas escolas. O conjunto das respostas evidencia uma tensão entre o alinhamento normativo das políticas e sua efetiva adequação às condições concretas e às particularidades da Educação Matemática no contexto rural.

A décima segunda pergunta, questionou: “Quais motivos te levam a participar ou não das ações de formação continuada ofertadas? Comente, e obteve como respostas:

“Obter novos conhecimentos e inovar outros métodos de ensino aprendizagem.” (P1)

“São vários fatores, uma delas é, a falta de planejamento, na relação entre trabalho e estudo. Falta de políticas públicas educacional voltadas para a Educação do Campo, em especial a Educação no Ensino de matemática.” (P2)

“Aprendizado contínuo” (P3)

“Ter um bom currículo, adquirir conhecimento.” (P4)

“Busco participar, pois acredito que agrega aos conhecimentos e práticas em sala de aula.” (P5)

“As formações que participei realizada pela secretaria foi poucas, mas não supriram as necessidades que precisava justamente por que foi só um dia, e precisamos de mais tempos para nós preparar principalmente no início do ano letivo” (P6).

“Melhoras da prática pedagógica” (P7).

Sem resposta (P8).

“Ofertadas por obrigação, as da plataforma por conta própria” (P9).

“A decisão de participar de uma formação continuada é movida por um cálculo entre o ganho intelectual/profissional e a viabilidade prática, analisando essa dinâmica com base no comportamento e nos relatos de profissionais da área (P10).

“O processo de absorção de conhecimento que se faz necessário para todo bom professor.” (P11).

“Recurso” (P12).

A análise das respostas evidencia que a participação nas ações de formação continuada é predominantemente motivada pelo desejo de aprimoramento profissional, atualização de conhecimentos e qualificação da prática pedagógica. Os participantes P1, P3, P4, P5, P7 e P11 associam a formação ao desenvolvimento intelectual, à inovação metodológica e à melhoria do desempenho em sala de aula, revelando uma compreensão da formação como elemento constitutivo da profissionalidade docente.

Por outro lado, emergem fatores limitadores relacionados à organização estrutural e às políticas públicas, especialmente no que se refere à Educação do Campo e ao ensino de Matemática, conforme apontado por P2. A insuficiência de tempo, a curta duração das formações (P6) e a obrigatoriedade institucional (P9)

também aparecem como elementos que fragilizam o engajamento efetivo, indicando tensões entre demanda profissional e condições objetivas de participação.

Observa-se ainda uma perspectiva mais racionalizada da decisão formativa (P10), entendida como um balanço entre retorno intelectual e viabilidade prática, além de menções pontuais a fatores instrumentais, como certificação curricular (P4) e acesso a recursos (P12).

A décima terceira pergunta, questionou: Os recursos disponíveis na escola são suficientes para efetivação das práticas pedagógicas, alinhadas aos ensinamentos recebidos e construídos nas ações de formação continuada? Comente, obtendo como resposta:

“Na escola onde trabalho os recursos pedagógicos são poucos, mais com os que tem procuro usufruir da melhor forma” (P1)

“Ainda passamos por desafios significativos. Umas das necessidades é preciso equiparem melhor as escolas. Muitas das escolas rurais são multisseriadas e unidocentes, e enfrentamos problemas de infraestrutura” (P2).

“Não. Apenas oferta impressora e Smartv” (P3).

“Não. Já que as escolas do campo ainda não têm acesso a tecnologia.” (P4)

“Não, pois sempre há a necessidade de buscar por mais materiais com recursos próprios para a execução das aulas.” (P5)

“Não são, os materiais que a maioria dos professores tem e comprado por sua própria conta.

Os recursos que vêm pra escola são poucos.” (P6).

“Nem sempre estão alinhados “ (P7).

“Não, infelizmente os recursos são limitados” (P8)

Sem resposta (P9).

“Os recursos costumam ser insuficientes. Isso gera no profissional uma sensação de frustração: ele se capacita, vislumbra novas formas de ensinar, mas é impedido pela precariedade estrutural da instituição, o que acaba exigindo uma dose extra de criatividade e esforço pessoal (e muitas vezes financeiro) para adaptar a prática.” (P10)

“Na maioria das vezes sim, mas para que seja feito um bom trabalho o próprio professor acaba gastando um pouco para que se consiga melhor êxito.” (P11).

“Não” (P12).

As respostas evidenciam predominância de percepções negativas quanto à suficiência dos recursos escolares para efetivar práticas pedagógicas alinhadas às formações continuadas. A maioria dos participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10 e P12) afirma explicitamente que os recursos são insuficientes, destacando limitações tecnológicas, precariedade de infraestrutura e escassez de materiais didáticos. No contexto da Educação do Campo, ressaltam-se desafios específicos, como escolas multisseriadas, unidocentes e com restrito acesso a tecnologias digitais, o que compromete a aplicação de metodologias inovadoras.

Observa-se, ainda, a recorrente necessidade de investimento financeiro pessoal por parte dos docentes (P5, P6 e P11), indicando deslocamento de responsabilidades institucionais para o indivíduo. Tal cenário produz sentimento de frustração profissional (P10), ao passo que exige criatividade e adaptação constante para viabilizar as práticas pedagógicas planejadas. Mesmo nas respostas parcialmente positivas (P1 e P11), há reconhecimento de limitações estruturais.

A décima quarta pergunta, questionou: A infraestrutura da escola que leciona, propicia a efetivação da sua prática pedagógica, alinhada aos ensinamentos recebidos e construídos nas ações de formação? Comente, obtendo como respostas:

“A escola está no momento em reforma para melhorar o ambiente e podermos trabalhar melhor nossas práticas pedagógicas adquiridos nas formações.” (P1).

“Apesar de alguns investimentos na Educação, ainda falta mais intermédio de políticas públicas educacionais. Como havia falado anteriormente, a precariedade em algumas escolas, é um dos fatores que atrapalham o desenvolvimento na qualidade de ensino.” (P2).

“Não. Modelo tradicional somente em sala de aula” (P3).

“Não. Ainda há uma grande lacuna, em relação a estrutura física da escola.” (P4).

“Nem sempre, pois quando é preciso realizar uma aula diferenciada (por exemplo geometria), é necessário realizar adaptações, tanto em materiais como também o ambiente no caso de aulas práticas.” (P5).

“Sim...e uma escola padrão do FNDE”. (P6).

“Sim” (P7).

“A infraestrutura sim, mas ainda assim existe um déficit” (P8).

Sem resposta (P9).

“A infraestrutura raramente propicia a efetivação plena. O que ocorre é uma adaptação constante. O professor “traduz” os ensinamentos da formação para a precariedade da escola, muitas vezes custeando do próprio bolso materiais simples ou improvisando soluções para que o aluno não saia prejudicado.” (P10).

“Sim. Estrutura e comodidade é essencial para que o aluno se sinta bem durante o processo de formação de conhecimento.” (P11).

“Sim” (P12).

As respostas revelam um cenário heterogêneo quanto à adequação da infraestrutura escolar para a efetivação das práticas pedagógicas alinhadas às formações continuadas. Parte dos participantes (P6, P7, P11 e P12) avalia positivamente as condições estruturais, mencionando, inclusive, padrão arquitetônico vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que sugere investimento em modelos institucionais específicos. Entretanto, mesmo entre respostas afirmativas, há indicação de déficits e limitações (P8), relativizando a suficiência estrutural.

Predominam, contudo, percepções críticas (P2, P3, P4, P5 e P10), que apontam precariedade física, ausência de espaços adequados para aulas diferenciadas e manutenção de um modelo tradicional restrito à sala de aula. No contexto da Educação do Campo, tais limitações tendem a se intensificar, impactando diretamente a qualidade do ensino e a aplicação de metodologias ativas discutidas nas formações. Observa-se ainda que, diante das insuficiências estruturais, os docentes recorrem a adaptações constantes e, por vezes, a investimentos próprios para viabilizar práticas pedagógicas mais dinâmicas.

4.1.3 Função desempenhada, percepções e vivências da profissão docente

O terceiro bloco é composto por 9 perguntas abertas, de livre resposta dos participantes. A décima quinta pergunta, questionou: Qual sua percepção pessoal acerca de seu próprio desempenho no papel de docente? De fato, optou por lecionar a disciplina de matemática? Quais os caminhos te levaram até este momento? Você gosta dessa atuação? e obteve como respostas:

“Gosto da minha profissão de ser professora de Matemática, me esforço o máximo para transmitir os conhecimentos para os alunos e sempre busco saber deles se estão conseguindo aprender apesar das dificuldades do dia, dia, pois tem alunos que enfrentam dificuldades desde a hora que saem de casa pegando transporte fluvial ou terrestre para chegarem a escola depois de horas de viagem, por isso me dedico bastante para ensinar.” (P1).

“Como experiência profissional, creio que desempenho um papel importante e contribuinte na sociedade. Além de promover, transformar e ser um facilitador de aprendizado, ajudando os alunos a desenvolver novas perspectivas, habilidades e conhecimentos. Optei lecionar a disciplina matemática, pelo fato de ser minha área de formação. Os caminhos são árduos, mas muitas das vezes somos inspirados por influência de outros professores ou até mesmo pelo amor a educação e ensino pela transmissão e compartilhamento de conhecimentos. Amo minha profissão, é um sentimento significativo que nos motivam a desenvolver as nossas práticas docentes para o bem da sociedade e o impacto na vida dos alunos.” (P2).

“Satisfatório. Sempre gostei de matemática.” (P3).

“Sim, é minha formação inicial e faço por que goste. Ser Professora de Matemática sempre meu projeto de vida.” (P4)

“Eu sempre estou buscando me aprofundar mais nos conhecimentos didáticos pedagógicos para que assim possa haver uma prática melhorada. Sim a minha escolha sempre foi atuar como professora de matemática, pois sempre gostei de matemática e também de ensinar.” (P5).

“Por gosta da disciplina e repassar, mas conhecimento aqueles que precisam. No momento estou me capacitando cada vez na área de Matemática.” (P6).

“O gosto por ensinar Matemática, a atuação gosto sim.” (P7).

“Ser docente é um trabalho árduo, mas analiso meu desempenho como uma boa atuação, acreditando sempre no poder da educação. Ensinar matemática é complexo, e é visto como algo difícil, mas ainda assim necessário e por isso optei por lecionar matemática. Atuar nessa área é gratifica a cada aula.” (P8)

Sem resposta (P9).

“Meu desempenho é reflexo do compromisso em não ser apenas um “transmissor de fórmulas”, mas um mediador que busca, mesmo com recursos limitados, garantir que o aluno do campo tenha o mesmo acesso ao conhecimento universal que o aluno da cidade.” (P10).

“Pelo simples fato de ser a minha área de afinidade, e sempre gostar de números.” (P11).

“Sim, o desejo de ensinar, gosto de construir e repassar o conhecimento” (P12).

As respostas indicam uma percepção predominantemente positiva acerca do próprio desempenho docente, associada a compromisso, dedicação e responsabilidade social. A maioria dos participantes avalia sua atuação como satisfatória ou significativa, destacando o esforço contínuo para promover aprendizagem, mesmo diante de adversidades estruturais e sociais, como as dificuldades de deslocamento enfrentadas por estudantes da zona rural (P1). Observa-se forte identificação com a docência enquanto prática transformadora e mediadora do conhecimento (P2, P10).

No que se refere à escolha pela disciplina, praticamente todos os respondentes afirmam ter optado por lecionar matemática por afinidade pessoal, formação inicial ou projeto de vida (P3, P4, P5, P11). A decisão profissional aparece ancorada tanto no gosto pela área quanto na compreensão de sua relevância social e formativa, especialmente em contextos vinculados à Educação do Campo, onde o acesso ao conhecimento científico assume dimensão de equidade.

Adicionalmente, evidencia-se que a trajetória até o exercício da docência é marcada por desafios, influências de professores anteriores e pelo desejo de contribuir para a formação humana e acadêmica dos estudantes (P2, P8). O sentimento de realização profissional é recorrente, mesmo quando reconhecida a complexidade do ensino da Matemática.

A décima sexta pergunta, questionou: Já se considera formada (o) ou busca aperfeiçoamento? No segundo caso, como busca complementar sua formação? Cursos? Formação em serviço? Leitura bibliográfica? e obteve como respostas:

“Sempre em busca de conhecimento leitura bibliográfica, cursos e através das formações oferecidas pela secretaria de educação.” (P1).

“Tenho uma especialização na minha área de formação e profissional. Pretendo ir em busca de mais aperfeiçoamento profissional, cursos voltados para práticas docentes, para melhorar minhas práticas pedagógicas.” (P2).

“Em buscar de cursar mestrado” (P3).

“Sou uma professora em formação sempre, faço cursos livres, aperfeiçoamento e participo sempre que posso de formação na área” (P4).

“Estou em busca de aperfeiçoamento, através de cursos de capacitação, de formações disponibilizadas pela secretaria de educação e também por meio de pesquisas próprias.” (P5).

“Sim” (P6).

“Sim, em busca de mais aperfeiçoamento, leitura bibliográfica sim.” (P7)

“Busco aperfeiçoamento. Fazer uma especialização, cursos que ajude a minha didática em sala de aula” (P8).

Sem resposta (P9).

“A formação docente é um processo inacabado. Jamais me considero “pronto”, pois a educação e a própria matemática são áreas vivas, que se transformam conforme a sociedade e as tecnologias evoluem. Estar “formado” é apenas o marco inicial; o que define o bom profissional é a busca constante pelo aperfeiçoamento.” (P10).

“Atualmente sim, mas a busca de aperfeiçoamento vem com o tempo, pois o processo de aprendizagem é progresso e todos os dias aprendemos um pouco mais.” (P11).

“Quero continuar e fazer meu mestrado” (P12).

As respostas indicam predominância da compreensão da formação docente como processo contínuo e inacabado. A maioria dos participantes afirma estar em permanente busca de aperfeiçoamento (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P10 e P12), recorrendo a estratégias como cursos de capacitação, especializações, leitura bibliográfica, pesquisas autônomas e participação em formações ofertadas pelas secretarias de educação. Tal postura revela alinhamento com a concepção de desenvolvimento profissional contínuo, articulado à melhoria da prática pedagógica.

Observa-se também a aspiração à pós-graduação *stricto sensu* na modalidade mestrado (P3 e P12), evidenciando interesse pela ampliação da qualificação acadêmica e aprofundamento teórico-metodológico. Mesmo entre aqueles que se consideram “formados” (P6 e, parcialmente, P11), há reconhecimento de que o processo de aprendizagem profissional não se encerra, mas se renova ao longo da trajetória docente.

A décima sétima pergunta, questionou: Como você se sente em relação a atuação na educação matemática no campo? De fato, optou por lecionar nesse contexto? Quais os caminhos te levaram até este momento? Você gosta dessa atuação? e obteve como respostas:

“Gosto de trabalhar na educação do campo pois contribuo para o conhecimento do povo que aqui vivem.” (P1).

“Me sinto motivado e realizado, apesar dos desafios que enfrentamos. Tendo em vista que o professor do campo passa por desafio e frustrações. A opção por lecionar nesse contexto na Educação do Campo, é muito pelo fato da necessidade de trabalho e oportunidade escassa de atuar na zona urbana. Os caminhos são desafiadores, além da necessidade de trabalho, mas também com a amor a área na qual se formou e qualificou. Considero que,

gostar da área de atuação docente, é fundamental para o sucesso profissional.” (P2).

“Necessidade financeira atuara na educação do campo. Devido a concorrência sem menor em relação zona urbana. Gosto de atuar na disciplina de matemática 6 e 7 anos.” (P3).

“De certa forma sim. Mas o que me levou a lecionar nesse contexto foi a falta de oportunidade na cidade.” (P4)

“Atualmente não estou mais lecionando na educação no campo, mas posso dizer que trabalhar na educação do campo foi uma das maiores experiências que tive a oportunidade de vivenciar, foi onde comecei a me construir como educadora, os desafios do campo eram esquecidos todas as vezes que era evidente notar o quer do aluno em aprender.” (P5).

“Como professor do campo me sinto grato por ensinar matemática e aprender também, pelas localidades onde já trabalhei.” (P6).

“Sempre me identifiquei com a disciplina.” (P7).

“A matemática no ensino de campo é difícil, visto que os alunos possuem uma dificuldade maior que a zona urbana, mas isso nos move a ser mais e fazer mais no ensino, de como ensinar e como ensinar. Essa foi a primeira oportunidade de lecionar e essa foi o caminho que me trouxeram até aqui.” (P8).

Sem resposta (P9).

“Atuar na educação matemática no campo traz um sentimento de propósito e resistência. Diferente do ensino urbano padronizado, aqui a matemática ganha um rosto: ela deixa de ser apenas abstração e passa a ser uma ferramenta de emancipação para os povos da terra. Gostar dessa atuação é apreciar a complexidade. Embora existam desafios como o transporte difícil e a falta de infraestrutura, há uma gratificação imensa em ensinar matemática através do cálculo de produtividade de uma safra, da geometria das construções rurais ou da lógica do mercado justo. É uma atuação que exige criatividade total, e é justamente essa necessidade de inovar que mantém a chama da profissão acesa.” (P10).

“No início foi por falta de oportunidade na área urbana, mas hoje estou familiarizado e bem onde leciono.” (P11).

“Sim optei a magia de educar e uma experiência extraordinária.” (P12).

As respostas revelam percepções ambivalentes acerca da atuação na educação matemática no campo. Parte dos docentes expressa identificação, satisfação e sentimento de propósito (P1, P6, P10, P12), associando a prática a compromisso social e contribuição para as comunidades rurais. Nesse contexto, a Educação do Campo é compreendida como espaço de resistência, emancipação e construção de sentido para o ensino da Matemática, articulando saber científico e realidade socioterritorial.

Entretanto, observa-se que, para vários participantes (P2, P3, P4, P8 e P11), a inserção nesse contexto decorreu inicialmente de necessidade profissional ou escassez de oportunidades na zona urbana. Ainda assim, mesmo quando a escolha não foi primordialmente vocacional, muitos relatam adaptação progressiva e reconhecimento do valor da experiência. Destacam-se desafios recorrentes, como dificuldades de aprendizagem, infraestrutura limitada e questões logísticas. Há também relatos que enfatizam o impacto formativo dessa vivência na constituição da

identidade docente (P5), indicando que o campo se configura como espaço de aprendizagem profissional intensa.

A décima oitava pergunta, questionou: Qual a sua percepção sobre a educação matemática nas escolas do campo? Quais pontos desafiante e pontos positivos? Comente, e obteve como respostas:

“Apesar das dificuldades encontradas para trabalhar nas escolas do campo é gratificante pois a convivência com os discentes torna nosso trabalho prazeroso” (P1).

“Na minha experiência profissional é sempre os desafios e oportunidades, e estratégias para melhorar a educação matemática. Falta mais investimentos na Educação do Campo. Os pontos desafiante é a infraestrutura inadequada, dificuldades de acesso as escolas rurais, dificuldades de acesso as tecnologias. Os pontos positivos na educação do campo são as contextualizações no aprendizado, mostrando a importância e relevância na educação para a vida rural. A relação entre comunidade, escola e cultura.” (P2)

“Época da seca. Acesso a escola difícil. Turmas com poucos alunos. Possível fazer atendimento individual de acordo com a realidade de conhecimento de cada discente.” (P3)

“Ponto desafiante é o contexto familiar dos alunos.” (P4).

“A educação matemática do campo precisa receber um olhar com mais acolhimentos, pois pude ver e vivenciar a carência para o ensino e para a pratica. os pontos mais desafiante era a falta de materiais, e na maioria das vezes o improvisado para realizar uma aula de qualidade, o ponto positivo posso citar a força de vontade do aluno, o querer aprender. Pois na escola que trabalhei no campo os alunos viajam por 2h de barco para chegar até a escola e mesmo sendo uma viagem cansativa, eles chegavam com muita vontade de estudar e isso me deixava ainda mais feliz e com vontade de ensinar.” (P5).

“Falta melhora. Os pontos mais desafiadores e a falta de matérias para trabalhar e o reconhecimento salarial dos professores. Os pontos positivos e saber que cada dia aprendo trabalhando na zona rural.” (P6).

“Bem no campo, o próprio habitat, é um recurso pedagógico como utilizar, semente de árvores, as árvores mesmo, o trabalho do povo do campo, como ferramenta pedagógica”. (P7).

“No campo a dificuldade ainda é maior, visto a diferença que há entre campo e cidade. A falta de recursos, materiais didáticos, ou materiais básicos dificultam o ensino. Mas existe pontos positivos, um deles é o menor número de alunos facilitando a atenção que o professor fornece a cada um, verificando a dificuldade de cada um deles.” (P8).

Sem resposta (P9).

“Minha percepção é de que a educação matemática no campo vive em uma tensão constante entre a marginalização institucional e a potencialidade pedagógica. É um campo de atuação que exige do docente muito mais do que o domínio de fórmulas; exige uma postura de “tradutor cultural”. A educação matemática no campo só será plena quando deixar de ser uma “cópia simplificada” da cidade e passar a ser reconhecida em sua singularidade. O ponto positivo central é o aluno; o ponto desafiante central é a política pública que muitas vezes ignora essa realidade.” (P10).

“É a formação de um meio familiar que apoie o aluno a estudar, pois desde pequenos os mesmos são colocados a trabalhar em meio as práticas rurais, assim, fazendo com que os alunos não desenvolvam da melhor maneira possível nas disciplinas trabalhadas dentro de sala de aula.” (P11).

“A desinteresse dos pais em incentivar os alunos para estuda em casa.” (P12).

As respostas evidenciam que a educação matemática nas escolas do campo é percebida como um espaço marcado por fortes desafios estruturais, mas também por potencialidades pedagógicas singulares. Entre os principais pontos desafiantes, destacam-se a precariedade de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos, as dificuldades de acesso às escolas, agravadas em períodos sazonais como a seca, e o limitado acesso às tecnologias (P2, P3, P5, P6 e P8). Soma-se a isso a influência do contexto familiar e das demandas do trabalho rural na trajetória escolar dos estudantes (P4, P11 e P12), o que impacta o desempenho e a continuidade dos estudos.

Por outro lado, emergem elementos positivos associados à proximidade entre escola, comunidade e cultura local (P2), à possibilidade de maior acompanhamento individual em turmas reduzidas (P3 e P8) e à forte motivação discente, mesmo diante de longos deslocamentos e condições adversas (P5). Alguns participantes ressaltam ainda o próprio território como recurso pedagógico, utilizando elementos do cotidiano rural como instrumentos de contextualização matemática (P7), o que reforça a especificidade da Educação do Campo enquanto proposta educativa vinculada à realidade sociocultural do campo.

A décima nona pergunta, questionou: A partir da sua vivência e experiência, as políticas públicas para formação continuada em sua atuação na disciplina de matemática no campo, te capacitam para lidar com a realidade enfrentada no dia a dia da sala de aula? Elas são suficientes? Comente, e obteve como respostas:

“Como sempre fui do interior lidar com a realidade das escolas do campo em sala de aula não fui muito difícil, mas as capacitações me ajudaram bastante a lher dar com a realidade dos alunos.” (P1).

“As políticas públicas para a formação continuada dos professores são fundamentais para a melhorar a qualidade de ensino da educação básica. Melhora a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. A formação continuada é de extrema importância para uma boa prática docente, mas não é suficiente por si só. Uma boa qualidade de educação depende de vários fatores. Condições de trabalho voltadas para as políticas educacionais são necessárias.” (P2).

“Sim. Pois em qualquer turma ou lugar habilidades a serem trabalhadas serão as mesmas”. (P3).

“Nem sempre. O professor muitas vezes não vai saber lidar em algumas situações inesperadas e nem uma formação por melhor que seja irá te capacitar. Por isso que o professor se molda, e cria sua identidade todos os dias no seu local de trabalho.” (P4).

“Para a realidade do campo sim, as capacitações disponibilizadas pela secretaria de educação e a especialização em educação do campo que foi uma aliada importantíssima para as melhorias da minha prática no ensino da matemática na escola do campo.” (P5).

“Não são suficientes. Mesmo por que as formações são direcionadas para zona urbana, para a área do campo fica difícil por que temos de adaptar a nossas realidades.” (P6).

“Sim, Formação em Educação do Campo, mas precisa de mais aperfeiçoamento.” (P7).

“Não, apenas elas não são capazes de suprir à demanda da escola do campo” (P8)

Sem resposta (P9).

“A partir da vivência prática, a percepção é de que as políticas públicas de formação continuada oferecem uma base teórica importante, mas falham na instrumentalização para o cotidiano real. Elas são, em sua maioria, insuficientes para as especificidades da matemática no campo. As políticas dão o “norte” do que deveria ser feito, mas nem sempre dão as “ferramentas” necessárias para fazer. A capacitação real acaba vindo da autoformação e da troca de saberes entre os próprios professores que enfrentam os mesmos dilemas.” (P10).

“Não. Pois quem as aplicam não veem a realidade da Educação no campo com a mesma amplitude de quem vivência.” (P11).

“Sim são, pois, nós docente temos que nos adaptar para busca o melhor ensino pra os alunos.” (P12).

As respostas demonstram percepções divergentes quanto à suficiência das políticas públicas de formação continuada para o ensino de Matemática no contexto do campo. Parte dos participantes (P1, P3, P5, P7 e P12) reconhece contribuições relevantes das capacitações, sobretudo quando articuladas à experiência prévia ou à especialização em Educação do Campo, indicando que tais formações auxiliam na compreensão da realidade discente e no aprimoramento da prática pedagógica.

Entretanto, prevalece a avaliação de que essas políticas, embora fundamentais, são insuficientes para responder às especificidades do cotidiano escolar rural (P2, P6, P8, P10 e P11). Destaca-se a crítica de que muitas formações são pensadas a partir de referenciais urbanos, exigindo adaptações constantes por parte do docente. Além disso, argumenta-se que a formação teórica nem sempre se traduz em instrumentalização prática adequada às condições concretas da sala de aula.

Observa-se, ainda, a valorização da experiência profissional e da autoformação como complementares às políticas institucionais (P4 e P10), evidenciando que a construção da competência docente ocorre também na prática cotidiana e na troca entre pares.

A vigésima pergunta, questionou: Qual a sua opinião sobre as políticas públicas de formação continuada que participa ou já participou? As considera relevantes em

sua prática pedagógica? Você já participou de alguma forma para elaboração das ações de formação continuada? Se sim, como? Você acredita que a construção dessas políticas deveria ouvir as vozes dos docentes que atuam na educação do campo? Comente, e obteve como respostas:

“Foi muito boa pois adquirir novos conhecimentos pedagógicos com essas formações. Não participei na elaboração das ações, mas acredito que deveriam ouvir mais os docentes para a elaboração dessas políticas principalmente os do campo.” (P1).

“Não participei ainda de formação continuada por intermédio de políticas pública. Mas creio os pontos positivos são inúmeros. A formação continuada ajuda no desenvolvimento profissional, desenvolvendo habilidades necessários para a prática docente, além da valorização da carreira docente. Eu acredito que, as vozes docentes são essenciais para a melhoria do ensino, pois os docentes tem uma perspectiva muito significativa sobre as necessidades e desafios e conhecimentos da realidade em sala de aula.” (P2).

“São relevantes pois estou participando formações do SAEB. Teve uma formação que foi relato de experiências das ações do SAEB. Nunca participei de formação para elaboração de política pública.” (P3).

“Nao. As vezes ou quase sempre uma visita técnica não vai dá o suporte que o professor precisa e necessário que haja um acompanhamento mais eficaz. E só quem trabalha no campo conhece essa realidade.” (P4).

“Como bem dito na questão anterior, as formações que me ajudaram de fato a trabalho na educação do campo, foras as formações da secretaria de educação e Especialização em Educação do Campo, pois o curso de graduação apenas me capacitou os conhecimentos matemáticos e o ensino em zona urbana.” (P5).

“Não participei” (P6)

“Sim, curso de especialização em educação do Campo: Prática pedagógica.” (P7).

“Não” (P8).

Sem resposta (P9).

“Minha percepção é de que as políticas públicas de formação continuada são ferramentas de grande potencial, mas com execução frequentemente burocrática. Elas são relevantes porque garantem o acesso a novos referenciais teóricos, mas sua eficácia na prática pedagógica é limitada quando não consideram a realidade local. Ainda não tive oportunidade de colaborar de nenhuma formação continuada.” (P10).

“Toda formação continuada é válida e sempre se tem algo novo para aprender. Mas as vozes docentes deveriam ter mais força de opinião, até por que são esses educadores que vivem as realidades distintas todos os dias em sala de aula.” (P11).

“Não participei sim são relevante” (P12)

As respostas indicam reconhecimento geral da relevância das políticas públicas de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo no que se refere à atualização pedagógica e ampliação de referenciais teóricos (P1, P2, P3, P10 e P11). Destaca-se a menção às formações vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), compreendidas como oportunidades de alinhamento às demandas avaliativas nacionais. Também são valorizadas formações

promovidas por secretarias de educação e cursos de especialização, especialmente na área da Educação do Campo (P5 e P7).

Entretanto, observa-se baixa participação dos docentes na elaboração dessas políticas, sendo predominante a ausência de envolvimento direto nos processos decisórios (P1, P3, P6, P8, P10 e P12). Há críticas quanto ao caráter burocrático ou pontual de algumas ações formativas (P4 e P10), bem como à insuficiência de acompanhamento contínuo e contextualizado.

De forma quase unânime, os participantes defendem que as políticas de formação continuada deveriam incorporar de maneira mais efetiva as vozes dos docentes que atuam no campo (P1, P2, P4 e P11), considerando que são esses profissionais que vivenciam cotidianamente as especificidades e desafios locais.

A vigésima primeira pergunta, questionou: Em sua opinião a educação do campo está fortalecendo ou enfraquecendo a identidade cultural da população do campo? e obteve como respostas:

“A identidade cultural da população do campo está cada vez mais sendo fortalecida com a educação do campo, pois procuram trabalhar a realidade do povo que ali vive” (P1).

“Há grande impactos. Devemos valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes tradicionais e a identidade cultural de cada região rural. Na educação do campo é importante implementar a preservação da cultura e identidade local.” (P2)

“Fortalecendo” (P3)

“Fortalecendo” (P4)

“Diante da realidade que pude vivenciar sim a educação do campo está cada vez mais melhor, mais não está sendo trabalhada a identidade cultural. Pois são poucos os profissionais de educação que buscam trabalhar buscando resgatar a identidade cultural do campo e da comunidade” (P5).

“Ela não está nem fortalecendo e nem enfraquecendo ela está estagnada parada no tempo.

Não evolui justamente por que a prioridade é sempre as escolas maiores. As escolas pequenas não são vistas não são avaliadas.” (P6)

“Fortalecendo” (P7)

“Fortalecendo” (P8)

Sem resposta (P9).

“A educação do campo fortalece a identidade quando é protagonista de sua própria história, mas a enfraquece quando se torna apenas uma extensão precária da escola urbana. No cenário atual, há avanços na consciência política dos professores, mas as políticas públicas globais ainda tendem a puxar para a padronização urbana.” (P10).

“Depende muito de como o professor trabalha em sala de aula e de como ele fortalece, ou não a identidade cultural de sua comunidade.” (P11).

“Está fortalecendo” (P12).

As respostas indicam predominância da percepção de que a Educação do Campo tem contribuído para o fortalecimento da identidade cultural das populações

rurais (P1, P3, P4, P7, P8 e P12). Os participantes associam esse fortalecimento à valorização da realidade local, ao reconhecimento dos saberes tradicionais e à contextualização do ensino às vivências da comunidade. Tal compreensão está alinhada à perspectiva de uma educação vinculada ao território e à cultura camponesa.

Entretanto, emergem posicionamentos críticos que relativizam esse fortalecimento. P5 aponta que, embora haja avanços, o trabalho sistemático com a identidade cultural ainda é insuficiente, dependendo da iniciativa individual do docente. P6 menciona estagnação, atribuída à priorização de escolas maiores em detrimento das unidades menores. P10 destaca uma tensão entre protagonismo local e padronização urbana das políticas públicas, sugerindo que a identidade pode ser enfraquecida quando a escola do campo se torna mera reprodução do modelo urbano. Observa-se, ainda, que alguns respondentes condicionam o fortalecimento cultural à prática pedagógica concreta (P11), indicando que a efetividade depende da intencionalidade docente.

A vigésima segunda pergunta, questionou: Em sua percepção, quais ferramentas ou conteúdos poderiam ser abordados nas formações continuadas para fortalecer a identidade cultural da população do campo? e obteve como respostas:

“A cultura e o modo de vida desse povo deveria ser mais abordada no âmbito escolar.” (P1)

“Além dos saberes tradicionais, é bem interessante abordar temas como: abordagem interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, música e arte local, e a participação local (comunidade em geral).” (P2).

“Geometria na construção de barcos” (P3).

“Os saberes populares atrelados às Tecnologias da Informação.” (P4)

“Buscar mostrar mais como as práticas podem ser realizadas de acordo com o contexto da escola do campo, seja através de conteúdos, dinâmicas ou jogos” (P5)

“Poderiam passar de acordo com a realidade de cada município, ou de cada cidade.” (P6).

“Usa o círculo de cultura como ferramenta pedagógica, como por exemplo o próprio habitat natural como ferramenta, produzindo jogos pedagógicos de matemática utilizando frutos sementes, árvores, galhos, como por exemplo um galho de árvores tem quantas folhas, da pra usa fração, contagem de cálculo, falar preservação das nossas floresta, qual sua importância da preservação natureza, importância que ela tem no Campo, pra construção de moradia, melhora o clima, e faz bem pra nossa vida enquanto cidadão, que faz parte do Campo, e quanto ela importante pra nós.” (P7)

“Utilizar a própria localidade como forma de ensinar a matemática, como a forma que as próprias famílias geram rendas, a forma que elas lidam com os números nesses casos.” (P8)

Sem resposta (P9).

“Para que a formação continuada deixe de ser um pacote pronto e passe a fortalecer a identidade do campo, ela precisa migrar da abstração urbana

para a prática territorial, a formação deve dar ao professor o papel de pesquisador da realidade. Quando o docente é capacitado para enxergar ciência no trabalho do campo, ele deixa de ensinar o aluno a "fugir" para a cidade e passa a ensiná-lo a transformar o seu lugar." (P10).

"Para diversas realidades, há diversas formas de se trabalhar, então é difícil responder com exatidão, mas os professores atuantes no campo em cada uma de suas regiões poderiam ter respostas absurdamente diferentes. Bom, sou atualmente na Terra firme, e dentro da cultura da minha comunidade é fortemente trabalhado o folclore, assim como o preparo da farinha, porém a realidade da várzea varia, pois lá teremos a pesca. Assim, vejo que essas formações continuadas devem ser realizadas separadamente, cada uma focando na realidade da sua região." (P11).

"Trabalhar com a cultura local" (P12).

As respostas convergem para a necessidade de que as formações continuadas incorporem de modo sistemático a cultura, o modo de vida e os saberes tradicionais das comunidades rurais (P1, P2 e P12). Defende-se a valorização de práticas locais, da arte, da música e da participação comunitária, articulando uma abordagem interdisciplinar que reconheça o território como espaço legítimo de produção de conhecimento. Tal perspectiva está alinhada aos fundamentos da Educação do Campo, que pressupõe a centralidade da realidade sociocultural no processo educativo.

Destacam-se propostas concretas de contextualização da Matemática, como o ensino de geometria na construção de barcos (P3), o uso de tecnologias articuladas aos saberes populares (P4) e a exploração de atividades produtivas locais: pesca, agricultura, produção de farinha, como situações-problema matemáticas (P8 e P11). P7 amplia essa abordagem ao sugerir o uso do habitat natural como recurso pedagógico, mobilizando conceitos de contagem, fração, medidas e preservação ambiental a partir de elementos do cotidiano rural. Observa-se também a defesa de formações territorializadas, adaptadas às especificidades de cada município ou região (P6 e P11), evitando modelos padronizados.

4.2 Como a SEMED Parintins tem desenvolvido as políticas de formação continuada dos professores da educação matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins-AM sob a perspectiva da gestão

A entrevista foi elaborada com 5 perguntas, semi- estruturada. A primeira pergunta questionou: O PME/PIN 2015/2025, é norteado pelas seguintes políticas públicas/legislações: Artigo 214 da Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9.394/96); Plano Nacional de Educação

preconizado na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; Plano Estadual de Educação do Amazonas. Para além dos instrumentos normativos listados acima, no que se refere especificamente as metas e estratégias listadas para formação continuada dos professores, há mais alguma política pública nacional/municipal em materialização neste instrumento? Como resposta obteve:

“Além desses instrumentos normativos listados acima, não há mais nenhuma política pública.”

A resposta indica que não há outras políticas públicas, além das já previstas no arcabouço normativo (CF/1988, LDB 9.394/96, PNE – Lei 13.005/2014 e PEE/AM), orientando especificamente as metas e estratégias de formação continuada. Tal posicionamento evidencia que o município se ancora exclusivamente nos marcos legais nacionais e estaduais, sem apresentar regulamentações complementares ou diretrizes municipais próprias voltadas à formação continuada em Matemática no campo. Isso sugere uma ausência de normativas específicas que detalhem estratégias territorializadas para essa realidade.

A segunda pergunta questionou: Se não neste instrumento, há algum outro instrumento que norteia a materialização das políticas públicas de formação continuada dos professores que lecionam matemática nas escolas do campo no ensino fundamental anos finais? Como resposta obteve:

“Não há nenhum outro instrumento normativo.”

A negativa reforça a análise anterior: não há instrumento específico que regulamente ou estruture a formação continuada dos professores de Matemática das escolas do campo. Do ponto de vista analítico, esse dado revela fragilidade institucional no que se refere à formalização de políticas direcionadas a esse público. A inexistência de documento orientador próprio indica que as ações, quando existem, tendem a ocorrer de maneira genérica, possivelmente desvinculadas das especificidades da Educação do Campo.

A terceira pergunta questionou: Qual a formação inicial dos professores que lecionam matemática nas escolas do campo no ensino fundamental anos finais? Como resposta obteve:

“Para os professores que lecionam matemática no campo e na cidade, a exigência é que eles tenham na formação mínima em Licenciatura em Matemática ou áreas afins, que seriam no caso, a Física, a Química.”

A exigência mínima de Licenciatura em Matemática ou áreas afins (Física e Química) demonstra alinhamento à LDB quanto à formação específica para atuação docente. Contudo, não há distinção entre docentes do campo e da cidade, nem exigência de formação complementar em Educação do Campo. Isso evidencia que o critério é técnico-disciplinar, mas não contempla formação específica para atuação em contextos rurais, o que pode impactar a adequação pedagógica às realidades socioculturais do campo.

A quarta pergunta questionou: A seleção dos professores de matemática das escolas do campo que atuam no ensino fundamental anos finais, é feita em editais de concurso público ou processo seletivo? Há algum critério específico para contratação desses professores (por exemplo: Licenciatura em matemática, ou física, ou química/ Especialização em Matemática ou Especialização em Educação do Campo)? Como resposta obteve:

“Os professores que atuam no Campo, eles são contratados por meio de seleção do processo seletivo e o critério de contratação para atuar no Campo com a matemática, o professor precisa ser licenciado em Matemática ou alguma área afim, ou a física ou a química.”

A contratação por processo seletivo para atuação no campo indica a possibilidade de vínculo temporário, aspecto que pode gerar rotatividade docente e interferir na continuidade de projetos formativos e pedagógicos nas escolas do campo. Além disso, os critérios apresentados permanecem centrados na formação disciplinar, como Licenciatura em Matemática ou áreas afins, sem menção a especializações em Educação do Campo ou a experiências prévias nesse contexto. Tal dado sugere que o sistema prioriza a habilitação formal, mas não evidencia critérios diferenciados que considerem as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas das escolas do campo. Contudo, essa interpretação deve ser compreendida como uma inferência a partir das informações disponibilizadas pela gestão, uma vez que a pesquisa não realizou levantamento específico sobre permanência, substituição ou tempo de atuação dos/as docentes nas escolas investigadas.

A quinta pergunta questionou: Há controle do histórico das formações ofertadas no período de 2020 a 2025, com dados sobre o ano, o curso oferecido, o número

inicial de professores de matemática e o total de formados? Considera-se pertinente a oferta de formação inicial para docentes de Matemática que atuam nas escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental? (Observação: se possível, poderia disponibilizar dos anos que tiveram formações). Como resposta obtive:

“Essa pergunta eu não consigo responder relacionadas as formações ofertadas no período de 2020 a 2025, pois comecei a atuar em 2025 na secretaria. Somente consigo responder o ano de 2025, fizemos formação SAEB com todos os professores que são da zona urbana e da zona rural. Nessa formação Saeb, discutimos os descritores e habilidades trabalhadas de 6º ao 9º ano.”

A impossibilidade de apresentar dados históricos revela ausência de sistematização acessível ou de continuidade administrativa na gestão das formações. O fato de o coordenador conseguir relatar apenas a formação de 2025 indica fragilidade na memória institucional e no acompanhamento longitudinal das políticas formativas.

A menção à formação voltada ao SAEB demonstra que a ação formativa de 2025 teve foco nos descritores e habilidades do 6º ao 9º ano, alinhando-se a demandas avaliativas externas. Contudo, não há referência a ações específicas para o contexto do campo, nem a estratégias diferenciadas para essa modalidade. Isso sugere que a formação foi padronizada para zona urbana e rural, reforçando uma lógica homogênea de política formativa.

4.3 Entre a norma e a práxis: análise das mediações e contradições na formação continuada em educação matemática no campo

A análise crítico-reflexiva dos dados, orientada pelo procedimento descrito no Subcapítulo 1.4, evidencia que a formação continuada em Educação Matemática nas escolas do campo em Parintins-AM se configura como um espaço atravessado por mediações e contradições entre o plano normativo das políticas públicas e a materialidade concreta do trabalho docente. Ao articular as percepções dos professores (4.1) e a perspectiva da gestão (4.2), observa-se que há reconhecimento institucional da importância da formação, porém com limites estruturais no que se refere à sua contextualização e efetivação.

Os dados da pesquisa indicam que, embora os/as professores/as reconheçam a importância de aproximar o ensino de Matemática da realidade dos estudantes do campo, ainda há fragilidades nas práticas formativas que os auxiliem a transformar os saberes do território em mediação pedagógica sistematizada. As experiências vinculadas à pesca, à agricultura, aos deslocamentos fluviais, às formas de trabalho e às manifestações culturais locais aparecem como possibilidades de contextualização, porém nem sempre são incorporadas de maneira planejada às ações de formação continuada. Contudo, essa limitação não pode ser compreendida como responsabilidade individual do/a docente, pois expressa contradições mais amplas entre diretrizes educacionais generalistas, condições objetivas de trabalho e ausência de políticas formativas específicas para a Matemática na Educação do Campo. Portanto, a análise evidencia que a valorização dos saberes locais exige formações continuadas que possibilitem ao/a professor/a articular o conhecimento matemático escolar às práticas socioculturais do território amazônico.

No plano normativo, as ações formativas demonstram alinhamento às diretrizes nacionais, especialmente à Base Nacional Comum Curricular, com ênfase em descritores, habilidades e competências. Esse alinhamento indica esforço de adequação às políticas educacionais vigentes. Entretanto, quando analisadas à luz da realidade das escolas do campo, emergem tensões entre a universalidade das orientações curriculares e as especificidades históricas, culturais e territoriais dos sujeitos camponeses.

A distância entre os documentos oficiais e a prática docente manifesta-se quando as orientações prescritas pelas políticas educacionais não encontram, nas condições concretas das escolas do campo, os meios necessários para sua efetivação. Embora os documentos indiquem diretrizes, habilidades, competências e ações formativas voltadas à organização do trabalho pedagógico, os relatos docentes evidenciam limites de infraestrutura, acesso, recursos didáticos, deslocamento e ausência de formação específica para o ensino de Matemática no campo. Nesse cenário, o/a professor/a passa a mediar, muitas vezes de modo individual, a relação entre o currículo prescrito e a realidade socioterritorial dos estudantes. Portanto, a contradição entre norma e práxis revela que a existência de documentos e orientações institucionais não garante, por si só, uma formação continuada contextualizada, crítica e articulada às especificidades da Educação do Campo em Parintins-AM.

A referência recorrente a exemplos mais gerais, como pesca, agricultura, construção de barcos e deslocamentos fluviais, indica que os/as docentes reconhecem elementos significativos do território como possibilidades de aproximação entre Matemática e vida cotidiana. Contudo, tais exemplos aparecem, muitas vezes, como ilustrações pontuais, e não como práticas sistematizadas de mediação pedagógica. Essa limitação pode estar relacionada à ausência de formações continuadas específicas que auxiliem o/a professor/a a converter os saberes socioculturais do campo em situações didáticas planejadas, articuladas aos conteúdos matemáticos escolares. Nessa perspectiva, a dificuldade não reside na falta de experiências culturais no território, mas na fragilidade das condições formativas, institucionais e materiais para transformar essas experiências em propostas pedagógicas consistentes. Portanto, a análise evidencia que a contextualização do ensino de Matemática exige mais do que a valorização discursiva dos saberes locais, pois requer processos formativos capazes de orientar sua incorporação crítica ao currículo e à prática docente.

Uma primeira mediação refere-se ao acesso às formações. Parte significativa das ações ocorre em modalidade remota, por meio de plataformas digitais, o que amplia formalmente a participação. Contudo, conforme relatado pelos docentes, a dependência de energia elétrica e conectividade nas comunidades rurais impõe limites concretos à adesão plena. Configura-se, assim, uma contradição entre a oferta ampla e as condições materiais objetivas das escolas do campo. A política se apresenta como universal, mas sua efetivação depende de infraestrutura que nem sempre está garantida.

Outra mediação importante diz respeito aos critérios de participação. Os dados indicam tanto formações amplas quanto ações com critérios seletivos (titulação, área específica ou vínculo com avaliações externas). Essa dualidade revela um movimento simultâneo de ampliação e restrição. Se, por um lado, há iniciativas que buscam incluir todos os docentes, por outro, determinados programas delimitam o acesso, o que pode gerar exclusões. Essa dinâmica evidencia que a formação continuada não se organiza apenas como direito coletivo, mas também como estratégia vinculada a demandas sistêmicas.

No que se refere ao alinhamento às necessidades da Educação Matemática nas escolas do campo, os dados revelam um ponto central de tensão. Conforme discutido no Subcapítulo 2.2, Schrenk e Novaes (2018) defendem que o ensino de

Matemática deve reconhecer os saberes construídos nas experiências cotidianas dos sujeitos do campo como dimensões legítimas do conhecimento matemático. Nessa perspectiva, a Etnomatemática configura-se como possibilidade concreta de articulação entre conteúdo escolar e realidade sociocultural.

Barreto (2023) reforça essa compreensão ao evidenciar que práticas matemáticas presentes nas atividades ribeirinhas, agrícolas e comunitárias constituem formas legítimas de produção de conhecimento, historicamente invisibilizadas no espaço escolar. Brito e Lucena (2025), ao analisarem o contexto amazônico, destacam que a integração entre Matemática e saberes tradicionais fortalece a identidade cultural e favorece uma aprendizagem significativa, embora reconheçam os desafios relacionados à formação docente e à adequação curricular.

Entretanto, ao confrontar esse referencial com os dados empíricos, observa-se que a Etnomatemática não aparece como eixo estruturante das políticas de formação continuada descritas nos documentos institucionais nem nas respostas da maioria dos professores. A única menção explícita surge na fala do participante P10, que aponta um conflito entre diretrizes universais baseadas na BNCC e a necessidade de valorização dos saberes do campo. O docente afirma que, na ausência dessa integração nas formações, cabe ao professor adaptar, individualmente, os conteúdos às realidades locais.

Essa situação evidencia uma contradição entre o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a materialidade das políticas implementadas. Se, teoricamente, a Etnomatemática é compreendida como ponte epistemológica entre Educação Matemática e Educação do Campo, na prática formativa analisada ela não se apresenta como diretriz sistemática. O que se verifica é uma centralidade nas competências universais e nas exigências normativas, enquanto a contextualização cultural permanece dependente da iniciativa docente.

Desse modo, a análise das mediações permite identificar que:

- Há avanço normativo, com oferta de formações e alinhamento às diretrizes nacionais;
- Persistem limites estruturais, relacionados à infraestrutura, critérios de acesso e ausência de foco específico na Educação Matemática do Campo;
- Evidenciam-se contradições formativas, sobretudo na não incorporação institucional da Etnomatemática como fundamento articulador entre território e currículo.

Diante dessas mediações, a ausência de uma formação continuada específica para professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo evidencia uma das principais fragilidades da política investigada. Embora existam ações formativas destinadas à rede municipal, os dados analisados indicam que essas iniciativas nem sempre contemplam as particularidades do ensino de Matemática em territórios marcados por deslocamentos fluviais, diversidade cultural, modos próprios de trabalho e diferentes condições de infraestrutura. Por conseguinte, o/a professor/a passa a assumir, muitas vezes de forma individual, a responsabilidade de adaptar conteúdos, metodologias e recursos às realidades dos estudantes. Tal situação revela uma contradição entre a necessidade de uma formação territorializada e a oferta de processos formativos mais amplos, que não aprofundam suficientemente as demandas didático-pedagógicas da Matemática na Educação do Campo.

Compreende-se assim que a formação continuada em Educação Matemática nas escolas do campo em Parintins-AM situa-se entre a norma e a práxis. Entre o que é prescrito e o que é efetivamente vivenciado, emergem tensões que revelam a necessidade de políticas formativas mais organicamente vinculadas às especificidades territoriais, culturais e históricas do campo. A superação dessas contradições demanda não apenas ampliação da oferta, mas reorientação epistemológica das ações formativas, de modo que a intersecção entre Matemática, cultura e território deixe de ser responsabilidade individual do professor e passe a constituir princípio estruturante da política pública.

5 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS-AM

Ao longo desta dissertação, evidenciou-se que a Etnomatemática constitui uma referência teórico-pedagógica relevante para pensar a relação entre Educação Matemática, cultura, território e saberes do campo. Essa perspectiva possibilita compreender que os conhecimentos matemáticos não se restringem aos conteúdos escolares formalizados, pois também se manifestam nas práticas sociais, produtivas e culturais dos sujeitos. Nesse sentido, ao considerar os modos de vida, os saberes locais e as experiências concretas das comunidades campesinas, a Etnomatemática contribui para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e articuladas à realidade dos/as estudantes.

No contexto de Parintins-AM, essa discussão assume especial relevância, uma vez que o território é marcado por expressivas manifestações socioculturais, entre elas o Festival Folclórico de Parintins, reconhecido pela presença dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso. Embora a pesquisa tenha indicado que os/as docentes recorrem a exemplos vinculados à pesca, à agricultura, à construção de barcos e aos deslocamentos fluviais, observou-se a ausência de uma exploração mais sistemática do Festival como possibilidade pedagógica para o ensino de Matemática. Contudo, essa ausência não deve ser compreendida como falha individual dos/as professores/as, mas como expressão das fragilidades formativas e institucionais que ainda limitam a transformação dos saberes culturais do território em mediações pedagógicas planejadas.

Diante disso, este capítulo apresenta possibilidades pedagógicas contextualizadas para o ensino de Matemática na Educação do Campo em Parintins-AM, considerando o Festival Folclórico de Parintins como manifestação cultural capaz de mobilizar conceitos como geometria, escala, simetria, medidas, estatística, orçamento e proporcionalidade. Ademais, apresenta-se o jogo Funções na Floresta como exemplo de materialização pedagógica que articula Educação do Campo, Educação Matemática e Etnomatemática, demonstrando como recursos didáticos contextualizados podem contribuir para aproximar os conteúdos matemáticos da realidade amazônica. Portanto, as proposições aqui apresentadas não pretendem substituir o currículo escolar, mas indicar caminhos possíveis para fortalecer práticas

pedagógicas e futuras formações continuadas mais sensíveis ao território, à cultura e às condições concretas das escolas do campo.

5.1 O Festival Folclórico de Parintins como possibilidade metodológica para o ensino de Matemática

Conforme discutido no subcapítulo 1.3, o município de Parintins-AM constitui um território marcado por paisagens amazônicas, memórias coletivas, práticas culturais e transformações históricas que atravessam a vida social e educacional de seus sujeitos. Entre essas expressões, destaca-se o Festival Folclórico de Parintins, realizado anualmente no último final de semana de junho, tendo como ponto central a disputa simbólica, artística e cultural entre os bois-bumbás Caprichoso e Garantido. Conhecida como a “ilha do folclore”, Parintins projeta, por meio desse festival, elementos da identidade amazônica, da oralidade, da arte, da música, da corporeidade, da organização comunitária e dos saberes populares. Portanto, ao considerar a Educação Matemática no contexto do campo parintinense, torna-se pertinente analisar o Festival não apenas como manifestação cultural, mas também como possibilidade metodológica para aproximar os conteúdos matemáticos da realidade sociocultural dos/as estudantes.

O estudo de Souza (2026) contribui para esta discussão ao analisar o Festival Folclórico de Parintins na perspectiva do currículo das escolas públicas da zona urbana do município. O autor destaca que, embora o Boi-Bumbá Caprichoso e Garantido ocupe o centro do Festival e mobilize artistas, trabalhadores, comércio e turismo em escala estadual e nacional, sua presença nas escolas nem sempre se articula de forma sistemática ao processo pedagógico. Nessa perspectiva, o Festival aparece como elemento estruturante da vida social e cultural de Parintins, mas ainda enfrenta limites quanto à sua incorporação curricular planejada.

Nessa mesma direção Beltrão; Gonzaga; Barbosa (2016) aponta que Parintins, além de sua configuração geográfica como cidade-ilha amazônica, apresenta uma forte centralidade cultural vinculada ao Festival Folclórico, cuja dimensão simbólica, artística e econômica integra a identidade do município. No campo da Educação Matemática, as narrativas docentes analisadas pelos autores indicam que o ensino de Matemática em Parintins foi historicamente atravessado por dificuldades relacionadas à formação de professores, à escassez de recursos didáticos e ao acesso à

informação, embora também revelem avanços decorrentes da ampliação da formação superior no município. Nesse sentido, os autores contribuem para compreensão de que a proposição de práticas contextualizadas, como o uso do Festival Folclórico no ensino de Matemática, não se apresentam como acréscimo externo ao currículo, mas como possibilidade de articular a tradição cultural parintinense às demandas históricas de renovação das práticas pedagógicas em Educação Matemática.

Souza (2026) evidencia que Parintins conta com mais de 140 escolas e Centros de Educação Infantil distribuídos entre zona urbana e rural, em áreas de terra firme e de várzea, sob responsabilidade da SEMED, da SEDUC e da rede privada. O estudo, embora restrito às instituições urbanas, aponta que muitos Centros de Educação Infantil e escolas municipais possuem seus próprios bozinhos escolares, como Malhadinho, Branquinho, Mina de Ouro, Ensinadinho, Reciclado, Boi Poeta, Bentinho e Raio de Sol. Contudo, o autor observa que essas manifestações, em grande parte, aparecem vinculadas ao calendário festivo, à arrecadação de recursos ou às festas escolares, sem necessariamente constituírem práticas articuladas aos componentes curriculares.

A discussão proposta por Souza (2016) contribui para sustentar a inserção do Festival Folclórico de Parintins como possibilidade metodológica para o ensino de Matemática, uma vez que o autor defende a necessidade de interlocução entre o conteúdo matemático e a realidade social, cultural, política e econômica dos educandos da Educação do Campo. Nessa perspectiva, a Etnomatemática permite reconhecer que diferentes grupos produzem modos próprios de saber e fazer Matemática, os quais podem ser mobilizados no espaço escolar sem reduzir a cultura local a mero exemplo ilustrativo. Contudo, o estudo também evidencia que práticas centradas no livro didático, em matrizes curriculares e em avaliações externas tendem a limitar a construção de aprendizagens vinculadas ao território. Portanto, ao considerar o Festival como mediação pedagógica, torna-se possível avançar na construção de práticas matemáticas mais contextualizadas, críticas e sensíveis às experiências dos estudantes parintinenses.

Esse achado é relevante para esta dissertação, pois reforça a existência de uma contradição entre a força cultural do Festival Folclórico de Parintins e sua presença ainda frágil como mediação pedagógica sistematizada. Embora o Festival seja reconhecido como expressão de identidade, pertencimento, cultura local e saberes do povo parintinense, sua incorporação ao currículo permanece, muitas

vezes, dependente da iniciativa de cada escola ou professor/a. Portanto, ao propor o Festival como possibilidade metodológica para o ensino de Matemática, não se trata de inserir um elemento externo ao contexto escolar, mas de ampliar pedagogicamente uma prática cultural já presente no território e ainda pouco explorada como recurso curricular.

Em seu estudo Alencar (2025), cabocla perrechê de Parintins, professora do ciclo da SEDUC-AM, atua desenvolvendo projetos pedagógicos que promovem o protagonismo infantil e social regional, discorre que o Festival de Parintins pode ser compreendido como um currículo vivo, pois mobiliza memórias, identidades, saberes populares e práticas culturais que ultrapassam a dimensão do espetáculo. Por meio das toadas, alegorias, danças, personagens e bumbás escolares, o festival articula histórias locais, pertencimento e resistência cultural, aproximando a escola do território em que está inserida. Além disso, sua integração ao contexto educacional possibilita novas formas de aprendizagem, nas quais estudantes, famílias, artistas e comunidade participam da construção do conhecimento. Portanto, ao ser incorporado às práticas pedagógicas, o festival fortalece a identidade amazônica e transforma a escola em espaço de valorização cultural, criatividade e protagonismo estudantil.

Nessa perspectiva, o Festival Folclórico de Parintins pode ser compreendido como uma mediação entre os saberes culturais do território e os conhecimentos escolares, uma vez que suas manifestações mobilizam formas, medidas, ritmos, proporções, espacialidades, narrativas e modos coletivos de organização. No ensino de Matemática, essa aproximação permite superar práticas descontextualizadas, pois os conteúdos deixam de ser tratados apenas como abstrações formais e passam a dialogar com experiências reconhecidas pelos/as estudantes em seu cotidiano. Portanto, ao ser incorporado pedagogicamente, o Festival favorece uma Educação Matemática sensível à cultura local, sem perder de vista o rigor conceitual dos conteúdos escolares.

Carvalho e Costa (2025) contribuem diretamente para esta discussão ao analisarem a construção das alegorias do Boi-Bumbá de Parintins como um cenário fértil para o ensino de Matemática à luz da Etnomatemática. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada a partir de observação participante, entrevistas com artistas do Boi-Bumbá Caprichoso, análise da BNCC e registros fotográficos nos galpões, buscando compreender como os saberes produzidos no processo de criação das alegorias mobilizam ideias matemáticas. Embora esses conhecimentos não sejam

necessariamente nomeados pelos artistas como Matemática formal (imagem 16), os autores identificam práticas que envolvem medição, comparação, escala, proporção, simetria, divisão, quantificação e resolução de problemas.

Imagem 16 – Possibilidades de relações entre a construção de alegorias, ideias matemáticas e conteúdos escolares

Atividade de construção	Ideias matemáticas	Conteúdo matemático	Ano escolar
Confeção de uma mão	Comparação Medição	Divisão	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)
		Proporção	Ensino Fundamental (8º e 9º anos)
		Simetria	Ensino Fundamental (8º e 9º anos)
Construção dos modos alegóricos e movimentos	Medição Comparação Avaliar Quantificar Inferir	Teorema de Pitágoras	Ensino Fundamental (8º e 9º anos)
		Unidades de comprimento	Ensino Fundamental (3º a 9º ano)
		Ângulos	Ensino Fundamental e Médio
		Divisão	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)
Confeção da maquete	Medição Quantificar Avaliar Classificar	Geometria	Ensino Fundamental Ensino Médio
Desenhos dos quadrinhos no chão	Medir Avaliar Comparar	Unidades de comprimento	Ensino Fundamental (3º a 9º ano)
		Escala e proporção	Ensino Fundamental (7º e 9º anos)
		Simetria	Ensino Fundamental (6º e 9º anos)
Construção de um rosto	Comparação Medição	Divisão	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)
		Proporção	Ensino Fundamental (8º e 9º anos)

Fonte: Carvalho e Costa (2025)

No estudo, a dinâmica de construção das alegorias é apresentada como um processo que envolve diferentes etapas: elaboração do desenho inicial, produção da maquete, ampliação proporcional da miniatura para estruturas em grande escala, divisão das partes da alegoria, projeção no chão do galpão por meio de malhas quadriculadas, construção das bases metálicas, montagem dos módulos e inserção de mecanismos de movimento. Nesse percurso, os artistas utilizam instrumentos como o escalímetro, além de estratégias construídas pela observação, pela experiência coletiva e pela transmissão intergeracional de saberes. Desse modo, a construção das alegorias revela uma prática sociocultural na qual os conhecimentos

matemáticos aparecem incorporados ao fazer artístico, técnico e coletivo dos sujeitos envolvidos no Festival.

Essa perspectiva é relevante para esta dissertação porque permite compreender que o Festival Folclórico de Parintins pode ser mobilizado no ensino de Matemática não apenas por sua dimensão simbólica e identitária, mas também por sua materialidade técnica e pedagógica. As alegorias, ao exigirem planejamento, cálculo, proporção, organização espacial, medidas, movimentos e estruturas, constituem exemplos concretos de como os saberes do território podem dialogar com os conteúdos escolares. Portanto, o estudo de Carvalho e Costa (2025) reforça que a Etnomatemática possibilita reconhecer os saberes produzidos nos galpões dos bois-bumbás como mediações para a aprendizagem matemática, valorizando práticas culturais locais sem afastar o ensino do rigor conceitual da Educação Básica.

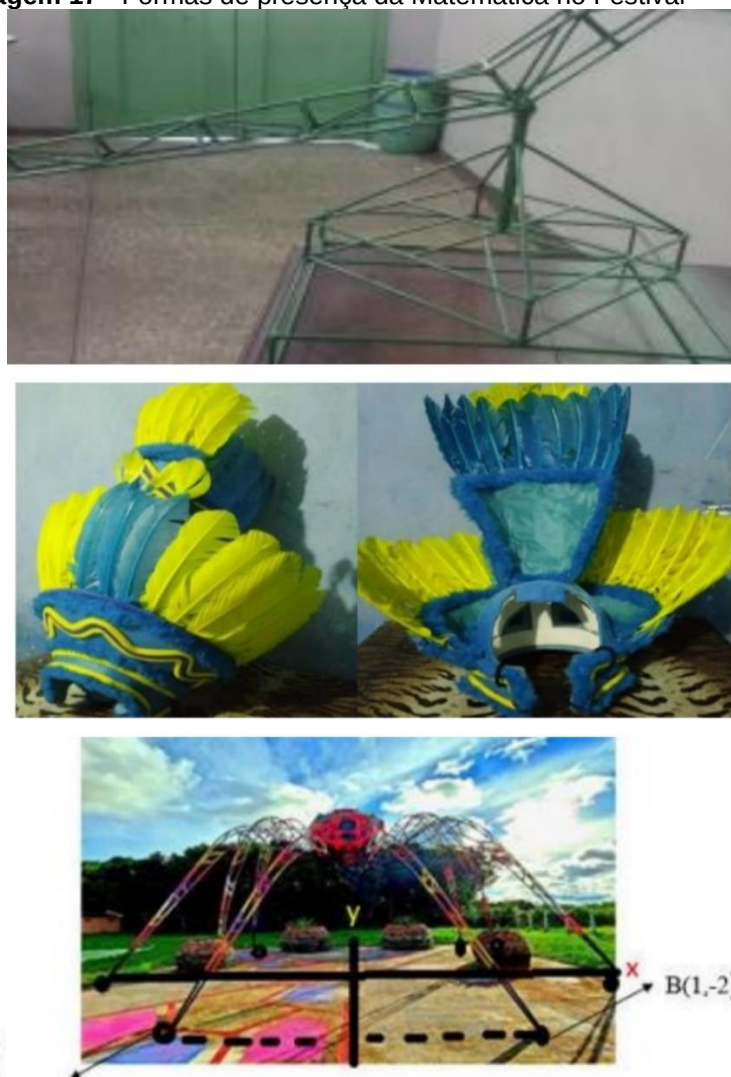
Ao sistematizarem produções sobre os eixos matemáticos mobilizados no Festival Folclórico de Parintins-AM, Nunes e Ferreira (2023) evidenciam que essa manifestação cultural também pode ser compreendida como contexto pedagógico para o ensino de Matemática. O estudo parte da compreensão de que o Festival, embora amplamente reconhecido por seu impacto cultural, turístico e identitário, também apresenta potencial para o ensino de Matemática, especialmente quando articulado aos temas contemporâneos transversais e à interdisciplinaridade. Os autores destacam que a Matemática está presente em diferentes dimensões do Festival, desde as estruturas das alegorias até as composições visuais, os grafismos corporais, os trajes, os cocares, os movimentos cênicos e os padrões artísticos mobilizados nas apresentações.

No levantamento realizado, os autores identificam trabalhos que exploram a geometria como um dos principais eixos matemáticos associados ao Festival. Entre os exemplos, aparecem as alegorias como recurso para o ensino da geometria plana, a confecção de cocares indígenas como possibilidade para trabalhar medidas, projeções e formas geométricas, além de esculturas e estruturas artísticas que permitem abordar simetria, plano cartesiano e elementos espaciais. Nesse sentido, o Festival Folclórico de Parintins é apresentado como um contexto no qual os estudantes podem reconhecer a aplicação concreta da Matemática, superando uma aprendizagem restrita à abstração ou à resolução mecânica de exercícios.

Além disso, o estudo evidencia que muitas dessas experiências foram desenvolvidas em escolas de Parintins e por pesquisadores vinculados à formação

em Matemática no Amazonas, o que reforça a existência de produções locais voltadas à aproximação entre cultura e ensino. Ainda que Nunes e Ferreira (2023) reconheçam a existência de poucas publicações especificamente dedicadas à relação entre Matemática e Festival, os trabalhos analisados apontam possibilidades pedagógicas relevantes para o ensino contextualizado. Portanto, o estudo fortalece a defesa de que o Festival pode ser utilizado como mediação didática, favorecendo a aprendizagem matemática e, simultaneamente, a valorização da cultura parintinense.

Para enriquecer visualmente o capítulo, as imagens reunidas por Nunes e Ferreira (2023) podem ser apresentadas em uma montagem (imagem 17), pois sintetizam diferentes formas de presença da Matemática no Festival. A primeira imagem mostra uma maquete geométrica relacionada à construção de alegorias; a segunda apresenta o protótipo de um cocar indígena, possibilitando discutir medidas, formas e projeções; e a terceira evidencia elementos matemáticos em uma escultura, com destaque para a exploração de simetria e plano cartesiano. Essas imagens ajudam a demonstrar que a Matemática pode emergir de artefatos culturais concretos, produzidos no contexto do Festival, favorecendo práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos/as estudantes.

Imagem 17 - Formas de presença da Matemática no Festival

Fonte: Nunes e Ferreira (2023)

A partir das possibilidades apresentadas, observa-se que o Festival Folclórico de Parintins pode ser mobilizado no ensino de Matemática por diferentes entradas conceituais. As alegorias favorecem a abordagem de geometria plana e espacial, escalas, proporções e estruturas; os cocares permitem trabalhar medidas, simetria, padrões e composição visual; os grafismos, esculturas e elementos cênicos possibilitam explorar plano cartesiano, formas, deslocamentos e organização espacial. Desse modo, o Festival deixa de ser apenas um tema cultural complementar e passa a constituir um contexto pedagógico fértil, no qual os conteúdos matemáticos podem ser relacionados às práticas artísticas e socioculturais do território.

Essa discussão dialoga diretamente com os achados desta dissertação, pois evidencia que há possibilidades concretas de transformar saberes do território em

mediações pedagógicas para o ensino de Matemática. Contudo, para que essas práticas não permaneçam como iniciativas isoladas, torna-se necessário que a formação continuada dos/as professores/as favoreça o estudo, a elaboração e a adaptação de materiais didáticos contextualizados. Nesse sentido, o uso pedagógico do Festival Folclórico de Parintins exige planejamento, intencionalidade e articulação curricular, de modo que a cultura local seja incorporada não apenas como ilustração, mas como elemento constitutivo da aprendizagem matemática.

Alencar (2025) relata uma prática pedagógica na qual o estudo dos sólidos geométricos com a temática do Festival de Parintins possibilitou articular conceitos matemáticos à cultura, à arte e à territorialidade dos estudantes (imagem 18). Ao observar painéis muralistas, personagens folclóricos e elementos visuais dos bois-bumbás, as crianças podem reconhecer formas, volumes e estruturas geométricas em manifestações presentes no cotidiano local. Além disso, a criação de personagens e narrativas autorais favorece a integração entre Matemática, imaginação, identidade e pertencimento cultural. Portanto, essa abordagem transforma a geometria em uma experiência significativa, na qual o conhecimento escolar dialoga com a memória, a criatividade e as raízes culturais parintinenses.

Imagem 18 – Registro da prática com sólidos geométricos



Fonte: Alencar (2025)

Cruz, Araújo e Araújo (2017) apresentam uma experiência didático-pedagógica que aproxima os carros alegóricos do Festival Folclórico de Parintins do ensino de geometria plana no 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com dois artistas do Boi-Bumbá Caprichoso e vinte e sete estudantes de uma escola pública estadual de Parintins-AM, utilizando observação participante, entrevistas e oficina pedagógica. O estudo partiu da constatação de que, embora a geometria esteja presente em diferentes práticas cotidianas, muitas vezes seu ensino permanece distante da realidade dos estudantes, o que justifica a busca por recursos contextualizados capazes de favorecer aprendizagens mais significativas.

No desenvolvimento da pesquisa, os autores identificaram que os artistas mobilizam noções geométricas na construção das alegorias, ainda que esses saberes tenham sido adquiridos, em grande parte, pela prática, pela observação, pela troca de experiências e pela chamada “escola da vida”. Nas entrevistas, os artistas mencionaram procedimentos como ponto, reta, semirreta, quadrado, triângulo, círculo, medidas e escalas, evidenciando que a produção das alegorias envolve conhecimentos matemáticos aplicados à organização espacial, à montagem das estruturas e à transformação de desenhos em formas materiais. Nesse sentido, o trabalho artístico do Festival revela uma matemática incorporada ao fazer técnico e cultural dos sujeitos parintinenses.

A oficina pedagógica foi organizada em etapas: inicialmente, realizou-se uma aula expositiva e dialogada sobre conceitos de geometria plana; em seguida, foram apresentados o Festival Folclórico de Parintins, o processo de construção das alegorias e a identificação de elementos geométricos, como ponto, reta, segmentos de reta, ângulos, áreas e perímetros. Posteriormente, os alunos tiveram contato com uma maquete de ferro representando a construção de uma alegoria, o que permitiu visualizar a presença da geometria na estrutura do Festival. Ao final, foi aplicado um pós-teste para verificar a relevância do recurso didático, indicando aceitação positiva dos estudantes quanto ao uso das alegorias para o ensino de geometria plana.

Esse estudo contribui para esta dissertação ao demonstrar que a contextualização do ensino de Matemática exige intencionalidade pedagógica. Não basta reconhecer que há Matemática nas alegorias; é necessário transformar esse reconhecimento em atividade planejada, com objetivos, mediação docente, recurso didático e avaliação. Nesse sentido, a experiência evidencia uma possibilidade

concreta de transposição pedagógica dos saberes culturais do Festival para a sala de aula, dialogando com a necessidade de formações continuadas que auxiliem os/as professores/as a construir propostas contextualizadas.

No âmbito da Educação do Campo em Parintins-AM, esse tipo de prática também permite pensar o Festival como mediação entre cultura local, currículo e Educação Matemática. As alegorias, ao mobilizarem formas, medidas, proporções e estruturas, oferecem caminhos para trabalhar conteúdos escolares sem desconsiderar a identidade amazônica e parintinense dos estudantes. Por conseguinte, o estudo fortalece o argumento de que o Festival pode ser explorado pedagogicamente não apenas como tema cultural, mas como campo de produção de saberes matemáticos, artísticos e territoriais.

Em síntese, os estudos analisados permitem compreender que o Festival Folclórico de Parintins apresenta potencial pedagógico para o ensino de Matemática, especialmente quando suas manifestações são interpretadas para além da dimensão festiva. As alegorias, os cocares, os grafismos, os movimentos cênicos, as esculturas e os boizinhos escolares evidenciam possibilidades de articulação com conteúdos como geometria, medidas, escala, proporção, simetria, plano cartesiano, áreas e perímetros. Contudo, os dados também indicam que essa relação ainda ocorre de forma pontual e pouco sistematizada no currículo e nas práticas docentes. Portanto, ao considerar o Festival como possibilidade metodológica, reafirma-se a necessidade de formações continuadas que auxiliem os/as professores/as de Matemática a transformar os saberes culturais do território parintinense em mediações pedagógicas planejadas, críticas e contextualizadas.

5.2 O jogo “Funções na Floresta: aprenda matemática explorando a Amazônia” como materialização pedagógica entre Educação do Campo, Educação Matemática e Etnomatemática

Esta experiência dialoga com os achados desta dissertação ao evidenciar uma possibilidade concreta de articulação entre Educação Matemática, contexto amazônico e saberes territoriais. Ao longo da pesquisa, observou-se que os/as professores/as reconhecem a importância de contextualizar o ensino de Matemática, embora nem sempre disponham de formações ou materiais que auxiliem na transformação dos saberes locais em práticas pedagógicas sistematizadas. Nessa

perspectiva, o jogo apresenta-se como exemplo de materialização pedagógica que responde a essa lacuna, pois organiza situações didáticas nas quais os conteúdos matemáticos são mobilizados em diálogo com fenômenos ambientais e culturais próprios da Amazônia.

A proposta também se aproxima da Etnomatemática ao considerar que o conhecimento matemático pode ser compreendido em relação com as práticas sociais, culturais e ambientais dos sujeitos. Embora o jogo trabalhe conceitos escolares, como funções exponenciais, crescimento, decaimento e interpretação de dados climáticos, sua organização parte de situações vinculadas à floresta, ao clima, à precipitação, à temperatura e às transformações ambientais da região. Portanto, a atividade contribui para deslocar o ensino de Matemática de uma perspectiva puramente abstrata para uma abordagem contextualizada, na qual o território amazônico passa a ser compreendido como espaço de produção de sentidos para a aprendizagem.

5.2.1 Perfil pedagógico do jogo

O jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia constitui uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito da disciplina de Matemática e suas Tecnologias, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola CPM IV Áurea Pinheiro Braga. A proposta foi elaborada de forma colaborativa por mim e outras professoras do colégio, em articulação com práticas voltadas à contextualização do ensino de Matemática no território amazônico. A experiência foi apresentada no XXIII SEINPE, no eixo voltado à inovação e educação em contextos amazônicos, e também socializada na I FICTEA, no Eixo 03: Escola, Cidadania e Cultura: enfrentamentos necessários e possíveis soluções para a comunidade, para a cidade ou para o mundo, conforme registro da autora.

A criação do jogo partiu da adaptação do jogo Corrida das Áreas, vinculado ao projeto Jogos & Matemática, sendo incorporadas cartas-problema relacionadas ao estudo de funções exponenciais, com situações contextualizadas a partir de dados de temperatura e precipitação da Amazônia. Nesse sentido, o jogo não foi concebido apenas como recurso lúdico, mas como uma mediação pedagógica capaz de aproximar conteúdos matemáticos abstratos da realidade socioambiental dos/as estudantes.

Assim, nasceu o jogo “Funções na Floresta Amazônica: aprenda Matemática explorando a Amazônia” foi estruturado como uma proposta pedagógica voltada à materialização dos conteúdos programáticos do Organizador Curricular: Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA 2), documento normativo estadual que orienta o Ensino Médio no Amazonas. Na disciplina de Matemática e suas Tecnologias, a proposta buscou contextualizar o estudo das funções exponenciais ao cenário amazônico, aproximando teoria e prática por meio da análise de fenômenos relacionados à temperatura, precipitação e mudanças climáticas na região. Desse modo, o jogo não se restringiu à ludicidade, mas assumiu a função de recurso didático para articular conteúdo curricular, realidade socioambiental e participação ativa dos estudantes.

A elaboração do material articulou três eixos metodológicos: a modelagem matemática, utilizada na construção de situações-problema com base em dados climáticos; a gamificação, mobilizada por meio de desafios, regras, competição colaborativa e recompensas; e a abordagem *maker*, presente na confecção do tabuleiro, das cartas e dos materiais do jogo pelos próprios estudantes. As cartas foram elaboradas na plataforma Canva, com apoio do ChatGPT na organização textual dos desafios e com base em referências científicas indicadas no próprio material, mantendo a fundamentação pedagógica e a coerência com os objetivos da atividade. O quadro 10, abaixo traz de forma detalhada a estrutura pedagógica do jogo.

Quadro 10 - Perfil pedagógico do jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia

Elemento	Descrição Pedagógica
Nome do jogo	Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia
Natureza da proposta	Releitura/adaptação pedagógica do jogo Corrida das Áreas, com inserção de cartas-problema sobre funções exponenciais no contexto amazônico
Documento curricular orientador	Organizador Curricular: Itinerário Formativo de Aprofundamento — IFA 2, documento normativo estadual para o Ensino Médio no Amazonas
Componente curricular	Matemática e suas Tecnologias
Público-alvo	Estudantes do 2º ano do Ensino Médio

Finalidade pedagógica	Materializar conteúdos programáticos do IFA 2 por meio da contextualização dos conteúdos matemáticos ao cenário amazônico, aproximando teoria e prática
Conteúdo central	Funções exponenciais
Conteúdos articulados	Crescimento e decaimento exponencial; interpretação de dados climáticos; temperatura e precipitação na Amazônia
Estratégias metodológicas	Gamificação, modelagem matemática e abordagem maker
Recursos de elaboração	Canva, apoio do ChatGPT, referências científicas e materiais recicláveis
Materiais utilizados	Tabuleiro, cartas-problema, tampinhas, papelão, cartolina, pincéis, cola, tesoura, recursos audiovisuais e materiais recicláveis.
Avaliação	Formativa e processual, considerando participação, criatividade, cooperação, resolução dos desafios e reflexão sobre a relação entre Matemática e contexto amazônico

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Após a caracterização do perfil pedagógico do jogo, torna-se necessário apresentar a forma como a proposta foi organizada didaticamente para sua aplicação em sala de aula. Enquanto o quadro anterior sintetiza a natureza do recurso, seus objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas, o plano de aula (quadro 11), explicita o percurso pedagógico planejado para a mediação docente, desde a contextualização inicial sobre a Amazônia e as mudanças climáticas até a aplicação das cartas-problema e a avaliação formativa dos estudantes.

Quadro 11 – Plano de aula do jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia

Tema da aula	Funções Exponenciais no Contexto Amazônico
Tempo de aula	2 aulas (50 min cada)
Direitos e objetivos de aprendizagem	(IFA2 - MAT) Planejar uma pesquisa estatística para investigar os conhecimentos populares sobre o clima local e como percebem e reconhecem as possíveis mudanças climáticas na região.
Objetivo geral	Relacionar a Matemática com questões ambientais, especialmente no contexto amazônico.

Objetivos específicos	1 - Compreender e aplicar conceitos de funções exponenciais na análise de dados reais; 2 - Desenvolver habilidades de resolução de problemas por meio de jogos, experimentação e cooperação; 3 - Estimular a criatividade na construção de materiais didáticos sustentáveis (maker).
Conteúdos	1- Funções Exponenciais; 2- Crescimento e decaimento exponencial; 3- Interpretação de dados climáticos (temperatura e precipitação na Amazônia).
Metodologia	1 - Exibição de um vídeo curto sobre a importância da Amazônia e suas mudanças climáticas; 2 – Abordagem do conteúdo de funções exponenciais; 3 - Breve conversa sobre como o aumento ou diminuição da temperatura e da precipitação pode ser modelado matematicamente por funções exponenciais; 4- Contextualização sobre o jogo das áreas e sobre a adaptação para o contexto amazônico; 5 – Divisão dos grupos para confecção do jogo e seus componentes (tabuleiros, cartas); 6 - Início do jogo: Primeiro os alunos jogam a versão tradicional; Depois o professor distribui cartas-problema com questões sobre funções exponenciais baseadas em dados amazônicos; As respostas corretas fazem os grupos avançarem, e os erros geram oportunidades de correção colaborativa; A cada rodada, uma questão extra relaciona diretamente as funções exponenciais aos gráficos de temperatura e precipitação da Amazônia; 7 - A equipe vencedora irá ganhar uma prenda da professora. 8 – Ao final, uma discussão coletiva com a temática para reflexão: Como a Matemática pode ajudar a compreender fenômenos ambientais? 9 - Registro no caderno: exemplos de aplicações de funções exponenciais na análise climática.
Avaliação	A avaliação será formativa e processual, observando-se a participação, criatividade na construção dos materiais, compreensão dos conceitos matemáticos e capacidade de resolução dos desafios propostos nos jogos, e a reflexão final escrita sobre a relação entre Matemática e contexto amazônico
Recursos necessários	1-Jogo Corrida das Áreas; 2- Cartas adaptadas com dados climáticos da Amazônia; 2 - Materiais recicláveis para confecção do tabuleiro e peças (papelão, tampinhas, marcadores) 3-Tintas, pincéis, cola e tesoura; 4-Cartolinas; 5- Recursos audiovisuais; 6-Quadro, pincéis, calculadora, celular ou notebook (para consultas). 7 – Prenda para a equipe vencedora.
Referências	AMAZONAS. Organizador Curricular: Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA 2).2025. BRASIL. Séries históricas de temperatura e precipitação. INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA (INMET). Disponível em: https://www.inmet.gov.br. Acesso em: set. 2025. COSTA, Osvaldo. Matemática: Ensino Médio – Funções Exponenciais e Logarítmicas. São Paulo: Scipione, 2020. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS DA AMAZÔNIA (INPA). Pesquisas sobre clima e ecossistemas amazônicos. Disponível em: https://www.inpa.gov.br. Acesso em: set. 2025. JOGOS & MATEMÁTICA. Corrida das áreas. Site Institucional. Disponível em: https://www.jogosematematica.com.br/sobre. Acesso em: ago,2025.

	YOUTUBE. Corrida das áreas. Canal: JOGOS & MATEMÁTICA. Disponível em: https://www.youtube.com/c/JogosMatem%C3%A1tica/videos. Acesso em: ago,2025. YOUTUBE. A maior floresta tropical do planeta começou a morrer: e agora? Canal: DW Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8IFmYnyuOms&pp=ygUiYW1hem9uaWEgZSBhcyBtdWRhbsOnYXMgY2xpbWF0aWNhcnw%3D%3D. . Acesso em: ago,2025.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Diante da organização apresentada, observa-se que o jogo foi estruturado como uma proposta pedagógica intencional, articulando currículo, território e prática docente. O plano de aula evidencia que a atividade não se limitou à aplicação de um recurso lúdico, pois envolveu contextualização inicial, abordagem conceitual, produção colaborativa dos materiais, resolução de situações-problema e avaliação formativa. Por conseguinte, a experiência demonstra que a Matemática pode ser trabalhada de forma vinculada ao contexto amazônico, aproximando os conteúdos escolares das questões ambientais e socioculturais vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, o jogo apresenta-se como uma possibilidade concreta de materialização pedagógica, contribuindo para pensar formações continuadas que incentivem a criação de recursos didáticos contextualizados para o ensino de Matemática.

5.2.2 Organização e funcionamento do jogo

A versão adaptada (imagem 19) manteve a estrutura geral do jogo Corrida das Áreas, mas incorporou cartas específicas com desafios envolvendo funções exponenciais e situações vinculadas ao contexto amazônico. As cartas foram organizadas em três grupos temáticos: temperatura, precipitação e desafios contextuais. Cada carta apresentava uma situação-problema a ser resolvida pelos estudantes, articulando cálculo matemático, interpretação de dados e análise de fenômenos ambientais.

As regras sugeridas para o jogo organizaram-se de modo simples: cada carta correspondia a uma jogada; respostas corretas permitiam o avanço no tabuleiro; respostas incorretas possibilitavam nova tentativa por outro grupo; cartas mais difíceis, especialmente os desafios contextuais, poderiam valer avanço duplo; e os participantes deveriam seguir as orientações gerais do jogo Corrida das Áreas. Essa

dinâmica favoreceu a interação entre os grupos, a correção colaborativa dos erros e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Imagem 19 – Jogo Funções na Floresta Amazônica: aprenda matemática explorando a Amazônia



Em um estudo climático, a temperatura média de uma região da Amazônia é de 28°C e aumenta 2% ao ano devido ao aquecimento global. Qual será a temperatura média prevista em 5 anos?

1

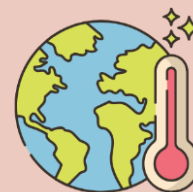
A temperatura de uma cidade amazônica era de 30°C . Devido a uma onda de calor, ela cresce exponencialmente a uma taxa de 5% ao dia. Qual será a temperatura após 7 dias?

2

Um sensor registra que a temperatura noturna decresce exponencialmente 10% a cada hora. Se à meia-noite era 26°C , qual será a temperatura após 3 horas?

3

TEMPERATURA



Em uma área da floresta, a precipitação média inicial foi de 100 mm no início da estação chuvosa. Se dobrar a cada 2 semanas, qual será o total após 6 semanas?

4

A precipitação de uma cidade amazônica sofre redução de 15% por mês em um período de estiagem. Se em janeiro choveu 200 mm, qual será a precipitação em março?

5

Um rio recebe um aumento de volume de chuva que cresce 8% a cada semana. Se começou com 120 mm, qual será a precipitação acumulada após 4 semanas?

6

PRECIPITAÇÃO



Pesquisadores observaram que a quantidade de áreas alagadas cresce exponencialmente em função da precipitação. Se a área inicial alagada foi de 50 km^2 e cresce 12% ao mês, qual será a área após 6 meses?

7

A umidade do ar em uma floresta amazônica cai 5% a cada hora de forte insolação. Se no início do dia era 90%, qual será a umidade após 4 horas?

8

Uma comunidade ribeirinha observa que o nível da água do rio aumenta exponencialmente em 20% a cada 3 dias durante a cheia. Se o nível inicial era de 2 m, qual será o nível após 9 dias?

9

DESAFIOS CONTEXTUAIS



SUGESTÕES DE REGRAS PARA O JOGO

- Cada carta vale uma jogada.
- Resposta correta → o grupo avança no tabuleiro.
- Resposta incorreta → o grupo permanece e outro grupo pode tentar responder.
- Questões mais difíceis (desafios contextuais) podem valer o avanço duplo.
- Seguir as instruções do Jogo Corrida das áreas



REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Organizador Curricular: Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA 2).2025.

BRASIL. Séries históricas de temperatura e precipitação. INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA (INMET). Disponível em: <https://www.inmet.gov.br>. Acesso em: set. 2025.

COSTA, Osvaldo. Matemática: Ensino Médio – Funções Exponenciais e Logarítmicas. São Paulo: Scipione, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS DA AMAZÔNIA (INPA). Pesquisas sobre clima e ecossistemas amazônicos. Disponível em: <https://www.inpa.gov.br>. Acesso em: set. 2025.

JOGOS & MATEMÁTICA. Corrida das áreas. Site Institucional. Disponível em: <https://www.jogosematematica.com.br/sobre>. Acesso em: ago.2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na imagem do jogo, observam-se cartas relacionadas à temperatura, precipitação e desafios contextuais, todas vinculadas a situações ambientais da Amazônia. As cartas apresentam problemas envolvendo crescimento ou decaimento exponencial, como aumento de temperatura, variação de precipitação, crescimento de áreas alagadas e elevação do nível da água em comunidades ribeirinhas. Com isso, a Matemática é trabalhada por meio de situações conectadas ao ambiente amazônico, favorecendo a contextualização do conteúdo.

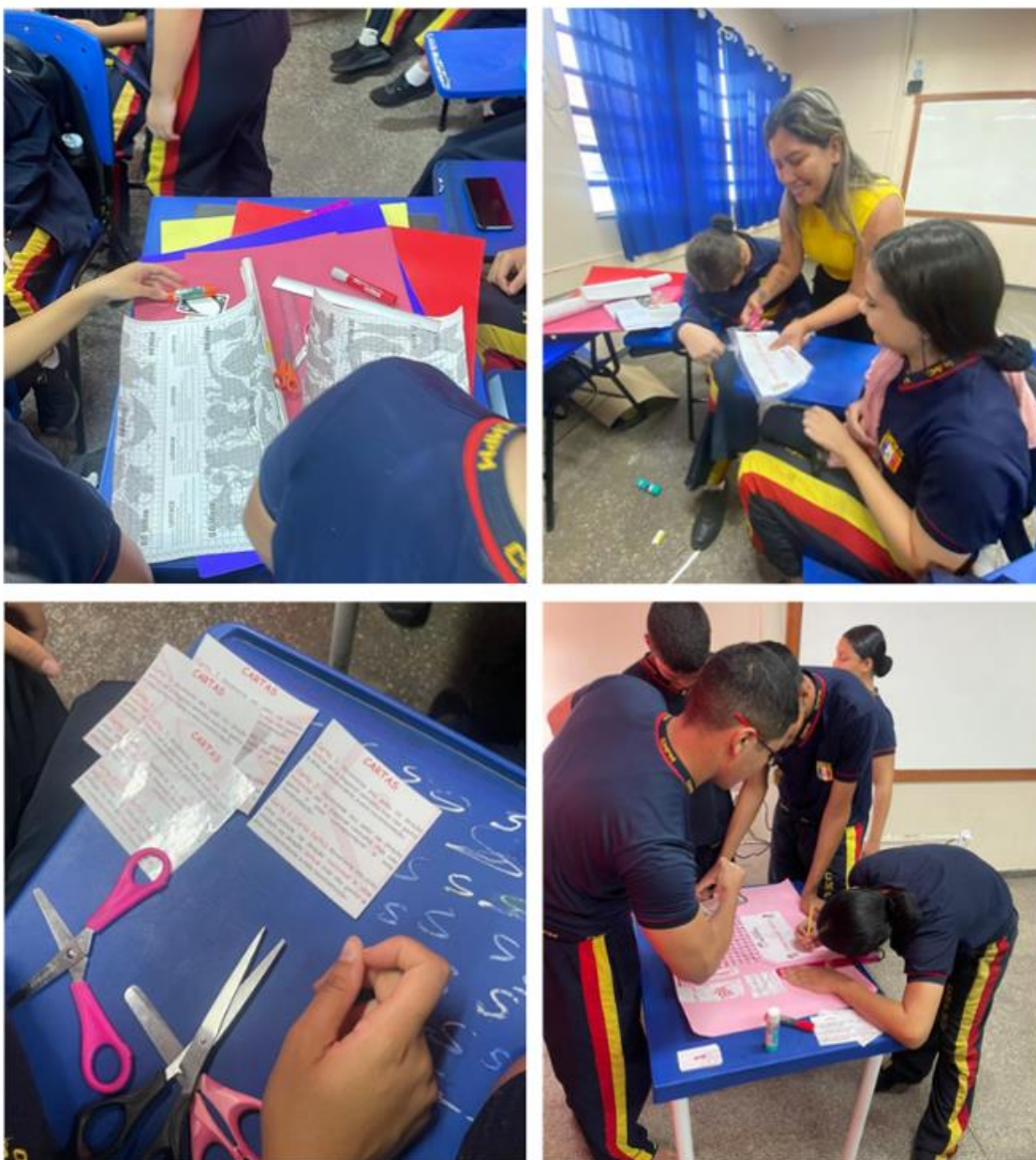
5.2.3 Desenvolvimento da prática com os estudantes

A aplicação da atividade iniciou-se com a exibição de um vídeo curto sobre a importância da Amazônia e as mudanças climáticas, o que possibilitou introduzir a discussão sobre fenômenos ambientais antes da abordagem matemática. Na sequência, foram trabalhados os conceitos de funções exponenciais, relacionando-os a situações de aumento ou diminuição de temperatura e precipitação. Essa etapa

contribuiu para que os estudantes percebessem a presença da Matemática na interpretação de fenômenos naturais e ambientais da região amazônica.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos para confeccionar os tabuleiros e as cartas-problema. Essa etapa *maker* possibilitou a participação ativa dos alunos, que passaram a produzir o próprio material didático com o apoio da professora (imagem 20). O processo favoreceu a cooperação, a criatividade e o envolvimento dos grupos, deslocando os estudantes da posição de receptores de conteúdo para a condição de sujeitos ativos na construção da atividade.

Imagem 20 – Alunos e professora confeccionando o jogo



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As imagens da prática registram os estudantes em processo de construção coletiva dos materiais do jogo, utilizando cartolinas, papéis, tesouras, régua e outros recursos acessíveis. Esses registros evidenciam a dimensão colaborativa da proposta e demonstram que a confecção do jogo também se constituiu como momento de aprendizagem, pois os alunos precisaram organizar estratégias, dividir tarefas e materializar visualmente os elementos que seriam utilizados na atividade.

Após a confecção, os grupos jogaram inicialmente a versão tradicional e, posteriormente, a versão adaptada com as cartas-problema sobre funções exponenciais. Durante a dinâmica, os estudantes discutiram estratégias, resolveram cálculos, compararam respostas e realizaram correções coletivas. Nesse processo, o erro foi tratado como parte da aprendizagem, uma vez que as respostas incorretas possibilitaram novas tentativas, discussão entre os grupos e retomada dos conceitos matemáticos. Ao final, foi realizada uma discussão coletiva sobre como a Matemática pode contribuir para compreender fenômenos ambientais, especialmente aqueles relacionados à realidade amazônica.

5.2.4 Contribuições da experiência para a formação continuada

A experiência com o jogo Funções na Floresta permite compreender que a construção de materiais didáticos contextualizados pode constituir uma possibilidade concreta para futuras formações continuadas de professores/as de Matemática da Educação do Campo. O jogo demonstra que os conteúdos curriculares podem ser trabalhados em diálogo com o território, sem abandonar o rigor conceitual da Matemática escolar. Pelo contrário, ao mobilizar funções exponenciais a partir de dados climáticos e situações ambientais, a proposta amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima os estudantes da realidade em que vivem.

Nesse sentido, a atividade pode ser tomada como referência para processos formativos que incentivem os/as professores/as a elaborar jogos, sequências didáticas, cartas-problema e outros recursos pedagógicos a partir dos saberes locais. No contexto de Parintins-AM, esse tipo de proposta contribui para pensar formações mais territorializadas, nas quais os docentes sejam orientados a transformar elementos do cotidiano, da cultura, do trabalho, da floresta, das águas e das manifestações regionais em mediações para o ensino de Matemática.

Portanto, o jogo Funções na Floresta não se reduz a uma experiência isolada, mas indica um caminho possível para a articulação entre Educação do Campo, Educação Matemática e Etnomatemática. Sua incorporação à dissertação permite evidenciar que a formação continuada pode avançar para além de orientações genéricas, ao promover a construção coletiva de materiais didáticos contextualizados e sensíveis às condições concretas dos territórios amazônicos. Dessa forma, a proposta dialoga diretamente com os achados da pesquisa, sobretudo no que se refere à necessidade de formações que auxiliem os/as professores/as a converter saberes do território em práticas pedagógicas planejadas, críticas e significativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar as políticas de formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo em Parintins-AM, considerando as relações entre os documentos oficiais, as percepções docentes e as condições concretas de materialização dessas ações formativas. Ao longo da investigação, observou-se que há avanços normativos e institucionais relacionados à oferta de formações e ao alinhamento às diretrizes educacionais vigentes. Contudo, os dados também evidenciaram limites importantes, especialmente quanto à ausência de uma política formativa específica para professores/as de Matemática da Educação do Campo, capaz de articular currículo, território, cultura local e práticas pedagógicas contextualizadas.

A análise dos documentos oficiais e das respostas dos sujeitos participantes permitiu identificar que a formação continuada ofertada aos/às docentes ainda apresenta traços de generalidade e tecnicidade, sobretudo quando vinculada a diretrizes amplas, habilidades, descritores e demandas relacionadas às avaliações externas. Embora tais elementos sejam relevantes para a organização do trabalho pedagógico, eles não são suficientes para responder às especificidades das escolas do campo em Parintins-AM, marcadas por deslocamentos fluviais, diversidade sociocultural, condições distintas de infraestrutura e modos próprios de relação com o território. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou uma distância entre a política prescrita e a prática docente, indicando que a existência de documentos e ações formativas não garante, por si só, a construção de uma formação continuada crítica, territorializada e sensível à realidade amazônica.

Outro achado relevante refere-se ao fato de que os/as professores/as reconhecem a importância de aproximar o ensino de Matemática da realidade dos estudantes, recorrendo a exemplos como pesca, agricultura, construção de barcos, deslocamentos fluviais e elementos do cotidiano das comunidades. Entretanto, tais referências aparecem, muitas vezes, como ilustrações pontuais, e não como mediações pedagógicas sistematizadas. Essa constatação reforça que a dificuldade não está na ausência de saberes territoriais, mas na fragilidade das condições formativas que possibilitem ao/à docente transformar esses saberes em propostas didáticas planejadas, articuladas aos conteúdos matemáticos escolares e coerentes com os princípios da Educação do Campo.

Como limitação metodológica, destaca-se que a pesquisa não realizou observação direta em sala de aula, o que restringiu a análise da prática pedagógica ao conteúdo dos documentos oficiais e às respostas dos/as participantes. Essa ausência impediu acompanhar, no cotidiano escolar, como os/as professores/as efetivamente mobilizam os conteúdos matemáticos, os saberes locais e as estratégias de contextualização em suas aulas. Além disso, a coleta com os/as docentes ocorreu por meio de formulário eletrônico, recurso metodológico adequado às condições territoriais e logísticas do campo empírico, mas que também limitou o aprofundamento imediato de algumas respostas. Tais limites não invalidam os resultados alcançados, mas indicam a necessidade de continuidade investigativa com observações presenciais, entrevistas em profundidade e acompanhamento de práticas formativas em contexto escolar.

Apesar dessas limitações, a pesquisa apresenta contribuições relevantes para a SEMED Parintins, especialmente ao evidenciar a necessidade de sistematizar melhor os registros das formações continuadas, organizar planos formativos específicos para professores/as de Matemática do campo e fortalecer ações que considerem as condições territoriais, culturais e pedagógicas das comunidades. Os resultados sugerem que a Secretaria pode avançar na elaboração de programas formativos mais territorializados, com cronogramas, objetivos, materiais, acompanhamento e avaliação das ações realizadas. Ademais, a pesquisa aponta a importância de envolver os/as professores/as na construção dessas propostas, de modo que a formação continuada não seja apenas uma ação prescritiva, mas um espaço de escuta, produção coletiva e reflexão crítica sobre a prática docente.

Nesse percurso, o capítulo propositivo inserido na dissertação assume papel importante, pois apresenta caminhos possíveis para aproximar a Educação Matemática dos saberes culturais e territoriais de Parintins-AM. Ao discutir o Festival Folclórico de Parintins como possibilidade metodológica para o ensino de Matemática, o estudo amplia a compreensão de que o Boi-Bumbá, as alegorias, os cocares, os grafismos, as esculturas, as medidas, as proporções, as simetrias e os processos de criação artística podem constituir mediações pedagógicas potentes. Do mesmo modo, a apresentação do jogo Funções na Floresta evidencia uma possibilidade concreta de materialização pedagógica, articulando currículo, contexto amazônico, gamificação, modelagem matemática, abordagem *maker* e Etnomatemática.

Assim, a contribuição central desta dissertação consiste em demonstrar que a formação continuada de professores/as de Matemática da Educação do Campo em Parintins-AM precisa ultrapassar modelos generalistas e técnicos, avançando para propostas que reconheçam o território como espaço de produção de conhecimento. A Matemática escolar, nesse sentido, pode ser ensinada em diálogo com as práticas sociais, culturais, ambientais e produtivas dos sujeitos do campo, sem perder o rigor conceitual dos conteúdos curriculares. Para isso, torna-se necessário que as políticas formativas ofereçam condições para que os/as docentes planejem, experimentem, avaliem e reelaborem práticas pedagógicas contextualizadas.

Por fim, recomenda-se a continuidade desta investigação em nível de doutorado, com ampliação do campo empírico, realização de observações em sala de aula, entrevistas presenciais com professores/as, gestores/as e estudantes, além do acompanhamento de experiências formativas desenvolvidas pela SEMED. Estudos futuros também poderão investigar a aplicação de propostas pedagógicas contextualizadas, como o uso do Festival Folclórico de Parintins e de jogos didáticos no ensino de Matemática, analisando seus efeitos na aprendizagem, no engajamento dos estudantes e na prática docente. Dessa forma, a pesquisa poderá contribuir de maneira mais ampla para o fortalecimento da Educação Matemática na Educação do Campo, especialmente em contextos amazônicos marcados por diversidade, resistência cultural e desafios históricos de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, A. P. L.; AQUINO, O. F. **Políticas públicas de formação de professores da educação básica no Brasil: uma revisão crítica.** REVISTA DELOS, [S. l.], v. 18, n. 64, p. e4099, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n64-106. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4099>. Acesso em: jan,2026.

ALENCAR, Mary Sônia Dutra de. **Festival de Parintins como currículo vivo: cultura, identidade e novas formas de aprendizagem.** 2025. Organização PORVIR. Disponível em: <https://porvir.org/festival-parintins-educacao-curriculo-identidade/>. Acesso em: abr,2026.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em: nov,2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar, 2025.

ARAUJO, Renato; VIANNA, Deise Miranda. **Os números da licenciatura em matemática: políticas públicas em foco.** R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3739/pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

ATAHIDE, Edivaldo Soares Vieira; CANAN, Silvia Regina. Trajetórias e transformações: a evolução das políticas públicas na formação de professores de matemática no Brasil. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 660-674, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8570>. Acesso em: dez,2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil. tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wpcontent/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: jan,2026.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores/as nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS-Câmpus Bento Gonçalves.** 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014.

BELTRAO, Isabel do Socorro Lobato; GONZAGA, Amarildo Menezes; BARBOSA, Irecê. Narrativas de professores: um estudo investigativo na Educação Matemática em Parintins/AM. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 332-351, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067626>. Acesso em: abr,2026.

BENITE, Anna Maria Canavarro. **Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional**. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 50/4 – 25 de septiembre de 2009. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3024Benite.pdf>. Acesso em: jan,2026.

BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999, pp. 97-115. Disponível em: https://cattai.mat.br/site/files/ensino/uneb/pfreire/docs/HistoriaDaMatematica/Ubiratan_DAmbrosio_doisTextos.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo rompe com os paradigmas conservadores da formação de professores/as**. Educação e Fronteiras, v. 10, n. 30, p. 136-152, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14587> Acesso em: set,2024.

BORGES, Heloisa da Silva; SOUZA, Érica de Souza e. **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. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7681>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BORGES, Heloisa da Silva; SOUZA, Érica de Souza e. 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. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7681>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BORGES, H. da S.; SOUZA E SOUZA, Érica de; PETERNELLA, A.; MOURÃO, A. R. B. POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS/AM: AVANÇOS E RETROCESSOS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 248–268, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7747271. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: mar,2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: dez,2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: dez,2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: dez,2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jan,2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: jan,2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: jan,2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1º jul. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: jan,2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2011. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/portaria-no-1328-de-2011.pdf>. Acesso em: jan,2026.

BRASIL. **1ª Reunião Técnica dos Coordenadores Gerais das IES e dos Supervisores das SEDUCs no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2014. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Recurso eletrônico. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pde_escola/pdf/yvelise_pronafor_1_reuniao_tecnica_pacto_medio.pdf. Acesso em: jan, 2026.

BRASIL. **PORTARIA No-1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/portaria-no-1328-de-2011.pdf>. Acesso em: jan, 2026.

BRITO, Gilmar Macedo de; LUCENA, Isabel Rodrigues de. Perspectivas futuras para a formação de professores: Tendências em educação matemática na Amazônia. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, [S. l.], 2025. DOI: 10.24979/ambiente.vi.1504. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1504>.

BRITO, Regivane dos Santos; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de formação continuada de professores no Brasil: avanços e retrocessos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.141276. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/141276>. Acesso em: jan, 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dez, 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. p-67 -86. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo. Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008. 109 p.

CARVALHO, Yan Carlos Batista de; COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. A construção de alegorias do boi-bumbá: um cenário fértil para pensar o ensino da matemática à luz da etnomatemática. **CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO**, v.17, n.10, p. 01-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9600>. Acesso em: abr, 2026.

COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. **Falando de ensinar e aprender matemática na escola indígena**. Mundo Amazônico, v. 3, p. 147-163, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9135794>. Acesso em: dez, 2025.

CRUZ, Wanderson Fernandes da; ARAÚJO, Clodoaldo Pires; ARAÚJO, Ruth Cristina Soares Gomes. **CARROS ALEGÓRICOS DO FESTIVAL DE PARINTINS/AM: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**. IV CONEDU. 2017.

Disponível

em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA13_ID4889_11092017012409.pdf. Acesso em: abr,2026.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Educação Contemporânea). (1986).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **POR QUE E COMO ENSINAR HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**. REMATEC, Belém, v. 8, n. 12, p. 07–21, 2013. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/355>. Acesso em: nov. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A INTERFACE ENTRE HISTÓRIA E MATEMÁTICA UMA VISÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA**. Revista História da Matemática para Professores, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 41–64, 2021. Disponível em: <https://rhmp.com.br/index.php/RHMP/article/view/67>. Acesso em: nov. 2024.

DAGNAISSER, Dayanne Cristine Pires. **Para além do espetáculo**: folclore e patrimônio nos bois-bumbás de Parintins-AM. 2018. 190fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/34-2.pdf>. Acesso em: ago, 2025.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução Hygino H. Domingues. 5a ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6081521/mod_resource/content/1/%28Saunders%20Series%29%20Domingues%2C%20Hygino%20Hugueros_%20Eves%2C%20Howard%20%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20hist%C3%B3ria%20da%20matem%C3%A1tica%20da%20Unicamp%20%282004_2008%29.pdf. Acesso em: nov, 2024.

FONTANA, Maria Iolanda. **POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 99-114, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/125/114>. Acesso em: mar, 2025.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação um estudo introdutório**. 9. ed, São Paulo Cortez, 1995.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **Desafios da formação docente na Licenciatura em Matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 9, n. 21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2886>. Acesso em: 26 maio 2023.

GRINBERG, Lucia; RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk. **História dos Movimentos Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2018. 276 p.

JORNAL PONTA GROSSA. **Prefeitura de Parintins organiza edição histórica do Soletrando em comunidades de várzea.** Disponível em: <https://www.jornalpontagrossa.com.br/noticia/147558/prefeitura-de-parintins-organiza-edicao-historica-do-soletrando-em-comunidades-de-varzea>. Acesso em: ago, 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23), 6a reimpr. da 28. ed. de 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 1969. Editora Civilização Brasileiras, Rio de Janeiro.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

LEANDRO, E. G.; SOUSA, M. do C. de; ANDRADE, J. A. A. **MARXISMO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA: SIGNIFICAÇÕES DE SUJEITOS EM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS.** Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 326–337, 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i1.25069. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25069>. Acesso em: nov. 2024.

LIMA, Iranete Maria da Silva; SALES, Sivaldo de Melo; BARROS, Viviane Noemia de. **Formação continuada de professores que ensinam matemática: um panorama de ações formativas no Vale do Ipojuca -Agreste Pernambucano.** REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15, Fluxo Contínuo, p.284-300. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/135/134>. Acesso em: mar, 2025.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Desafios e possibilidades de uma articulação.** EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 4 - número 3 – 2013. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/35517/EDUCA%C3%87%C3%83O%20MATEM%C3%81TICA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20%20ARTIGO%20DE%20PERI%C3%93DICO%20CDSA%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: nov. 2024.

LIMA, A. S. de; LIMA, I. M. da S. **Educação Matemática e Educação do Campo: Desafios e possibilidades de uma articulação.** EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, vol. 4, número 3, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/31930/1/Lima2013Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIMA, A. S. de; LIMA, I. M. da S. **Formação de professores de matemática na Licenciatura em Educação do Campo: Um Olhar sobre as pesquisas.** REMATEC,

[S. l.], v. 12, n. 25, 2017. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/245>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOPES, T. B.; LEÃO, M. F.; DUTRA, M. M. Etnomatemática como metodologia para ensinar e aprender conceitos matemáticos na Educação do Campo. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, v. 8, n. 1, p. 236–249, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8394>. Acesso em: abr, 2026.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Rubens Enderle (textos de Karl Marx e Friedrich Engels), Celso Nauto Kashiura Jr. e Márcio Bilharinho Naves (texto de Louis Althusser). Apresentação de Jacob Gorender. Textos de Louis Althusser / José Arthur Giannotti. Posfácio de Leda Paulani. Texto de orelha de Francisco de Oliveira. Capa de Antonio Kehl, sobre desenho de Loredano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 912 p. ISBN 9786557172292. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: nov, 2024.

MARX, K. ; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: paz e terra. 1948. (coleção leitura) 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: set, 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital : rumo a uma teoria da transição**. 1930, tradução Paulo Cezar. Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Relações entre educação matemática e educação do campo: análise de publicações recentes**. REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15, 2020, Número 36, p.108-129 ISSN: 2675-1909. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/85/84>. Acesso em: nov. 2024.

NETO, Alexandre Shigunov et al. **Formação de professores/as e ensino de ciências e matemática: panorama de estudos publicados no periódico teoria e prática da educação entre os anos de 2009 e 2022**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, v. 4, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/854>. Acesso em: 26 maio 2023.

NUNES, Samily Monteiro; FERREIRA, João Raimundo Silva. **UMA ABORDAGEM BIBLIOGRAFICA DOS EIXOS MATEMÁTICOS UTILIZADOS NO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS-AM**. In: Anais do II Encontro Amazonense de Educação Matemática. Anais...Manaus (AM) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-encontro->

amazonense-de-educacao-matematica-414085/835275-UMA-ABORDAGEM-BIBLIOGRAFICA-DOS-EIXOS-MATEMATICOS-UTILIZADOS-NO-FESTIVAL-FOLCLORICO-DE-PARINTINS-AM. Acesso em: abr,2026.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação continuada de professores/as no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

PARINTINS. **Site Institucional**. 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://parintins.am.gov.br/?q=277-lista-8064-secretarias>. Acesso em: ago,2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: jan,2026.

POMBO, Taciana Rodrigues. **A concepção da Matemática através da história**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 39, 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-concepcao-da-matematica-atraves-da-historia>. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-concepcao-da-matematica-atraves-da-historia>. Acesso em: nov. 2024.

PORTAL DIGITAL. **SEMED Parintins publica Edital de Convocação dos Aprovados no PSS 2024**. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://portalodigital.com.br/?q=503-conteudo-262085-semed-parintins-publica-edital-de-convocacao-dos-aprovados-no-pss>. Acesso em: ago,2025.

RODRIGUES, Adelson. **História do Caburi**: Luz do amanhã. Manaus: UFAM, 1993. _____. **História do Caburi**: luz do amanhã. v. 2. Parintins: [s/n], 1996.

SACHS, L. **Multiplicidade de conhecimentos matemáticos na educação do campo**. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.12, n.1, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7012830>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SALES, REINALDO BARROS . **AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PITAGÓRICA PARA A MATEMÁTICA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015, 50 f. Disponível em: https://sca.proformat-sbm.org.br/profmat_tcc.php?id1=1640&id2=89421. Acesso em: nov. 2024.

SANTANA, Viviane de Fatima. **A formação do professor de matemática no contexto das políticas públicas: uma breve análise do PARFOR**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência, Bauru, São Paulo, 2016.

SANTOS, Marilene Xavier dos. **A formação em serviço dos/as professores/as que ensinam matemática nos anos iniciais de escolarização e práxis pedagógica.** In: XX Encontro Brasileiros de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2016, Curitiba, Paraná. Anais... Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd7_marilene_santos.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

SCHEEREN, V.; JUNQUEIRA, S. M. da S. **Educação Matemática Crítica e Espaços Democráticos de Formação: aproximações e desafios em um contexto de escola do campo.** Hipátia, v. 5, n. 1, p. 106-119, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1450/987>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCHRENK, Maykon Jhonatan; NOVAES, Barbara Winiarski Diesel. A cultura escolar do campo e o ensino da matemática. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3, n. 3, p. 451-470, 2018. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/7883>. Acesso em: dez, 2025.

SEMED PARINTINS. **Resultado preliminar do censo escolar do nº de alunos matriculados nas escolas da rede municipal em 2024.** 2025.

SEMED PARINTINS. **Quantitativo de escolas da rede municipal de Parintins/2025.** 2025.

SEMED PARINTINS. **Demonstrativo das Ações da Coordenação do Ensino Fundamental/SEMED 2024.** 2025.

SEMED PARINTINS. **Demonstrativo das Ações da Coordenação do Ensino Fundamental/ SEMED 2023.** 2025.

SEMED PARINTINS. **Plano de Ação da Coordenação do Campo para o ano de 2025.** 2025.

SEMED PARINTINS. Planilha de Professores que trabalham com a disciplina de Matemática de 6º ao 9º ano nas escolas do campo terra firme da rede Municipal de educação de Parintins.

SEMED PARINTINS. Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Parintins (2023). 2023.

SEMED PARINTINS. **Formação SAEB/2025 com Professores de Matemática.** Instagram. 2026. Disponível em: <https://www.instagram.com/reels/DPW04VUKR1W/>. Acesso em: jan, 2026.

SEMED PARINTINS. **Plano Municipal de Educação (PME) de Parintins (2015–2025).** 2015.

SEMED. **Rede social Facebook.** 2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.facebook.com/semmed.parintins.54>. Acesso em: ago, 2025.

SEMED. **Rede social Instagram**.2025. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.instagram.com/semeparintins/>. Acesso em: ago,2025.

SILVA, G. M. L. L. **Educação do Campo e Educação Matemática: Uma articulação possível?** 2019. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas). Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Mocambo, Caburi e Vila Amazônia no município de Parintins: múltiplas dimensões do rural e do urbano na Amazônia**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2792>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Camila Ferreira da *et al.* **Dimensões da Educação do Campo no Amazonas: pistas a partir da literatura especializada**.2021. Revista Brasileira de Educação do Campo. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 6, e12403, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12403/19543>. Acesso em: mar, 2025.

SILVA, Maria de Lourdes Ferreira da. **Representação do indígena no Festival Folclórico de Parintins/Amazonas**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6796/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Maria%20de%20Lourdes_PPGSCA. Acesso em: ago,2025.

SOUZA, Érica de S. e.; BORGES, H. da S.; NASCIMENTO, G. R. do. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO**. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 1–26, 2024. DOI: 10.29286/rep.v33ijan/dez.14262. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14262> . Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Érica de S. e; BORGES, H. da S.; NASCIMENTO, G. R. do. **A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM**. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e11926, 2023. DOI: 10.25053/redufor. v8.e11926. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11926>. Acesso em: mar,2025.

SOUZA, Olenêva Sanches. **UBIRATAN D'AMBROSIO E ETNOMATEMÁTICA: UM PANORAMA TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO**.II Jornadas Latino-americanas de Estudos Epistemológicos en Política Educativa. 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/692.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

SOUZA, M. A. D. **PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**. Educação em Revista, v. 36, p. e208881, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?format=html#ModalHowcite>. Acesso em: set,2024.

SOUZA, Soliana de Souza e. **A política pública de educação e o trabalho docente de professores/as do campo de Parintins/AM**. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10560>. Acesso em: ago, 2025.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DA CIDADE DE PARINTINS (AM): EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**. 2013, 155 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23102013-120716/publico/2013_NilcianaDinelyDeSouza_VCorr.pdf. Acesso em: ago, 2025.

SOUZA, Érica de Souza e; BORGES, Heloisa da Silva; NASCIMENTO; Gabriel Rodrigues do. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 1–26, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1426>. Acesso em: ago, 2025.

SOUZA, Eliseu da Silva. O FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS E A RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARINTINS–AM. **Revista DCS**, v. 23, n. 86, p. e4124-e4124, 2026. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/download/4124/3286/9226>. Acesso em: abr, 2026.

SOUZA, Roberto Barcelos. PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8277_4008_ID.pdf. Acesso em: abr, 2026.

TAVARES, Marcelo Bagata; BORGES, Heloisa da Silva; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Base nacional comum curricular e educação do campo no contexto amazônico**. Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 54 a 71, ano 2024 | ISSN 2177-7691. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/8655/6428>. Acesso em: fev, 2025.

TEIXEIRA, Patrícia Barros. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE** (1996-2019). Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. 147 f.

TEIXEIRA, Marina Lara Silva dos Santos; CORTE, Marilene Gabriel Dalla; COSTA, Joacir Marques da. **Políticas de formação continuada de professores/as e contextos emergentes: em discussão os cursos de Matemática licenciatura da**

UFSM. Políticas Educativas – PolEd, v. 15, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/120260>. Acesso em: 10 maio 2023.

VENTURA, Cláudio Barbosa. **Educação do Campo e formação continuada docente: ferramentas para identidades em construção.** Rev. Parlamento & Sociedade, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 99-114, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/download/49/48>. Acesso em: mar, 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Parintins-SEMED

A Senhora: Gizelle Batista Soares.

Secretária Municipal de Educação do Município de Parintins-AM.

Prezada secretária,

Eu, MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA, [dados pessoais suprimidos], venho por meio desta, SOLICITAR AUTORIZAÇÃO

para a pesquisa de Mestrado intitulada preliminarmente **“As Políticas de formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo em Parintins-AM”**, que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, sob a orientação da prof. Dra. Heloísa da Silva Borges.

Em anexo o projeto par ~~anexação~~

Atenciosamente.

[carimbo suprimido]

Manaus, 20 de Janeiro de 2025.

[assinatura suprimida]

[assinatura digital suprimida]

Assinatura do (a) orientador (a)

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE B -REQUERIMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

REQUERIMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO, PROJETO DE EXTENSÃO (GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO OU PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU)

Senhor(a) GIZELLE BATISTA SOARES.

Eu, Marcelle Nogueira da Silva, [dados pessoais suprimidos]. Instituição de Ensino Superior – IES
Universidade Federal do Amazonas.

Venho requerer a Vossa Senhoria, autorização para realizar **Pesquisa de Campo**, conforme especificado no Projeto de Pesquisa, a **área de concentração da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e o cronograma**.

Curso:

() Graduação () Especialização (X) Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Atividade a realizar-se em nível de:

() Projeto de Extensão (X) Pesquisa de Campo (X) Pesquisa Documental / Bibliográfica

Área de concentração da Pesquisa: Ciências Humanas

Título da Pesquisa: As políticas de formação continuada de professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-Am.

Local onde pretende realizar a Pesquisa:

(X) Unidade Escolar _____
Divisão Distrital Zona _____.

() Unidade Administrativa _____
Divisão Distrital Zona _____.

[assinaturas e carimbo suprimidos]

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2.549, Parque 10 de Novembro. CEP 69050-030 – Manaus-AM.

Documentos necessários: **CPF, RG ou CNH, Comprovante de Matrícula** (nome completo, matrícula, curso e período) **Projeto de Pesquisa, Carta de Intenção da IES** (assinada pelo Professor Orientador da Pesquisa), **Plano de Trabalho, Instrumento de Coleta de Dados** (questionário, roteiro de entrevista, atividades práticas).

Atenção: Os documentos devem ser salvos em **formato PDF (arquivo único)**

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Marcelle Nogueira da Silva, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com o Projeto de Pesquisa intitulado “**As políticas de formação continuada de professores/as de matemática da escola do campo em Parintins-Am**”, sob orientação do(a) professor(a) Dr(a) HELOÍSA DA SILVA BORGES, comprometo-me a divulgar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação os resultados da pesquisa a ser realizada com os participantes da rede pública municipal de ensino, bem como declaro estar ciente que estarei disponível para colaborar com a contrapartida referente à realização de palestras, cursos de curta duração, oficinas, seminários e atividades correlatas no âmbito da Semed/Manaus. A pesquisa será realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, bem como obedecerá à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

[assinaturas e carimbo suprimidos]

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2.549, Parque 10 de Novembro. CEP 69050-030 – Manaus-AM.

Documentos necessários: **CPF, RG ou CNH, Comprovante de Matrícula** (nome completo, matrícula, curso e período) **Projeto de Pesquisa, Carta de Intenção da IES** (assinada pelo Professor Orientador da Pesquisa), **Plano de Trabalho, Instrumento de Coleta de Dados** (questionário, roteiro de entrevista, atividades práticas).

Atenção: Os documentos devem ser salvos em formato **PDF** (arquivo único)

APÊNDICE D – QUADRO DE DOCUMENTOS SOLICITADOS A SEMED

TIPO	NOME
Documento	Plano Municipal de Educação
Dado	Diagnóstico de Monitoramento das metas e estratégias
Documento	Documentos Oficiais das Secretarias de Educação Municipal (Relatórios de gestão e monitoramento de formações, Planos de formação continuada para professores e Registros de oferta de cursos e programas, incluindo parcerias com instituições externas).
Documento	Documentos de Outros Órgãos Responsáveis pela Oferta de Formação Continuada (Relatórios técnicos e administrativos de instituições Estaduais e Federais envolvidas na formação docente, Planos de ações pedagógicas ou formativas relacionados ao desenvolvimento de professores no campo e Programas e iniciativas específicas - PARFOR, PNAIC)
Dado	Censo Escolar 2024
Documento	Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino
Documento	Registros Administrativos (Listas de frequência e certificados emitidos, Cronogramas de atividades formativas e Dados sobre a adesão e avaliação das formações oferecidas).
Dado	Quantitativo de professores de Matemática na Cidade
Dado	Quantitativo de professores de Matemática na zona rural
Documento	Cronograma de formação que é efetivada no decorrer do ano letivo
Dado	Quantitativos de Escolas Municipais na Zona Rural
Dado	Quantitativos de Escolas Municipais na Zona Urbana
Documento	Cursos de formação inicial e continuada dos professores das escolas de Parintins
Documento	Cronograma de formação continuada que é efetivada no decorrer dos anos anteriores e atual

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Instrumento proposto para coleta de dados da pesquisa: “**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025**”.”, realizada pelo (a) pesquisador (a) **Marcelle Nogueira da Silva** sob orientação da profa Dra. Profª. Dra. Heloísa da Silva Borges.

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem como objetivo gerar informações para a pesquisa na qual estou a desenvolver no curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço antecipadamente a colaboração, e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada.

Atenciosamente,
Marcelle Nogueira Silva.

Bloco 1 – Formação e tempo de experiência

1. Qual a sua formação inicial?
2. Possui formação continuada? Se sim, quais?
3. No que se refere a sua formação continuada, elas foram realizadas por intermédio de políticas públicas? Se sim, quais delas?
4. Com qual frequência realiza cursos de aperfeiçoamento profissional? Poderia citar quais os últimos cinco que realizou? Eles foram realizados por intermédio de políticas públicas? Se sim, quais deles?

5. Qual o seu regime de trabalho?

() Contrato temporário

() Concurso Público

6 – Há quanto tempo você leciona matemática nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo?

() Menos de 10 anos

() entre 10 a 15 anos

() Entre 15 a 20 anos

() Mais de 20 anos

() Mais de 30 anos

Bloco 2 – Materialização das políticas públicas de formação continuada dos professores e lecionam matemática para os anos finais do ensino fundamental na educação do campo

7 – Você conhece o documento normativo Plano Municipal de Educação (2015-2025)? Se sim, sabe mencionar quais metas são cumpridas no que se refere a sua formação continuada?

8 - A sua formação contínua e aperfeiçoamento por cursos é realizada por intermédio da ação da Instituição através da materialização de políticas públicas, pela sua própria iniciativa, ou por ambas? Comente.

9 – No que se refere as políticas públicas de formação continuada, as ações são realizadas de forma ampla, ou utiliza critérios de seleção dos candidatos? Comente.

10 – Ainda a respeito dessas ações, elas estão alinhadas a sua realidade enquanto profissional, para que te possibilite participar das mesmas? Comente.

11 – As ações de formação continuada ofertadas através das políticas públicas, estão alinhadas a necessidade educacional matemática das escolas do campo? Comente.

12- Quais motivos te levam a participar ou não das ações de formação continuada ofertadas? Comente.

13- Os recursos disponíveis na escola são suficientes para efetivação das práticas pedagógicas, alinhadas aos ensinamentos recebidos e construídos nas ações de formação continuada? Comente.

14- A infraestrutura da escola que leciona, propicia a efetivação da sua prática pedagógica, alinhada aos ensinamentos recebidos e construídos nas ações de formação? Comente.

Bloco 3 – Função desempenhada, percepções e vivências da profissão docente

15- Qual sua percepção pessoal acerca de seu próprio desempenho no papel de docente? De fato, optou por lecionar a disciplina de matemática? Quais os caminhos te levaram até este momento? Você gosta dessa atuação?

16 - Já se considera formada (o) ou busca aperfeiçoamento? No segundo caso, como busca complementar sua formação? Cursos? Formação em serviço? Leitura bibliográfica?

17- Como você se sente em relação a atuação na educação matemática no campo? De fato, optou por lecionar nesse contexto? Quais os caminhos te levaram até este momento? Você gosta dessa atuação?

18- Qual a sua percepção sobre a educação matemática nas escolas do campo? Quais pontos desafiante e pontos positivos? Comente.

19- A partir da sua vivência e experiência, as políticas públicas para formação continuada em sua atuação na disciplina de matemática no campo, te capacitam para lidar com a realidade enfrentada no dia a dia da sala de aula? Elas são suficientes? Comente.

20- Qual a sua opinião sobre as políticas públicas de formação continuada que participa ou já participou? As considera relevantes em sua prática pedagógica? Você já participou de alguma forma para elaboração das ações de formação continuada? Se sim, como? Você acredita que a construção dessas políticas deveria ouvir as vozes dos docentes que atuam na educação do campo? Comente.

21 – Em sua opinião a educação do campo está fortalecendo ou enfraquecendo a identidade cultural da população do campo?

22- Em sua percepção, quais ferramentas ou conteúdos poderiam ser abordados nas formações continuadas para fortalecer a identidade cultural da população do campo?

Manaus, 29 de setembro de 2025.

[assinatura digital e CPF suprimidos]

APÊNDICE F - PLANILHA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DE 6º AO 9

	Escola	Professor(a)	Área de atuação	Formação
01	Santa Luzia Macurany	*****	Matemática	Matemática
02	Santa Luzia Macurany	*****	Matemática	Matemática
03	N.S das Graças - Remanso	*****	Matemática	Licenciatura em Física
04	Santa Maria -Mocambo	*****	Matemática	Licenciatura em Química
05	Santa Maria -Mocambo	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
06	São Marcos – lago da Esperança	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
07	Monte Sinai - Embaubal	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
08	Monte Sinai - Embaubal	*****	Matemática	Pedagogia e Química
09	Valkiria Viana Gonsalves	*****	Matemática	Licenciatura em Química
10	Brito Nascimento- Panauaru	*****	Matemática	Licenciatura em Química
11	Santa Terezinha - Caburi	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
12	Santa Terezinha - Caburi	*****	Matemática	Biologia
13	N.S de Fátima - Açai	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
14	Fernando Carvalho- Laguinho	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
15	Frei Ricardo - Parintinzinho	*****	Matemática	Química
16	Bete- Semes - Valéria	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
17	Marcelino Henrique - Valeria	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
18	Marcelino Henrique - Valeria	*****	Matemática	Licenciatura em Física
19	Tsukasa Uyetsuka	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
20	Tsukasa Uyetsuka	*****	Matemática	Normal superior/ Lic em Ed. Física
21	Tsukasa Uyetsuka	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
22	Tsukasa Uyetsuka	*****	Matemática	Pedagogia e Matemática
23	N.S de Aparecida - Lago do Miriti	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
24	Santa Clara - Jauary	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
25	São Francisco – Mato grosso	*****	Matemática	Licenciatura em Química
26	São Sebastião - Quebra	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
27	São Raimundo - Quebrinha	*****	Matemática	Licenciatura em Química
28	Minervina Reis – Bom Socorro Zé Açú	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
29	Minervina Reis – Bom Socorro Zé Açú	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
30	Justiniano Pacheco- Zé Miri	*****	Matemática	Licenciatura em Química
31	Manuel Nazaré Muniz- Zé Açú	*****	Matemática	Ciências Biológicas
32	São José Boa Esperança – Zé Açú	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
33	São Sebastião - Máximo	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
34	Luiz Gonzaga- Santo Antônio Tracajá	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
35	Toledo Pizza	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
36	São Sebastião - Juruá	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
37	São João Batista - Jacú	*****	Matemática	Licenciatura em Química
38	N.S das Graças - Maranhão	*****	Matemática	Licenciatura em Ciências
39	Maria Belém _ São Tome - Uaicurapa	*****	Matemática	Licenciatura em Física
40	N.S Aparecida - Cajual	*****	Matemática	Licenciatura em Física
41	São Raimundo- Gregoste	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
42	São Pedro - Paraíso	*****	Matemática	Licenciatura em Química
43	São Pedro - Marajó	*****	Matemática	Licenciatura em Química
44	Sebastianilda Silva	*****	Matemática	Licenciatura em Química
45	Filadelfia - Jácú	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
46	Laudelino Batista – Vila Batista	*****	Matemática	Licenciatura em Matemática
47	São José – Terra Preta	*****	Matemática	Licenciatura em Ciências Biológicas
48	Cristo Rei - Moriá	*****	Matemática	
49	N. S. das lágrimas- Simeão Ponta Alta	*****	matemática	Normal Superior

APÊNDICE G - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Marcelle Nogueira da Silva** abaixo assinado, pesquisador (a) responsável do projeto intitulado: **“AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025”**, declaro que a pesquisa deste projeto não foi iniciada e estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa. Comprometo-me a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares, assim como atender aos requisitos da Norma Operacional n.º 001/2013, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. Comprometo-me também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, asseguro que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, em termos de retorno social, acadêmico e científico.

Manaus-AM, 29 de setembro de 2025.

[assinatura digital e CPF suprimidos]

APÊNDICE H- CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA

Este cronograma de atividades refere-se ao projeto intitulado “**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025**”.

Atividades	Ano 2025				Ano 2026			
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Organizar o material pós-qualificação	X							
Comitê de Ética	X	X	X	X				
Pesquisa de campo					X			
Análise dos dados						X	X	
Produção Textual			X	X	X			
Revisão Gramatical /ABNT							X	
Defesa								X

Manaus, 29 de setembro de 2025.

[assinatura digital e CPF suprimidos]

APÊNDICE I - ORÇAMENTO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORÇAMENTO DA PESQUISA

Os recursos necessários para a realização da “AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025”, realizada pela pesquisador (a) **Marcelle Nogueira da Silva**, incluem os custos estimados detalhados no quadro abaixo:

ESPECIFICAÇÃO	QTD.	VALOR EM R\$*
Notebook Lenovo	01	R\$ 2.620,00
Impressora HP	01	R\$ 1.300,00
Tinta para impressora	04	R\$ 240,00
Papel A4	04	R\$ 88,00
Passagem ida	01	R\$ 200,00
Passagem volta	01	R\$ 200,00
Alimentação e afins	01	R\$ 600,00
TOTAL	13	R\$ 5.248,00

Fonte: Autora

* O Investimento para a pesquisa será custeado pelo pesquisador, ou seja, com recursos próprios.

Manaus - Am, 29 de setembro de 2025.

[assinatura digital e CPF suprimidos]

APÊNDICE J - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
1. Projeto de Pesquisa: As Políticas de Formação Continuada de Professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM, 2020 a 2025.		
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10		
3. Área Temática: Educação		
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas		
PESQUISADOR		
5. Nome:		
DADOS PESSOAIS DA PESQUISADORA SUPRIMIDOS (LGPD)		
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. [assinatura digital suprimida] Data: <u>29</u> / <u>09</u> / <u>2025</u> Assinatura		
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: Universidade Federal do Amazonas - UFAM	13. CNPJ: 04.378.626/0001-97	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Educação
15. Telefone: (92) 3305-2869	16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. [CPF suprimido] Responsável: <u>Jonise Nunes Santos</u> Cargo/Função: <u>Coordenadora PPGE/UFAM</u> Data: <u>29</u> / <u>09</u> / <u>2025</u>		
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		

ANEXOS

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Declaro para os devidos fins que a Secretaria Municipal de Educação SEMED/PARINTINS possui infraestrutura adequada para a realização do protocolo e coleta dos dados da Pesquisa intitulada “**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025**”. realizada pela (a) pesquisador (a) **Marcelle Nogueira da Silva** sob a orientação do **Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges** da Universidade Federal do Amazonas do curso de Mestrado em Educação.

Manaus-AM, 29 de setembro de 2025.

Atenciosamente,

[assinatura e carimbo suprimidos]

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, Gizelle Batista Soares, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, instituição co-participante do projeto de pesquisa intitulado: **“AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO EM PARINTINS-AM – 2020 a 2025”**. Proposto pela (a) pesquisadora (a) Marcelle Nogueira da Silva sob a orientação do Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges. Declaro ter lido e concordo com a proposta da pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional nº. 001/2013, a Resolução CNS nº 466/2012, a Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas na referida pesquisa, visando à integridade e à proteção dos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que esta Declaração só terá validade e a pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos comprovada através de parecer consubstanciado com situação “Aprovado”.

Manaus, 29 de setembro de 2025.

Atenciosamente,

[assinatura e carimbo suprimidos]

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Políticas de Formação Continuada de Professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM, 2020 a 2025

Pesquisador: MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92585625.3.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.901.370

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O primeiro aspecto que justifica essa pesquisa é a constatação de que a matemática é uma disciplina desafiadora para muitos estudantes e, consequentemente, para os/as professores/as. A formação adequada dos docentes é fundamental para que eles possam dominar os conteúdos

matemáticos e, ao mesmo tempo, desenvolver metodologias de ensino que despertem o interesse e a compreensão dos estudantes. Portanto,

compreender as políticas de formação continuada de professores/as em Parintins é essencial para identificar possíveis lacunas nesse processo e

propor melhorias. Com isso, possui o seguinte problema da pesquisa, o qual fica definido: Como é materializada a política de formação continuada

de professores/as de Matemática no município de Parintins-AM? A proposta buscar respostas a esta indagação, tendo como objetivos Geral e

Específicos: Geral: Analisar a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM

nos documentos referentes ao 2º segmento de ensino fundamental-2020 a 2025. Específicos: 1) Conhecer os referenciais teóricos da Educação do

Campo, Educação Matemática e Política de Formação Continuada de professores/as. 2)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

Identificar nos documentos oficiais nacionais as políticas para a formação continuada de professores de Matemática que atuam nas escolas do campo de Parintins-Am (2020 a 2025). 3) Examinar como a Secretaria Municipal de Educação de Parintins desenvolve política de formação continuada de professores/as de Matemática na Escola do Campo do 2º segmento do Ensino Fundamental (2020 a 2025). No que tange ao percurso metodológico da pesquisa iremos trabalhar com as seguintes pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. O enfoque epistemológico do estudo será o Materialismo-Histórico-Dialético como suporte para análise dos dados coletados constatando as seguintes categorias: totalidade, mediação e contradição.

Hipótese:

Como os referenciais teóricos definem a Educação do Campo, Educação Matemática e Política de Formação Continuada de professores/as?

Quais são os documentos oficiais nacionais das políticas para a formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo de Parintins-Am (2020 a 2025)?

Como a Secretaria Municipal de Educação de Parintins-Am desenvolve política de formação continuada de professores/as de Matemática na escola do campo do 2º segmento do ensino fundamental (2020 a 2025)?

Metodologia Proposta:

A abordagem desta pesquisa será qualitativa, a qual permitirá uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. As técnicas utilizadas

serão a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, por meio da análise documental do Plano Municipal de Educação, Documentos Oficiais das

Secretarias de Educação Municipal (Relatórios de gestão e monitoramento de formações, Planos de formação continuada para professores e

Registros de oferta de cursos e programas, incluindo parcerias com instituições externas.

Na fase da pesquisa de campo será aplicado um questionário por meio da plataforma Google Forms para 10 professores que trabalham na escola

do campo, com as devidas anuências da orientadora desta pesquisa. A população-alvo desta

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

pesquisa são 10 professores de Matemática que atuam em escolas de Parintins-AM e os responsáveis pela formulação e implementação das políticas de formação de professores na região. Antes de iniciar o processo de coleta de dados, os/as participantes serão informados/as sobre os objetivos da pesquisa e darão o seu consentimento informado para participar do questionário de perguntas semiestruturadas através do google forms, e se caso não tiver acesso à internet no local em que o professor se encontra, irei me deslocar até eles para assim fazer a pesquisa com gravador e um aparelho telefônico.

Metodologia de Análise de Dados:

- 1) Análise de documentos: Serão analisados documentos oficiais, como Plano Municipal de Educação, diagnóstico de monitoramento das metas e estratégias, documentos oficiais da Secretaria de Educação, como relatórios de gestão e monitoramento das formações, plano de formação continuada para professores e registros e ofertas de cursos e programas, incluindo parcerias com instituições externas, para obter informações adicionais sobre as políticas de formação de professores em Parintins-AM, regimento geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino, cronograma das atividades formativas e dados sobre a adesão e avaliação das formações oferecidas, quantitativo de professores e Matemática na Cidade e na Zona Rural, quantitativos de Escolas Municipais na Zona Rural e da Zona Urbana.
- 2) Aplicação de questionário: Será realizada uma coleta de dados por meio da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas aos professores de Matemática e os responsáveis pelas políticas de formação de professores em Parintins-AM. As perguntas abordarão tópicos como experiência profissional, formação acadêmica, percepções sobre as políticas de formação de professores e desafios enfrentados na prática docente.

Critério de Inclusão:

- 1) Professores de Matemática atuantes: Serão incluídos dez (10) professores que estejam atuando ativamente como docentes de Matemática em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

escolas localizadas em Parintins-AM. Isso garantirá que os participantes possuam experiência prática e conhecimento relevante sobre as políticas

de formação de professores no contexto específico da cidade.

2) Envolvimento direto com as políticas de formação: Serão incluídos professores que tenham um envolvimento direto com as políticas de formação

de professores de Matemática em Parintins-AM. Isso pode incluir professores que participaram de programas de formação, que tenham sido

consultados no processo de elaboração de políticas ou que tenham desempenhado papéis ativos na implementação das políticas.

Critério de Exclusão:

1) Professores de outras disciplinas: Serão excluídos os professores que não atuam especificamente na área de Matemática, pois o foco da pesquisa

está nas políticas de formação de professores dessa disciplina específica.

2) Professores sem experiência mínima: Serão excluídos professores que não possuam uma experiência mínima de atuação como docentes de

Matemática em Parintins-AM. Isso garantirá que os participantes tenham um conhecimento prático e contextualizado sobre as políticas de formação

de professores na região.

Tamanho da Amostra no Brasil: 10 participantes da pesquisa.

O Cronograma de Execução não está detalhado e prevê a etapa de aplicação do questionário entre 09/02/2026 e 13/02/2026.

O Orçamento Financeiro está detalhado e prevê um custo de R\$ 5.248,00 e é indicado Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a política de formação continuada de professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM nos documentos

referentes ao 2º segmento do ensino fundamental ¿ 2020 a 2025.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

Objetivo Secundário:

Conhecer os referenciais teóricos da Educação do Campo, Educação Matemática e Política de Formação Continuada de professores/as;
Identificar nos documentos oficiais nacionais as políticas para a formação continuada de professores/as de Matemática que atuam nas escolas do campo de Parintins-Am (2020 a 2025);
Examinar como a Secretaria Municipal de Educação de Parintins-Am desenvolve política de formação continuada de professores/as de Matemática na escola do campo do 2º segmento do ensino fundamental (2020 a 2025).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável:

Riscos:

No que se refere aos riscos, reconhece-se a possibilidade de que os participantes possam experimentar desconforto ou constrangimento ao responder às entrevistas ou ao relembrar fatos pessoais e profissionais, o que pode afetar momentaneamente seu estado emocional ou autoestima.
Para mitigar tais riscos, a atividade será interrompida imediatamente caso seja manifestado qualquer incômodo, garantindo-se assistência integral e gratuita de caráter médico ou psicológico, e ir garantir o anonimato dos participante conforme preconizado pela Resolução supracitada (Brasil, 2012).

Benefícios:

No que tange aos benefícios, destaca-se que, ainda que indiretos, os resultados desta pesquisa podem contribuir para o aprimoramento das políticas de formação continuada de professores/as de Matemática da escola do campo, ampliando as discussões sobre inclusão, diversidade e práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto educacional amazônico. A partir da análise crítica dos dados, espera-se fortalecer as ações voltadas para a valorização docente e para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais contextualizadas.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de primeira versão do projeto "As Políticas de Formação Continuada de Professores/as de Matemática da Escola do Campo no município de Parintins-AM, 2020 a 2025".

Pesquisador Responsável:

MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA

Mestranda em Educação, sob orientação da Professora Dra. Heloisa da Silva Borges, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialização no Ensino da Matemática e Física pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. (2016). Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Matemática, Física e Alfabetização. Já atuou em escolas do Campo de Parintins e Barreirinha. Vinculada no grupo de Estudos e Pesquisa do CNPq "Educação do Campo, Currículo e formação de professores/as na Amazônia". Já participou de vários eventos, entre eles: Anped Nacional 2023, Anped Norte em Boa Vista/RR; I SIECETR - II SNEPMSC - VI EPPECPB - Evento Híbrido Cidade: João Pessoa/ PB- Universidade Federal da Paraíba - UFPB, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROTAGONISMO DOS POVOS CAMPESESINOS NA RECONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO; SEINPE 2023/2024 entre outros (Fonte: Plataforma Lattes).

Equipe de pesquisa. Não estão indicados no PB:

Natureza do projeto:

Grandes Áreas do Conhecimento

Grande Área 7. Ciências Humanas.

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS a(s) Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo FOLHADEROSTO_MARCELLENOGUEIRA.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

pdf, 29/09/2025 20:38:14, com a assinatura da pesquisadora e de Jonise Nunes Santos, como instituição proponente.

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo DECLARACAOCONCORDANCIA_MARCELLENOGUEIRA.pdf, 29/09/2025 21:24:46, a anuência assinada por Gizelle Batista Soares, responsável pela Secretaria Municipal de Educação.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO.

Apresentados como anexos no arquivo QUESTIONARIO_MARCELLENOGUEIRA.pdf, 27/09/2025 20:06:20.

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE_MARCELLENOGUEIRA.pdf, 27/09/2025 19:32:00.

Recomendações:

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, através da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Nos itens *desfecho primário* e *desfecho secundário*, os pesquisadores devem preencher os campos referentes com a expressão *não se aplica*, uma vez que as pesquisas na área não preveem esses desfechos (Fonte: Carta Circular nº 110-SEI/2017- CONEP/SECNS/MS).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.901.370

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2449896.pdf	29/09/2025 21:25:30		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINFRAESTRUTURA_MARCELLENOGUEIRA.pdf	29/09/2025 21:25:10	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA_MARCELLENOGUEIRA.pdf	29/09/2025 21:24:46	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTADESOLICITACAO_MARCELLENOGUEIRA.pdf	29/09/2025 20:38:56	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_MARCELLENOGUEIRA.pdf	29/09/2025 20:38:14	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_MARCELLENOGUEIRA.pdf	27/09/2025 20:06:20	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODAPESQUISA_MARCELLENOGUEIRA_assinado.pdf	27/09/2025 20:02:33	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISA_MARCELLENOGUEIRA.pdf	27/09/2025 20:00:52	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MARCELLENOGUEIRA.pdf	27/09/2025 19:32:00	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPESQUISADOR_MARCELLENOGUEIRA_assinado.pdf	27/09/2025 17:56:14	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO_MARCELLENOGUEIRA.pdf	27/09/2025 13:53:17	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_MARCELLENOGUEIRA.pdf	27/09/2025 13:52:57	MARCELLE NOGUEIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.901.370

MANAUS, 13 de Outubro de 2025

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

ANEXO D - DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL/ SEMED 2023

**GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO
PEDAGÓGICO**



DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEMED 2023					
Nº	FORMAÇÃO	DATA	PÚBLICO	Nº DE PESSOAS	CH
1.	Encontro de Formação para profissionais da Educação para orientar o Planejamento Integrado para turmas multietapas.	03 e 04/04/2023	Professores que atuam em turmas multietapas	58	16h
2.	Encontro de Formação de professores-Zona Urbana para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	15/05/2023	Professores que atuam nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental.	31	8h
3.	Encontro de Formação de professores-Zona Urbana para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	16/05/2023	Professores que atuam nas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental.	35	8h
4.	Encontro de Formação de professores-Zona Urbana para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	17/05/2023	Professores que atuam nas turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental.	25	8h
5.	Encontro de Formação de professores-Zona Urbana para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	18/05/2023	Professores que atuam nas turmas de 4º Ano do Ensino Fundamental.	29	8h
6.	Encontro de Formação de professores-Zona Urbana para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	19/05/2023	Professores que atuam nas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental.	23	8h
7.	Encontro de Formação de professores-Zona Rural para orientar o Planejamento	26/05/2023	Professores que atuam nas turmas seriadas de 1º ao 3º Ano do	25	8h

**GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO
PEDAGÓGICO**



	Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.		Ensino Fundamental.		
8.	Encontro de Formação de professores-Zona Rural para orientar o Planejamento Pedagógico na perspectiva Interdisciplinar.	27/05/2023	Professores que atuam nas turmas seriadas de 4º e 5º Ano do	16	8h
9.	Encontro de Formação de professores da Zona Urbana e Rural para orientar o trabalho pedagógico com foco no SAEB.	15/09/2023	Professores que atuam nas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental	37	8h
10.	Encontro de Formação Pedagógica para professores da Zona Urbana.	27/09/2023	Professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental	24	8h
11.	Encontro de Formação Pedagógica: Interdisciplinaridade como Práxis Pedagógica no Campo. Zona Rural- Área de Várzea	31/10 e 01/11/2023	Professores que atuam nas turmas multietapas.	29	16h
12.	Encontro de Formação Pedagógica: Interdisciplinaridade como Práxis Pedagógica no Campo. Zona Rural- Área de Várzea	03 e 06/11/2023	Professores que atuam nas turmas multisseriadas de 6º ao 9º Ano.	32	16

ANEXO E - DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL/ SEMED 2024

**GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO
PEDAGÓGICO**



DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DA COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEMED 2024					
Nº	FORMAÇÃO	DATA	PÚBLICO	Nº DE PESSOAS	CH
1.	Encontro de Formação para profissionais da Educação do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	07/03/24	Professores Do Polo Caburi	58	8h
2.	Curso de Formação: A Matemática na contemporaneidade: cognição, tecnologia e equidade.	06 a 08/05/2024	Professores de matemática	52	30h
3.	Encontro de Formação com os professores para orientação e planejamento para a semana da escuta do Programa Escola das adolescências.	21/05/2024	Professores da Escola Claudemir Carvalho	12	4h
4.	Encontro de Formação para os professores da Área de Várzea	02 a 05/07/2024	Professores da Educação Infantil e Ens. Fundamental I e II	78	40h
5.	Lançamento do Curso de Formação: Leitura e escrita na Educação Infantil.	09/07/2024	Professores da Educação Infantil	133	4h
6.	Planejamento pedagógico na Escola Guajarina Prestes	20/09/2024	Professores e monitores	11	8h
7.	Formação continuada para socializar os resultados do SAEB 2023 com a finalidade de desenvolver ações pedagógicas voltadas recomposições das aprendizagens.	02/10/2024	Professores do campo de Língua Portuguesa e Matemática-6º ao 9º ano	49	8h
8.	Formação em serviço na Escola Pedro Reis Ferreira-Paraná do Espírito Santo do Meio- Zona Rural.	08/10/2024	Professores do Ensino Fundamental I e II	09	8h

**GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO
PEDAGÓGICO**



9.	Formação em serviço para todos os professores das escolas Minervina Reis Ferreira e Manoel Nazaré Muniz- Zé Açú. -Zona Rural	25/10/2024	Professores do Ensino Fundamental I e II.	27	8h
10.	Formação continuada: “Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.	09/07/2024 a 12/07/2024	Professores da Pré-Escola	35	32 h
		11/09/2024 a 13/09/2024	Professores da Pré-Escola	35	24h
		08/10/2024	Professores dos anos Iniciais	3	8h
		25/10/2024	Professores dos anos Iniciais	7	8h
11.	Seminário Final Municipal do Curso de Formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.	14/11/2024	Professores da Pré-Escola	133	4h

ANEXO F – PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CAMPO/ 2025



PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CAMPO/ 2025.				
META 1 – COORDENAR, NO ÂMBITO DA SECRETARIA, O EFETIVO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS				
AÇÕES	PERÍODO (INÍCIO/FIM)	COMO	RESPONSÁVEIS DAS AÇÕES	RESULTADOS
1.1 - Promover estudo dos documentos oficiais que regem o Sistema Municipal de Educação: Regimento Geral das Escolas Municipais de Parintins, Lei Nº 489/2010/PGMP, Referencial Curricular Amazonense (RCA).	abril e maio	Promover roda de conversa com os técnicos pedagógicos do Campo acerca dos documentos oficiais que regem o Sistema Municipal de Educação.	EQUIPE PEDAGÓGICA	Apropriação dos documentos e aplicação de forma prática no cotidiano do trabalho dos técnicos em Educação da SEMED.
1.2 - Realizar acompanhamento e assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo VIII/Rio Mamurú, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	07/04 a 11/04	Acompanhamento e Assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo VIII/Rio Mamurú.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes do Campo.
1.3 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VIII/Rio Mamurú e Planejamento para a próxima viagem.	15/04 a 16/04	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VIII/Rio Mamurú por meio de um Relatório Descritivo e assegurar Planejamento para a próxima viagem.

1.4 -				
1.4 - Realizar acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo X/Rio Uaicurapá/Jacú, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	22/04 a 25/04	Acompanhamento e Assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo X/Rio Uaicurapá/Jacú.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.4 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo X/Rio Uaicurapá/Jacú e Planejamento para a próxima viagem.	28/04 a 02/05	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo /Rio Uaicurapá/Jacú por meio de um Relatório Descritivo e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.5 - Realizar acompanhamento e assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme - Polo IX/Rio Uaicurapá/Área Indígena, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	05/05 a 09/05	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo IX/Rio Uaicurapá/Área Indígena.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.6 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo IX/Rio Uaicurapá/Área Indígena e Planejamento para a próxima viagem.	12/05 a 16/05	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo IX/Rio Uaicurapá/Área Indígena por meio de um Relatório Descritivo

				e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.7 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo VII/Rio Tracajá, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	19/05 a 23/05	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo VII/Rio Tracajá.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.8 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VII/Rio Tracajá e Planejamento para a próxima viagem.	26/05 a 30/05	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VII/Rio Tracajá, por meio de um Relatório Descritivo e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.9 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo III/Região da Valéria, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	02/06 a 06/06	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo – Polo III/Região da Valéria.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.10 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo III/Região da Valéria e Planejamento para a próxima viagem.	09/06 a 13/06	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo III/Região da Valéria por meio de um Relatório Descritivo e assegurar

				Planejamento para a próxima viagem.
1.11 - Realizar Jornada Pedagógica para os professores e Coordenadores das escolas da área de várzea.	julho	Promover um encontro de formação continuada para os professores das escolas da área de várzea para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos na perspectiva interdisciplinar.	COORDENAÇÃO DO CAMPO	Proporcionar aos professores espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes do Campo.
1.12 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo II/Zé Açú para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	07/07 a 11/07	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo II/Zé Açú.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.13 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo II/Zé Açú e Planejamento para a próxima viagem.	14/07 a 18/07	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo II/Zé Açú por meio de um Relatório e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.14 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo V/Mocambo do Arari, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	21/07 a 25/07	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo V/Mocambo do Arari	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.

1.15 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo V/Mocambo do Arari e Planejamento para a próxima viagem.	28/07 a 01/07	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo V/Mocambo do Arari por meio de um Relatório e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.16 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo VI/Caburí, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	04/08 a 08/08	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo VI/Caburí.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i>, espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.17 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VI/Caburí e Planejamento para a próxima viagem.	11/08 a 15/08	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo VI/Caburí por meio de um Relatório Descritivo e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
1.18 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Terra Firme – Polo IV/Vila Amazônia, para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	18/08 a 22/08	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Polo IV/Vila Amazônia.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i>, espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.19 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo IV/Vila Amazônia e Planejamento para a próxima viagem.	25/08 a 29/08	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polo IV/Vila Amazônia por meio de um Relatório Descritivo e assegurar

				Planejamento para a próxima viagem.
2.0 - Realizar Acompanhamento e Assessoramento pedagógico aos professores das escolas do campo - Várzea para aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos e pedagógicos na perspectiva interdisciplinar.	15/09 a 30/09	Acompanhamento e assessoramento pedagógico com os professores de turmas unificadas, multietapas, multisseriadas e seriados nas escolas do campo - Várzea.	EQUIPE DO CAMPO	Proporcionar aos professores, <i>in loco</i> , espaços para discussões, reflexões e criação de práticas pedagógicas criativas que valorizem as realidades, as culturas e os saberes dos estudantes.
1.19 - Construção de Relatório do Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado nas escolas da área de Várzea e Planejamento para a próxima viagem.	01/10 a 03/10	Elaboração do Relatório e Planejamento para a próxima viagem.	EQUIPE DO CAMPO	Evidenciar o Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico realizado no Polos da área de Várzea por meio de um Relatório Descritivo e assegurar Planejamento para a próxima viagem.
2.3 - Realizar formação em Língua Portuguesa e Matemática para professores da Rede Municipal de Ensino que ministram aula no 5º ano nas escolas da Zona Urbana e Rural - Terra Firme.	março a novembro	Encontros de formações em Língua Portuguesa e Matemática para os professores de 5º ano abordando a temática: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizando estudo das habilidades da matriz de referência para o 5º ano bem como trabalhar tais habilidades a partir da Proposta Curricular da SEMED.	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	Capacitar os professores de turmas do 5º ano com conhecimento teórico e prático para promover aprendizagens dos estudantes e prepará-los para a Avaliação do SAEB.

2.4 - Realizar Formação Continuada em Língua Portuguesa e Matemática com os professores do 6º ao 9º ano, visando as avaliações internas e externas propostas pelo MEC.	março a novembro	Encontros de formações em Língua Portuguesa e Matemática para os professores de 9º ano abordando a temática: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizando estudo das habilidades da matriz de referência para o 9º ano bem como trabalhar tais habilidades a partir da Proposta Curricular da SEMED.	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	Capacitar os professores de turmas do 5º ano com conhecimento teórico e prático para promover aprendizagens dos estudantes e prepará-los para a Avaliação do SAEB.
2.5 – Realizar mostra pedagógica com professores dos Polos de Terra Firme.	outubro a novembro	Promover Encontro Pedagógico para socializar materiais alternativos e estratégias de ensino e aprendizagem.	PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO/TERRA FIRME	Impactar de forma positiva nas práticas pedagógicas dos professores a partir do Acompanhamento e Assessoramento pedagógico realizado no período de março a outubro.
META 2: GARANTIR APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL PARA EFETIVAR OS PROGRAMAS FEDERAIS E PROJETOS PACTUADOS				
AÇÕES	PERÍODO (INÍCIO-FIM)	COMO	RESPONSÁVEIS DAS AÇÕES	RESULTADOS ALCANÇADOS
Realizar encontros formativos com as equipes pedagógicas da SEMED, Gestores escolares e responsáveis por Escolas para orientar a elaboração do Plano de Ação do Programa Escola das Adolescências no ambiente PDDE Interativo, baseado no Guia de Organização Curricular nos Anos	19/02/2025 24/02/2025 28/02/2025	Promover encontros formativos com a equipe pedagógica, gestores e responsáveis por escolas para orientar a elaboração Plano de Ação do Programa Escolas das Adolescências.	COORDENADORA DO PROGRAMA ESCOLAS DAS ADOLESCÊNCIAS.	100% das escolas contempladas realizaram Plano de Ação do Programa Escola das Adolescências no ambiente PDDE Interativo, baseado no Guia de Organização Curricular nos Anos Finais e nos Cadernos de Inovação Curricular

Finais e nos Cadernos de Inovação Curricular.				
Implementação dos Clubes de Letramento do Programa Escolas das Adolescências visando atender estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.	abril a dezembro	Promover encontro formativo com professores dos anos finais do Ensino Fundamental para orientar a implementação dos Clubes de Letramento Matemático, Científico, Literário e corporeidade; e Humanidade e Cidadania	EQUIPE DO CAMPO	Potencializar as aprendizagens dos estudantes por meio de práticas inovadoras dos professores, orientadas pelos cadernos de Inovação Curricular.