

POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA AMAZÔNICA PARAENSE

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira - <https://orcid.org/0000-0003-4044-7600>

Maria Francisca Ribeiro Correa - <https://orcid.org/0000-0001-6932-0983>

Francisco Willams Campos Lima - <https://orcid.org/0000-0002-4753-6422>

RESUMO - O artigo discute a política de formação de professores na Amazônia paraense, com ênfase na participação social e no controle social. As autoras e o autor problematizam as políticas públicas educacionais no Brasil, criticando a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, que orientam uma formação baseada na "Pedagogia das Competências" e no "aprender a aprender", alinhada aos interesses do mercado. Como contraponto, destacam experiências contra-hegemônicas, especialmente a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da UFPA em Abaetetuba. Essa formação valoriza a pluridiversidade dos territórios camponeses, ribeirinhos e florestais, articulando teoria e prática por meio de Práticas Pedagógicas que conectam saberes acadêmicos e tradicionais. O texto critica a visão liberal de cidadania e controle social, propondo a "emancipação humana" (Marx) como horizonte. Denuncia políticas como o Sistema Educacional Interativo (SEI) no Pará, que utiliza metodologias de telecurso para o Ensino Médio no campo, qualificando-as como soluções maquiadas que melhoram índices estatísticos sem qualidade social.

Conclui que a formação de professores do campo deve romper com processos coloniais e colonialistas, adotando pedagogias contra-hegemônicas que reconheçam os territórios como produtores de saberes. A LEDOC é apresentada como experiência exitosa nesse sentido, embora enfrente desafios institucionais.

Palavras-chave: Política e formação de professores(as) na Amazônia Paraense; controle social; emancipação humana; LEDOC; pedagogias contra-hegemônicas.

POLICY AND TEACHER TRAINING IN THE PARÁ AMAZON REGION

ABSTRACT - The article discusses teacher education policy in the state of Pará, Brazilian Amazon, focusing on social participation and social control. The authors criticize the influence of international organizations such as the World Bank, which promote competency-based education aligned with market interests. As a counterpoint, they highlight the Licentiate Degree in Rural Education (LEDOC) at UFPA's Abaetetuba campus. This program values the diversity of peasant, riverside, and forest territories, articulating academic and traditional knowledge through pedagogical practices. The text critiques the liberal conception of citizenship, proposing Marx's "human emancipation" as an alternative. It denounces policies such as the Interactive Educational System (SEI) in Pará, which uses telecourse methodologies for secondary education in rural areas, calling them superficial solutions that improve statistics without social quality. The authors conclude that rural teacher education must break with colonial and colonialist processes, adopting counter-hegemonic pedagogies. LEDOC is presented as a successful experience, despite institutional challenges.



KEYWORDS: policy and teacher education in the Pará amazon; social control; human emancipation; ledoc; counter-hegemonic pedagogies.

POLÍTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) EN LA AMAZONÍA PARAENSE

Resumén - El artículo analiza la política de formación docente en la Amazonía paraense (Brasil), con énfasis en la participación y el control social. Los autores critican la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial, que promueven una formación basada en la "Pedagogía de las Competencias" y el "aprender a aprender", alineada con los intereses del mercado. Como contrapunto, destacan experiencias contrahegemónicas, especialmente la Licenciatura en Educación del Campo (LEDOC) de la UFPA en Abaetetuba. Esta formación valora la pluridiversidad de los territorios campesinos, ribereños y forestales, articulando saberes académicos y tradicionales mediante prácticas pedagógicas. El texto critica la visión liberal de ciudadanía y propone la "emancipación humana" (Marx) como horizonte. Denuncia políticas como el Sistema Educativo Interactivo (SEI) en Pará, que utiliza metodologías de telecurso para la educación secundaria en el campo, calificándolas como soluciones superficiales. Concluye que la formación docente en el campo debe romper con procesos coloniales, adoptando pedagogías contrahegemónicas. La LEDOC es presentada como una experiencia exitosa, aunque enfrenta desafíos institucionales.

PALABRAS CLAVE: política y formación de profesores(as) en la amazonía paraense; control social; emancipación humana; ledoc; pedagogías contrahegemónicas.

INICIANDO O DIÁLOGO

O texto aqui apresentado resulta do trabalho apresentado durante o IV Encontro da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios - REDE-TER¹, ocorrido de forma híbrida, na Universidade de Santiago - Assomada - Ilha de Santiago – República de Cabo Verde, no período de 25, 26 e 27/06/2024, com o Tema “Diálogos Integrados: pesquisa, ensino e inovação para o desenvolvimento do eixo sul-sul”, com o objetivo de estabelecer diálogos internacionais sobre as temáticas que formam a rede.

A formação de professores, foi temática debatida por meio do Grupo de Trabalho 05, denominado “Formação profissional e valorização da participação social da comunidade”, cuja ementa do GT 05 integra o Eixo 5 de investigação da REDE-TER - Formação e capacitação para aproveitamento e melhorias dos recursos endógenos das

1 A Rede-Ter se constitui de uma associação de pesquisadores/as de universidades brasileiras e estrangeiras, com sede na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado de Pau dos Ferros-RN-Brasil, composta por profissionais comprometidos/as com o desenvolvimento de seus territórios - materialidades física e simbólica nas quais convivemos e criamos relações de pertencimento, de construção social e de conflitos (<https://www.even3.com.br/ivrede-ter/>).



comunidades e territórios, que contempla diálogos de experiências de ensino, pesquisa e extensão concluídos e/ou em andamento centrados na formação profissional que visem a fortalecer as potencialidades humanas e recursos materiais das comunidades para o desenvolvimento do território, assim como as práticas de valorização da participação social da comunidade e do controle social, com vistas ao empoderamento e à tomada de decisão para mudanças que melhorem as condições de vida e saúde das pessoas.

Tendo como referência a responsabilidade do Eixo 5 nossa participação na mesa de trabalho denominada “Política e formação de professores(as): da educação amazônica a educação cabo-verdiana”, se propôs a estabelecer discussões sobre aspectos singulares da formação e da atuação profissional de professores/as nas Amazônias e em Cabo Verde, com ênfase para as experiências decoloniais para/na Formação de Professores/as do Campo.

Nesse debate participaram três professores da Universidade do Estado do Pará – Campus Igarapé Açu, Campus Moju e Campus Belém, uma professora da Universidade de Santiago Compostela, Espanha) - UNIVERSIDADE JEAN PIAGET DE CABO VERDE (CABO VERDE), sob a mediação de um professor da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba/PA.

No que tange ao debate da formação de professores na Amazônia paraense, que é o recorte deste texto, a primeira reflexão contemplou o tema Políticas de Formação profissional e participação social na Amazônia paraense: qual participação para qual desenvolvimento? Em que foi salientado na apresentação a atuação da expositora como professora da educação pública que, assim como os demais colegas que participaram da mesa, fazem parte de um conjunto de profissionais que integram a Rede-TER, na condição de pesquisadores/as que realizam produções em prol de seus territórios, mas não somente isso, fazem parte de um grupo de cidadãos que possuem alguns elementos comuns: a defesa da educação e da escola pública, a defesa da ciência e a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente, a defesa de uma educação transformadora comprometida com a classe trabalhadora e com a emancipação humana.

Em seguida o segundo momento de diálogo da mesa temática 5 tratou sobre a formação de professores/as do campo no contexto da região Amazônica – Brasil: experiências com a LEDOC UFPA, com o objetivo de discutir a dinâmica de oferta do Curso de Formação de Professores/as do Campo a partir de uma lógica outra que considera a pluridiversidade dos territórios campestres e ao mesmo tempo socializar experiências formativas no contexto da Formação de Professores/as do Campo com a

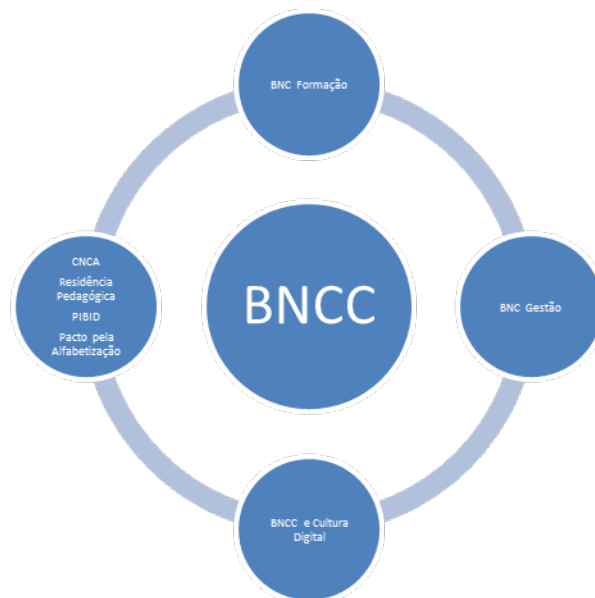


LEDOC/UFPA². Nesse contexto, a autora trabalha a especificidade em torno da organização e da oferta do curso assim como apresenta as experiências formativas proporcionadas pelas vivências de campo no decorrer da licenciatura, demonstrando a importante articulação teórico-prática na formação dos graduandos.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o espírito que nos pronunciamos no debate da mesa, problematizando uma das vertentes das políticas públicas educacionais no Brasil, que é a formação de professores/as, uma política de importância relevante para o direito social à educação, pois a ela se vincula a qualidade social da educação oferecida à classe trabalhadora, a ela se vincula, parafraseando Freire (2011), a possibilidade de o outro dizer a sua palavra no processo de ensino, pois a formação reflete na didática desenvolvida na relação com os sujeitos desse processo, e ela se vincula a reprodução da concepção de formação dos cidadãos, uma vez que uma política usada como mecanismo utilizado pela hegemonia para habilitar os/as professores para a reprodução da concepção defendida materializada no currículo, como está estruturado em nosso país - BNCC – DIRETRIZES CURRICULARES – BNC FORMAÇÃO – BNC GESTÃO – BNC DIGITAL

Figura 1: Esquema da concepção de educação que dá base à formação de professores



² A autora atuou por dois anos como Professora Substituta na Faculdade de Desenvolvimento e Formação do Campo/UFPA, especificamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora

Na contextualização social de nossa fala situamos o tema no Estado do Pará, um dos nove estados brasileiros que formam a Amazônia brasileira³, em que contamos com total de 144 municípios, que comportam 9.675 escolas, que abrigam um quadro docente formado por 31.801 professores (QEDU, [20--]), um universo bem representativo para o diálogo sobre a dinâmica que essa política assume.

Para a focalização do tema retomamos uma questão básica: O que é uma política pública? Essa questão já foi respondida em perspectivas diversas: histórico, legal, conceitual, teoricamente por um número elevado de pesquisadores que se debruçam sobre esse tema que nos é tão relevante e tão negligenciado em nosso país, assim como nas questões de limitação no controle social sobre essas políticas. Considerando as perspectivas dessa variedade de estudiosos sobre o tema, destacamos uma perspectiva básica do que representa o questionamento: Políticas públicas representam um governo em ação ou sua falta de ação sobre as demandas da sociedade (DYE, apud HEIDEMANN, 1984).

Destacamos ainda que na atividade de elaboração dessa dimensão do direito do cidadão existe um pressuposto jurídico fundamental que é inclusive um fundamento constitucional – a cidadania, esboçada no artigo 1º da CF/88), em que a educação, sob a forma de direito social possui a prerrogativa de preparar o cidadão para exercer a cidadania (art. 205 da CF/88), ou seja, é por meio da educação que somos habilitados para exercermos esse princípio constitucional da República federativa.

Com isso a educação, primeira seção constitucional do Capítulo III, que versa sobre a Educação, a Cultura e o Desporto, integra o Título VIII da Constituição que define a Ordem social, cuja disposição geral tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça social, onde é definido que o Estado tem a prerrogativa de exercer a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, *a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle*

3 A Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão, perfazendo 5,0 milhões de km². In: IPEA: desafios do desenvolvimento. O que é a Amazônia Legal? <https://www.ipea.gov.br/desafios>.



e de avaliação dessas políticas. (Incluído sob a forma de parágrafo único no art. 193 da CF/88 pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020).

Com base nesse amparo legal essa política social (educação), definida nos artigos 205 a 214 da CF/88 comporta no artigo 206 da CF/88 os princípios que respaldam esse direito que prepara o cidadão para o exercício da cidadania. Dentre os princípios salientamos o inciso V, que trata da valorização dos profissionais da educação escolar, com planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, ..., com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e Lei nº 14.817, de 2024), além do princípio da gestão democrática do ensino público (inciso VI) e da garantia de padrão de qualidade (inciso VII).

Esse princípio da valorização profissional é especificado pelo artigo 67 pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96, que determina: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Assim, a política de formação de professores deveria considerar os requisitos da valorização especificados pelo artigo 67 da LDB/96 e ainda a prerrogativa imputada ao Estado trazida pela inclusão do parágrafo único no artigo 193 da CF/88 pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, que possibilita *a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas*, ou seja, o controle social.

PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Feitas essas considerações iniciais partimos para o segundo ponto do debate orientado pelo seguinte questionamento: Como se efetiva a participação social nas políticas públicas e nas políticas de formação de professores? Quem participa? Como participa? Por que não participa? Esses questionamentos nos conduzem à reflexão de que controle social temos?



Para fazer a contextualização histórica e política desse objeto torna-se necessário definir a concepção de controle social e como este se reverbera nas políticas públicas educacionais. Com isso os estudos de Souza (2010) são elucidativos para definir a forma de controle social assegurada legalmente. Souza (2010) enfatiza que: “no âmbito da sociedade burguesa, a esfera política formaliza historicamente quando o indivíduo passa a ser concebido como cidadão, membro da sociedade burguesa, cujos direitos de igualdade, liberdade, segurança e propriedade constituem os direitos humanos universais” (p. 66). Desse modo, o exercício da cidadania, que é um princípio constitucional, está assentado no pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. Todavia, adverte que essa forma de cidadania atrelada à esfera da política, não implica superação das contradições capitalistas expressas nas desigualdades sociais, pois “reflete apenas um estágio civilizado das relações humanas em que o homem ainda está submetido ao limite da emancipação política, da conquista dos direitos – liberdade política” (SOUZA, 2010, p. 66).

Assim sendo, o indivíduo ao ser concebido como cidadão, ou seja, “livre” para ter direito ao exercício da cidadania permanece “preso” a uma formalização histórica e conceitual, pois esta cidadania está condicionada à concepção de uma filosofia – liberal burguesa que, por sua vez, reflete a concepção de uma classe e de um modo de produção, justamente capitalista. Assim, o direito do cidadão à política não atinge o que Marx define por emancipação humana, mas limita-se ao alcance da emancipação política, cuja distinção está prescrita em Marx, (2010, p. 54):

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

Dessa forma, é por meio da emancipação humana que os homens podem se realizar plenamente como seres sociais, e não por meio da cidadania ou da emancipação da política, uma vez que estas se encontram condicionadas aos limites do Estado burguês e, conseqüentemente, estão sujeitas às condicionalidades do sistema do capital, pois Estado e sistema do capital se encontram articuladamente imbricados (MESZÁROS, 2004).



Com base nesse pressuposto poderíamos considerar que a assertiva remete à constituição de uma visão pessimista do controle social? Mas não é esta a intenção. A intenção é levantar problematizações sobre regulamentações que estão postas, que parece que não conseguimos pensá-las de forma outra, com outros pares, sob outras regras. É um pouco do que o Professor Valdir chamou atenção na Conferência de abertura do evento, qual inovação para que desenvolvimento queremos com as políticas de formação de professores que temos no Brasil e em Cabo Verde? Uma política de formação de professores focadas para contribuir com um projeto gerencialista e de controle na formação continuada dos professores e na formação inicial de futuros docentes? Uma formação que alija direitos e se acirra a medida que a educação e a escola passaram a ser objeto de lutas e disputas, pois na medida em que a classe trabalhadora amplia seu acesso a escola, as lutas e disputas também se intensificam e se acirram e a formação de professores é um canal para esse domínio, uma vez que, temendo perder o seu controle, no intuito de manter sua hegemonia ou, então, de postergar seu desaparecimento, a classe dominante parte para ataques frontais, com o objetivo de destruir a escola (ORSO, 2022).

A ofensiva hegemônica não tem limites, atinge todas as frentes e abrange todas as dimensões da educação pública, fazendo com que os trabalhadores que atuam na educação cheguem ao ponto de negar sua condição de classe e realizam um trabalho aparentemente neutro, em benefício da classe que lhes é contrária, que os explora, domina e expropria tanto os produtos materiais de seu trabalho, como as possibilidades de se desenvolver, se emancipar e se humanizar e sobre a qual não expressam reação, ou seja, não reivindicam o controle social que é assegurado constitucionalmente, tampouco a premissa de cidadania requerida para o exercício do direito de cidadão.

Para exemplificar essa inoperância do cidadão e investida massiva do capital recorreremos a uma matéria publicada por Passos (2024), no dia anterior de nossa fala, que torna público a forma como as “soluções” para as demandas da educação básica na Amazônia paraense se efetiva. A matéria exhibe a forma utilizada pela administração pública para expandir a oferta do Ensino Médio no campo, nas águas e nas florestas, por meio do Sistema Educacional Interativo (SEI), inspirado na metodologia de telecurso, com transmissão de aulas ao vivo pelo Centro de Mídias da Educação Paraense (Cemep), defendido pela gestão estadual como a maneira mais eficaz de alcançar comunidades dos interiores ainda desassistidas.

A denúncia trazida por Passos (2024) retrata que os efeitos desse tipo de política logra alcance para o mercado e para uma visibilidade maquiada:



Do ponto de vista da gestão, a expansão do Ensino Médio da Seduc-PA melhora os índices de exclusão/aceso e conclusão da educação básica no estado, seguindo a tendência das últimas décadas demonstrada no gráfico 1. Tais índices são argumentos a serem apresentados dentro do país, diante da exigência legislativa de progresso na educação, e em conferências internacionais como a COP 30, que será sediada em Belém em 2025, como vitrine de um bom status social da Amazônia (PASSOS, 2024).

Contrapondo-se a esse perfil gestor defensores a concepção de controle social cuja base se ancora na perspectiva defendida por Santos (2009), que se consolida por um controle social assumido “como a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania (SANTOS, 2009, p. 109).

QUE CONTROLE SOCIAL PARA QUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Assim, finalizamos nossas reflexões salientando o controle social que defendemos e buscamos implementar propulsiona um debate em termos de uma política de formação de professores em perspectiva outra. Que seria a perspectiva outra? O horizonte dessa perspectiva é tomada como base nas proposições de Orso (2022), eivada pelo reconhecimento de que os territórios tem muito a dizer sobre as especificidades das políticas; Que devemos e podemos aplicar outras pedagogias contra hegemônicas em nossas ações políticas e pedagógicas, pautados em uma pedagogia que possa aprofundar reflexões, debates e argumentos que mantenha-nos unidos e formando resistência contra o empobrecimento e desmonte da formação das futuras gerações; Que nos permita reconhecer a condição de classe e suprimir o controle da burguesia sobre a escola como condição indispensável à construção de um projeto educacional voltado à própria condição e à classe trabalhadora – a construção de um projeto educacional emancipatório; Que, além de nos reconhecermos enquanto classe, sejamos consequentes com essa condição e, por meio do trabalho pedagógico, ajudemos os educandos a também se reconhecerem enquanto tal, a identificarem os elementos culturais que eles necessitam assimilar para que possam compreender o mundo em que vivem, superá-lo, e construirmos um novo modo de produção e novas relações, que permitam as condições adequadas ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades em que a educação possa ser compreendida em sua natureza dialética, em que ao mesmo tempo que cumpre o papel



reprodutor da ideologia dominante também possa constituir-se em uma perspectiva contra-hegemônica com o acirramento das disputas e a mudança na correlação de forças presentes na intelectualidade e na sociedade em si.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO NO CONTEXTO DA REGIÃO AMAZÔNICA – BRASIL: EXPERIÊNCIAS COM A LEDOC UFPA

A política de Formação de Professores/as no Brasil têm lugar privilegiado na agenda econômica internacional, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas na década de 90 sob a influência da orientação dos organismos internacionais que financiam a educação brasileira e dos países da América Latina como o BIRD, FMI, OCDE e o Banco Mundial, também chamado de Banco da Educação”. Tal alinhamento recebe as marcas e a forte presença - na definição de suas diretrizes e modelos – de uma perspectiva de educação como mercadoria, e portanto, a escola é a fábrica, e conseqüentemente os/as professores/as são os/as técnicos/especialistas que darão forma ao produto: o aluno.

Considerando tal perspectiva, no Brasil, assim como em outros países latino-americanos alguns instrumentos legais passam a legitimar e priorizar na Formação de Professores/as a “Pedagogia das Competências” sob a égide do “*aprender a aprender*” do “*aprender a ser*” e “*aprender a fazer*”, vislumbrando-se as marcas de uma formação instrumental técnica que responda aos anseios e interesses de um mercado globalizado. Constitui base desse aparato legal a a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes para a formação inicial de professores e institui a BNC Formação.

Em contraposição à lógica de formação mecanicista e instrumentalizadora da prática em detrimento da teoria, novas perspectivas para a Formação de Professores/as são apresentadas através de experiências que passam a ser desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo –LEDOC nas universidades brasileiras, especificamente na Amazônia paraense, fruto da conquista das lutas dos Movimentos Sociais do Campo ligados à educação.

Contudo, antes disso, é necessário mencionar que tais conquistas culminaram com o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que envolve intelectuais, lideranças e movimentos sociais de todo o país que passam a reunir-se periodicamente para pensar as políticas de Educação do Campo a partir da realidade dos territórios. Na



sequência o texto apresenta as experiências desenvolvidas pela Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC no Campus da Universidade Federal do Pará no município de Abaetetuba, estado do Pará.

O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: TRAÇOS HISTÓRICOS

Decorridos dois anos após a aprovação da LDB nº 9.394/96, temos os primeiros sinais que marcam novos tempos para a política de Educação do Campo no Brasil, mais precisamente no ano de 1998, por ocasião da realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, Luziânia /GO em que a pauta sobre educação do campo é posta em debate. Esse evento evidenciou o fortalecimento do conceito de Educação do Campo, na defesa do direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção da existência no território campestre. Perspectiva que passa a ser incorporada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1, 2002), na qual está definida a identidade da escola do campo;

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Nesse sentido, observa-se que até o início dos anos 2000 a Política de Formação de Professores/as do Campo, principalmente na Amazônia paraense, era quase inexistente, exatamente por se tratar de uma parcela da população que, aos olhos de uma sociedade mercantilista, não necessitava de muito para continuar a “sobreviver” do trabalho com a terra, tal perspectiva corrobora uma visão segregacionista e marginal sobre os povos do campo, das águas e da floresta.

Em 2004 tivemos a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, também em Luziânia/GO que amplia as discussões sobre as políticas educacionais para o campo no Brasil, opondo-se à concepção de políticas compensatórias para a educação rural. Desse modo, com a publicação da Declaração Final da Conferência intitulada “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, o campo, o acesso à terra, a produção agrícola e a educação escolar como direito dos povos do campo e dever do Estado são recolocados na agenda política do país.



Esse documento denunciou a situação do povo brasileiro que vive no campo e dele, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria; reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população; defendeu um projeto de sociedade que fosse justo, democrático e igualitário e contemplou um projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio (ALENCAR, 2010).

Decorridos mais de duas décadas, os movimentos sociais do campo continuam na luta para os sistemas de ensino olhem o campo como de fato ele é, seu chão, suas dinâmicas, seus modos de produzir e viver a vida. A luta está posta em torno da necessidade de implementação de um currículo que não tome como parâmetro e seja adaptado a partir da realidade urbana, ou seja, que não reproduza o currículo urbano na área rural; luta para que a formação dos professores/as não seja pautada na fragmentação do conhecimento, na negação da realidade e invisibilidade da história, da memória, da luta e das relações ancestrais desses povos.

Atualmente a Educação do Campo é um movimento de contraponto a essa lógica colonial, se constitui em um novo paradigma que concebe o campo como lugar de existências e espaço de vida que contemple o desenvolvimento sustentável. No campo teórico-prático é guiada por percussores como: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Fernandes (2004, 2006); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009) e Souza (2006).

Diante disso, consideramos que a formação de professores/as pode e deve se constituir como elemento fundamental na defesa de uma educação e uma escola diferente que existe mas é silenciada e subalternizada pelas políticas educacionais.

SINAIS QUE APONTAM NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

A Formação de Professores/as do Campo ganha novas nuances na primeira gestão do governo Lula quando tivemos em 2006 a criação da Universidade Aberta do Brasil/UAB, o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR/2009, Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND) e o Programa de Apoio à Formação Superior em LEDOC (PROCAMPO-2009).

É deste lugar de fala e de ação que passamos a situar as experiências docentes desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal



do Pará, no qual estive atuando por dois anos como Professora Substituta na Faculdade de Desenvolvimento e Formação do Campo – FADECAM no Campus da UFPA em Abaetetuba.

É preciso abrir parênteses para mencionar que, em meados da década de 90, o Projeto Gavião⁴ em torno da Formação de Professores/as na Amazônia paraense é considerado como uma das melhores experiências formativas voltadas à professores/as que já atuavam na docência, principalmente nas escolas do campo, mas não tinham a devida habilitação a nível de magistério. Enquanto política de formação de professores/as, o Projeto Gavião reverberou-se em possibilidade efetiva de formação inicial no magistério para professores que já atuavam em sala de aula, mas não possuíam a habilitação exigida para a docência (CORREA, RODRIGUES & ABREU, 2021). Ressalta-se que 95% do total de alunos do Projeto Gavião vinham das salas de aula das escolas rurais, das regiões de beira de rios, baías, furos, igarapés, baías, de estradas e ramais. Eram professores/as que devido a dificuldade de acesso à cidade para obter formação encaravam a sala de aula apenas com a formação em nível de 4ª série e em alguns casos, possuíam o 1º grau completo.

É somente após duas décadas que passamos ter, novamente em Abaetetuba um curso de Formação de Professores/as do campo, neste caso, uma formação aberta ao público residente no campo. Assim, em 2010, o Campus/UFPA Abaetetuba ofertou 60 vagas no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo - LEDOC, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

A formação na LEDOC busca contextualizar conhecimentos a serem desenvolvidos que caminhem em direção do mundo do trabalho na perspectiva de lidar tanto com conhecimentos práticos quanto para compreender a conjuntura política, cultural, social e econômica que envolvem as comunidades do campo (PPC – LEDOC, 2017). Possui entre suas principais características uma formação para a docência multidisciplinar, na qual fomenta a participação dos egressos na gestão dos processos educativos, assim como, o foco da formação é para atuação pedagógica nas escolas das comunidades rurais, com incentivo e atividades que fortalecem os vínculos entre as associações, cooperativas rurais, movimentos sociais e os alunos da licenciatura.

4 O projeto Gavião, de responsabilidade da Universidade Federal do Pará em parceria com as prefeituras, foi responsável em promover a habilitação de professores/as leigos/as em nível de Ensino Fundamental e Médio (Magistério).



Entre seus objetivos destacamos um que traduz muito bem a práxis pedagógica desenvolvida pelo curso que se propõe a implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas nas necessidades e anseios das comunidades do campo. Com isso, observa-se a ligação entre as práticas formativas privilegiadas na formação dos/as professores/as e o território, considerando toda sua dinâmica como espaço de vida e de produção da existência.

Para o momento destacamos a organização didático-pedagógica da estrutura curricular da LEDOC/FADECAM/UFPA composta por um núcleo formador, núcleo específico e núcleo de práticas integradoras onde está situada a organização e as experiências das Práticas Pedagógicas que somam um total de 480h, em cada habilitação, distribuídas entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

O **núcleo formador** objetiva proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando a reafirmação da identidade cultural, articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do Campo como principais elementos da formação do educador/licenciado.

O **núcleo específico** possibilita uma sólida formação teórico-prática do graduando em uma das áreas: Ciências Naturais (apostilamento em Química, Física e Biologia), o qual visa formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no campo. Esses egressos deverão atuar no âmbito da educação básica, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, contemplando as disciplinas de Química, Física e Biologia. Em função disso, dentro do núcleo formador específico são ofertadas 20 disciplinas específicas distribuídas em quatro semestres.

O **núcleo de práticas integradoras** consiste em atividades de práticas pedagógicas, estágios e trabalho de conclusão de Curso, que tem como objetivo proporcionar ao formando tempos e espaços curriculares diversificados para além do padrão turma/professor/horas-aula semanais, desse modo, constitui-se de oficinas, seminários integrador e interdisciplinar sobre temas educacionais e profissionais, grupos de estudo, pesquisa e trabalho supervisionado, estudos de práticas pedagógicas, pesquisas sócio antropológicas junto às comunidades do campo, mapeamento de realidades, atividades de iniciação à pesquisa, desenvolvimento de atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, possibilitar aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de



organização do trabalho, promovendo o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

Verifica-se nessa estrutura;

[...] um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

De acordo com o itinerário formativo da LEDOC, em cada semestre letivo o/a aluno/a realiza as atividades em torno de uma prática pedagógica que inicia com a pesquisa memorial sobre sua história/memória de vida escolar e finaliza com a implementação de Projeto Integrador de Ação Participativa junto às comunidades/territórios em que as demais práticas foram desenvolvidas. As experiências e vivências das práticas pedagógicas são registradas no Caderno de Realidade que os/as alunos/as produzem no início do curso. Sendo que em cada prática os alunos/as trabalham a partir de eixos que constituem a base que orienta as atividades das referidas práticas pedagógicas organizadas da seguinte maneira:

- **Prática Pedagógica I:** História, memória, cultura e produção do campo?. História e memória da trajetória escolar e comunitária dos educando LEDOC e dos sujeitos da escola do campo (ensino fundamental - anos iniciais);
- **Prática Pedagógica II:** Comunidade rural, Ensino Fundamental e Tecnologias Sociais nos anos finais do ensino fundamental, a interdisciplinaridade na formação do aluno da LEDOC. Conceitos básicos de agroecologia e sua relação com a agricultura familiar e tecnologias socialmente apropriadas;
- **Prática Pedagógica III:** Processos de Educação e Aprendizagem e Relações intergeracionais. Processo de ensino e aprendizagem e relações intergeracionais nas escolas do campo. Memorial de jovens e adultos que retornam à escola do campo. Políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos;
- **Prática Pedagógica IV:** Saberes locais, Ciência e Ensino Médio. Os PCNs do ensino Médio e as áreas do conhecimento. Os princípios da agroecologia e etnografia. Políticas e organização do Ensino Médio na legislação vigente Elementos de experimentação em meio real para a realidade da agricultura familiar na Amazônia. A docência no Ensino Médio;
- **Prática Pedagógica V:** Pesquisa-ação Educação não formal e juventude, possibilitando reflexões sobre processos de inclusão por meio da educação popular – Movimentos Sociais;



- **Prática Pedagógica VI:** Pesquisa-ação, Trabalho e Desenvolvimento Local. Construção do projeto de ação participativa. Docência e a gestão dos processos educacionais, comunitários e produtivos do campo;
- **Prática Pedagógica VII:** Saúde, Território e Movimentos Sociais. Socialização do diagnóstico, finalização da Elaboração do Projeto integrador de Ação Participativa (cultura, gestão, trabalho e produção);
- **Prática Pedagógica VIII:** Socialização do Projeto de Ação Participativa na Comunidade, culminando com o Seminário Integrador.

“Não há como olhar-nos sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com “Nossa memória” nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não mais existir. “*Continuamos tão iguais*” [...]. (ARROYO, 2013, p. 17).

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

A formação de professores/as do campo, versa antes de tudo um processo formativo que envolva princípios que possibilitem o exercício da educação libertadora que se contraponha aos processos históricos desumanizadores da comunidade camponesa. Formação que potencialize uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

A formação de professores do campo, a partir das experiências formativas do curso da LEDOC/FADECAM/UFPA, ancora-se numa teoria do conhecimento em que a práxis concretiza-se como ação educativa e formativa. Esta proposta de conhecimento visa romper com a fragmentação estabelecida entre teoria e prática referendada pelo ceticismo, dogmatismo, realismo acrítico e criticismo não realista, os quais separam os saberes constitutivos da vida.

Consideramos que as experiências com as Práticas Pedagógicas no curso de Licenciatura em Educação do Campo estabelecem uma interconexão entre os saberes acadêmicos, produzidos pelo campo teórico que atravessa as disciplinas e os saberes tradicionais instituídos e vividos nas comunidades e pelos sujeitos com os quais os/as alunos/as da LEDOC se relacionam durante o período de realização das atividades de campo.

Observou-se que o conhecimento produzido a partir dessa conexão os faz ver a realidade e seus contextos de outra maneira onde eles/as conseguem perceber a importância e a potência dos saberes tradicionais da agricultura, dos tempos de safra e



entressafra, das diferentes formas de lidar com a terra, dos modos como as populações do campo, especificamente, as populações ribeirinhas, organizam sua vida em torno das dinâmicas da pesca, dos tempos dos rios, das baías, furos e igarapés.

A incorporação desses novos saberes atravessa e dialoga com outras disciplinas dos núcleos comum e específico, possibilitando que eles/elas (re)vivam e reflitam sobre concepções e conceitos abordados em momento anterior. De tal modo que, o processo formativo ocorre de modo dinâmico e interativo, mantendo uma interlocução constante com a realidade das comunidades do campo.

Contudo, importa dizer que a necessidade de formar professores/as para o campo têm sido um grande desafio frente ao aparato institucional, ainda muito preso às amarras históricas de surgimento das universidades em que predomina a lógica cartesiana universal de formação. Além disso, os próprios formadores foram formados sob a égide de uma ciência pedagógica arcaica e tradicional, e no momento em que se deparam com a necessidade de prover a formação sob outros parâmetros e paradigmas há sofrimentos, resistências, práticas reproduzem o mesmo do de sempre.

Romper com processos formativos coloniais e colonialistas exige abertura e humildade em reconhecer que existem outras vias para pensar o possível e implementar o viável na formação de professores/as do campo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>. Acesso em 20/06/2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2004.



CALDART, R. S., PALUDO, C. e DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores** (org.) Brasília: Pronera/NEAD, 2006.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. Educ. Saúde*, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009.

CORREA. M. F. R.; RODRIGUES, Ingrid; ABREU, Waldir. **A Escrivência de Experiências Formativas de Uma Professora no Projeto Gavião**. REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v.2, 2021

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MOLINA, Mônica C. (2011). **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo**. In: Munarim, A., Beltrame, S., Conde. S. F., & Peixer, Z. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. (2ª ed.). Florianópolis: Insular, 2011.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

ORSO, Paulino José. Prefácio. In: **POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO PEDAGÓGICO & PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Uberlândia/ MG: Navegando Publicações, 2022.

UFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2023.

Submetido em 26/11/2024

Aprovado em 28/10/2025