

A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo

 Cleide Carvalho de Matos¹,  Solange Pereira da Silva²

^{1, 2} Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Alameda IV, Parque Universitário. Breves - PA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cleidematos@ufpa.br

RESUMO. Este artigo tem como objetivo problematizar o processo histórico de formação de professores para a Educação do Campo no Brasil e suas reverberações na Amazônia paraense, assim como produzir reflexões sobre os desafios destes processos formativos, tendo em vista o modelo homogêneo de formação ofertado pelo Estado brasileiro, por meio das políticas educacionais e as demandas das realidades locais e regionais na Amazônia paraense. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas. Conclui-se que é urgente e necessário o papel da universidade, frente à formação de educadores do campo, bem como refletir sobre o caráter emergencial das políticas destinadas à formação de professores em serviço.

Palavras-chave: formação em serviço, educação básica, classe multisseriada.

Teacher education in Pará's Amazonia: a relationship with Rural Education

Abstract. The purpose of this article is to problematize the historical process associated with basic teacher training for Rural Education in the Amazonia with the state of Pará. It also aims produce reflections regarding the challenges of such formative processes in the sight of the homogenous model of training provided by the Brazilian government by means of educational policies and the demands from the local and regional realities in Pará's Amazonia. The study was conducted by means of bibliographical and documental review and interviews. Conclusion is that the role played by the university is urgent and necessary towards rural teacher education as well as to reflect on the emergency nature of the policies intended for in-service teacher training.

Keywords: in-service training, basic education, multi-graded class.

La formación de docentes en la Región Amazónica de Pará: una relación con la Educación Rural

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso histórico de formación de docentes para la Educación Rural en Brasil, y sus repercusiones en la Región Amazónica de Pará. Se busca producir reflexiones sobre los desafíos de estos procesos, considerando el modelo homogéneo de formación ofrecido por el Estado brasileño, a través de políticas educativas, y las demandas de las realidades locales y regionales en la Región Amazónica de Pará. El estudio se realizó mediante investigación bibliográfica, documental y entrevistas. Se concluye que es urgente y necesario el protagonismo de la universidad, de cara a la formación de educadores rurales, así como reflexionar sobre el carácter de emergencia de las políticas dirigidas a la formación de docentes en servicio.

Palabras clave: formación en servicio, educación básica, clase multigrado.

Introdução

A formação de professores, ao longo do processo histórico, foi projetada de acordo com as políticas econômicas e as concepções pedagógicas vigentes, que, em síntese, foram determinadas por grupos hegemônicos e asseguradas por um conjunto de leis, decretos e pareceres que geraram, historicamente, diferentes formas de organização da educação, sem provocar avanços estruturais significativos.

Essas questões não se apresentam diferentes na atualidade e se constituem no singular de formas contraditórias, tendo em vista que as relações sociais na Amazônia paraense são múltiplas, complexas em vários aspectos, seja territorial, populacional ou cultural. Em relação ao aspecto territorial, defende-se o termo “Amazônia paraense”, porque este faz parte de um processo de representação de regionalização definida geograficamente pela Região Amazônica. (Souza, 2010, p. 206).

Reputado como um dos territórios mais ricos do Brasil pela quantidade de recursos naturais com aproximadamente 5 milhões de quilômetros quadrados, representando 59% da área total do país, e pela riqueza em biodiversidade formada por matas de terra firme, florestas inundadas, várzeas, rios, oceanos, igapós, campos abertos e cerrados, possui a mais

extensa rede hidrográfica do planeta. Neste amplo cenário, destaca-se a Amazônia paraense, com uma parte significativa dos municípios localizados em áreas ribeirinhas, onde os rios são a única via de tráfego das diferentes comunidades, tais como os municípios que fazem parte da Região de Integração do Marajóⁱ, nos quais o acesso para estes municípios, saindo de Belém, é realizado através da hidrovía fluvial, em grandes navios de circulação.

Os municípios estão interligados por rios; e parte da população utiliza como meio de transporte as embarcações produzidas de forma artesanal, como canoa, rabetaⁱⁱ, e outros. Neste cenário singular, encontra-se organizado o processo educacional da Educação do Campo, que se apresenta em diferentes formatos, seja nas áreas de águas, ou nas áreas de campos e florestas.

Nesse sentido, este artigo busca problematizar o processo de formação de professores por meio do Plano/Programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) para a Educação do Campo no Município de Breves-PA. Tem por finalidade compreender o processo de formação docente e suas reverberações no contexto das escolas do campo no referido município. Produzir reflexões sobre os desafios para a formação de professores

para a Educação do Campo, tendo em vista o modelo homogêneo de formação ofertado pelo Estado brasileiro, por meio das políticas educacionais e demandas das realidades locais e regionais na Amazônia paraense.

Nesta pesquisa, utilizamos fontes bibliográficas e documentais e realizamos entrevistas com alunos do Curso de Pedagogia ofertado por meio do (PARFOR), pois consideramos pertinente para responder à questão problema formulada no âmbito da pesquisa.

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “... se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Permite ao pesquisador o contato com tudo o que foi escrito sobre o seu tema de pesquisa.

O uso das fontes na historiografia é fundamental para a construção do conhecimento. Para Karnal e Tatsch (2012, p. 10): “A categoria documento define uma parte importante do campo de atuação do historiador e a amplitude de sua busca”. Assim, a definição dos “documentos” que serão utilizados como objeto de análise se constitui em aspecto fundamental para circunscrever a abrangência da pesquisa.

As fontes documentais utilizadas como objeto de análise neste artigo foram:

documentos produzidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PARFOR e Projeto Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Universitário, localizado no município de Brevesⁱⁱⁱ, além de legislações nacionais que versam sobre formação de professores e Educação do Campo.

As entrevistas foram previamente agendadas e gravadas com consentimento dos depoentes, de acordo com roteiro elaborado antecipadamente sobre a temática “formação de professores na Amazônia paraense”.

O artigo está assim organizado: esta Introdução; na segunda seção, é empreendida a análise da literatura, enfocando a organização sistemática da educação e formação de professores nos discursos para a Educação Rural no Brasil, bem como a evolução do pensamento correspondente, nas normativas, posterior ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a partir dos anos de 1990. Na terceira seção, apresenta-se o PARFOR, executado pela UFPA, e as possíveis contribuições para a formação de professores para atuação na Educação do Campo, seguida das Considerações finais.

Formação de professores *do/no* campo no Brasil

No modelo econômico vigente, as relações sociais produzem processos de

escolarização que contribuem para o acirramento das desigualdades de classes, destacando-se, por exemplo, a política oficial do governo brasileiro no início do século XX, através da fundação dos patronatos agrícolas, direcionados, segundo Oliveira (2003, p. 1), “... para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos e inscritos entre os meios de intervenção sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural”.

Os estudos de Marinho (2016) e Boeira (2011) destacam que a criação dos patronatos agrícolas no Brasil foi iniciativa do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (MAPA), cuja finalidade “... era receber as crianças órfãs e desvalidas com idades entre 10 a 16 anos; voltada à população pobre, com o objetivo de preparar trabalhadores para atividades rurais” (Marinho, 2016, p. 109). Sua maior incidência ocorreu nas regiões Norte e Nordeste.

Os patronatos agrícolas foram “... uma das mais importantes ações do governo republicano na área das políticas sociais infanto-juvenis até a instituição do Código de Menores de 1927” (Boeira, 2011, p. 4); estavam centrados em aprendizagens referente à lavoura, à criação e ao manuseio das máquinas. Para

Boeira (2011, p. 7), “... o Patronato Agrícola tinha a finalidade de educar e corrigir alguma mazela que o aluno tinha, instruindo-o para a civilidade e para o trabalho”. Também exerciam função de assistência a crianças vivendo nas ruas cujos familiares não tinham condições de sustentar ou haviam perdido o controle das famílias e deveriam ser conduzidos para estes estabelecimentos.

Com este caráter excludente, as tentativas de se estabelecer a educação no meio rural voltou a repercutir a partir de 1930, com as mudanças econômicas, políticas e sociais implementadas no contexto brasileiro por meio de um movimento chamado “ruralismo pedagógico”. Conforme Bezerra Neto explica (2003, p. 11), “ruralismo” é o “... termo cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

Entre as inúmeras concepções ideológicas abraçadas pelos defensores do ruralismo pedagógico na busca de solução para a educação, destaca-se a proposição da criação da Escola Normal, cujo objetivo era formar professores para as áreas rurais, defendendo uma perspectiva de “... novas práticas de gestão do mundo agrícola, aliado e/ou mobilizado pelas

transformações econômicas de época ...” (Werle, 2012, p. 38).

O debate dos ruralistas se configurava, na prática, pela perspectiva de que somente a formação de professores e a tarefa de manter os trabalhadores nas áreas rurais seriam suficientes para resolver os problemas sociais das populações rurais; em momento algum foram discutidas nos projetos as condições materiais para a permanência dos trabalhadores nas áreas rurais pela via das relações de posse e propriedade das terras ou mesmo as condições de vida que os trabalhadores levavam (Bezerra Neto, 2016).

Naquele contexto, destacava-se o ideário pedagógico da Escola Nova, alinhado ao discurso nacional que “... provocaram os debates em torno da educação rural como fator de progresso e higienização que atuava nas escolas rurais” (Araújo, 2011, p. 242). Segundo o estudo de Araújo (2011), o estado do Ceará sobressai com a viabilização da primeira criação das Escolas Normais Rurais, preservando, assim, a ideologia de tentar manter o homem do campo preso à terra. Como princípio, no curso dessas escolas:

A formação profissional na escola normal rural deveria orientar-se pelo lídimo ideal de vida campesina. A educação para a vida e na própria dinâmica da vida social haveria de cumprir sua função instrumental e também moral. A escola, pequena célula social, era, ao mesmo tempo,

miniatura da sociedade democrática e detentora da esperança do progresso futuro. Caberia à professora ruralista a orientação das novas gerações, de um mundo que precisava se ajustar às exigências de uma nova realidade socioeconômica. Encontrava-se nas mãos das mestras a tarefa de imprimir a marca de um novo homem, cidadão cômico do valor de sua classe e de sua importância como elemento colaborador (Araújo, 2011, p. 252).

A lógica dada à formação de professores ruralistas traduzia o caráter hegemônico das elites dominantes, na perspectiva de encontrar soluções para os problemas sociais provocados pelo êxodo rural, bem como colocar a educação e a formação humana como os principais elementos responsáveis pelo quadro de desigualdades sociais.

A ambiguidade que atravessou historicamente a educação brasileira ofertada nas áreas rurais demonstra as contradições efetivadas pelo processo de desescolarização, que ao negar aos sujeitos a socialização do saber elaborado converteram-se numa educação assistencialista com a finalidade de amenizar os efeitos da exclusão e desigualdade social, cumprindo, nesse processo, a tendência de a burguesia secundarizar a escola uma instrução onde não ofereça nenhuma tipo de resistência ou demande por exigências de qualquer tipo de transformação social.

O período “desenvolvimentista” dos anos de 1950 foi marcado pela ideia do progresso industrial brasileiro e da supervalorização da cultura urbana, em detrimento do mundo rural. Nesse contexto, as recomendações para formação de professores rurais seguiram as indicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), aconselhadas pelo Relatório construído pelo professor Robert King Hall da Universidade de Columbia (EUA), contratado pelo Ministro da Educação à época. Destacava no Documento que:

Os professores-alunos devem vir exclusivamente de áreas rurais – inclusive de pequenas cidades de regiões predominantemente rurais. b) A seleção deve fazer-se por concurso, recusando-se sistematicamente as designações baseadas em pedidos políticos. c) Os cursos devem dividir-se em dois níveis distintos: 1) cursos de matérias técnicas e metodologia, destinados a dar ao professor uma técnica específica, útil na escola, e 2) cursos amplos e gerais, destinados a dar ao professor nova consciência e visão do papel da escola na comunidade local, na economia do país e no cenário nacional. (Hall, 1950, p. 121).

As recomendações para a formação de professores rurais estabelecia uma formação mínima, com um currículo que dispensava áreas do conhecimento que estivessem relacionados com os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, justificando a ausência destes

conteúdos, pela incapacidade de “... interpretação e a aplicação prática dessas disciplinas, na vida cotidiana da escola, parece-me estar muito acima da capacidade dos professores-alunos” (Hall, 1950, p. 121), como colocado no referido Documento.

Essa inércia continuou mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961, com a existência de um único artigo que tratava da Educação Rural, no Título XIII, intitulado de “Disposições Gerais e Transitórias”, no qual foi determinado, no art. 105: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (Lei nº 4.024, 1961).

As mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil a partir de 1964, com a intervenção dos militares no governo, provocaram novas mudanças no formato organizacional da educação. A primeira delas foi a desconsideração da LDB nº 4.024/1961 e a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que fixou o ensino em 1º e 2º graus. Essa modificação transformou os cursos normais rurais em curso de magistério, e apresentava dois artigos que

tratavam especificamente da Educação Rural:

No capítulo I, “Do ensino de 1º e 2º”, Art. 11, § 2º, foi determinado que na Zona Rural o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Capítulo VI, “Do Financiamento” ... Art. 49, determinou-se que as empresas e os proprietários rurais que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (Lei nº 5.692, 1971).

A medida aprovada na referida Lei criava expectativas de que havia preocupação do legislador com o processo de reorganização da educação das áreas rurais, e anunciavam, no art. 4º, mudanças nos currículos do ensino de 1º e 2º graus “... adotando o núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais” (Lei nº 5.692, 1971).

As medidas aprovadas pela Lei nº 5.692/1971 não modificaram a realidade da educação destinada para as áreas rurais, e a flexibilização para organização da Educação Rural prevista no art. 11 seguia a lógica econômica agrária, visto que estas foram apontadas nessa Lei como uma das

fontes de financiamento da Educação Rural. Conforme Bezerra Neto e Santos (2016, p. 159), “... embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade”, assim como a formação de professores, pois esta foi sendo desenvolvida a partir da agenda política econômica e concepções pedagógicas que apresentavam a educação e formação humana dentro de uma lógica de atraso e precariedade.

Destaca-se que em todo o século XX a formação de professores para atuação no campo priorizou a formação de profissional voltada para as questões agrárias ancoradas no processo de alienação e deseducação dos sujeitos, delegando à instituição escolar o papel de evitar o processo de migração da população rural para os centros urbanos. Entretanto, Bezerra Neto e Santos (2016, p. 159) explicam que:

Com a modernização da agricultura baseada em uma concentração de terras por parte de uma minoria, com a produção direcionada para exportação, desqualificou a produção dos pequenos produtores, provocou a migração campo-cidade, que se tornou crescente devido às condições precárias em que se encontravam os pequenos produtores e trabalhadores rurais.

Estas transformações, relacionadas com as profundas mudanças estruturais,

provocaram a grande expulsão do homem do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, bem como a movimentação social contrária ao regime militar (1964-1985) e as cadeias produtivas que intensificavam o processo de exploração da classe trabalhadora. A retomada da legalidade e do processo de democratização da sociedade brasileira, em 1985, demandou a elaboração e aprovação da nova Constituição República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), assegurando, no art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988).

A aprovação da CRFB/1988 reacendeu novas expectativas por mudanças na oferta da educação, pressupondo a garantia da educação pública e gratuita para todos os sujeitos, sejam da cidade ou do campo. Entretanto, verifica-se, a partir da literatura já produzida, que a aprovação da nova legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) nº 9.394/1996 não apresentava grandes avanços para a Educação Rural, exceto pelo art. 28, que determinava a possibilidade de adaptação

de currículo, metodologia, flexibilização e organização escolar com a adequação de calendário escolar.

Entretanto, registra-se que, paralelo aos movimentos normativos, havia as organizações de bases, que, diante do contexto histórico-político, foram propícias para que os movimentos sociais ganhassem força e visibilidade no projeto de sociedade de diversas naturezas. Destaca-se no cenário nacional o MST^{iv}, que reivindicava a Reforma Agrária para redistribuição de terras, condições básicas de sobrevivência, educação como processo de organização de lutas, bem como a garantia de direitos sociais, como saúde, segurança e educação.

Por conta desse acúmulo resultante das lutas, o MST defendeu uma nova forma de organização de escola para o campo no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, realizada em Brasília (DF).

Surgia no ENERA uma nova perspectiva de educação, que contestava o paradigma da Educação Rural e a formação de professores, trazendo em seu bojo a necessidade de superação da dicotomia constituída, historicamente, acerca do conhecimento, apresentando uma ampliação do conceito de Educação Rural para Educação do Campo. Nesse sentido, a formação do professor assume a lógica

defendida pelos princípios do MST, cujo compromisso era possibilitar a formação crítica dos educandos frente as condições de expropriação dos direitos e processo de lutas pela democratização da terra.

Um novo encontro nacional que demarcou a luta pela Educação do Campo foi a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia (GO) em 1998, que envolveu instituições e movimentos sociais, como: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB) (Arroyo & Fernandes, 1999).

Os debates promovidos sobre Educação do Campo pelos movimentos sociais foram fundamentais para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1, 2002), documento que demarcou a identidade da Escola do Campo no Art. 13, Inciso I – a saber, “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002).

Posteriormente, outros documentos foram preparados e apresentados como uma das preocupações oficiais para a Educação do Campo, entre eles: o Parecer CEB/CNE, nº 01/2006, o qual recomenda a “Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo”; o Decreto nº 6.040/2007, que instituiu a “Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. A Resolução CNE/CEB nº 02/2008 estabeleceu, no art. 1º, que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outro. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008, p. 1)

Em relação à formação de professores, para atender a Educação do Campo, foi determinado, no art. 7º, parágrafo § 2º, que “... a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo ...” (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008, p. 3). No

conjunto das leis e diretrizes aprovadas para a educação, seja para o campo ou para a cidade, verifica-se a centralidade da formação de professores como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso da educação pública no Brasil, seja por falta de escolarização ou pela inadequação dela.

As repercussões na formação de professores: a Educação do Campo na Amazônia paraense

Historicamente, os projetos de formação de professores destinados para Educação do Campo, sejam no conjunto das ações do Estado, ou no debate teórico, sempre prevaleceram a visão dominante sobre o dominado, de acordo com os interesses do capital, corroborando com o processo de sustentação da exploração e exclusão das populações rurais. Na Amazônia paraense, a realidade não se diferenciou do restante do país.

No que se refere à educação, esta chegou ao século XXI com profunda crise no atendimento a escola pública; e o Estado não conseguiu viabilizar uma educação básica de qualidade através das políticas públicas que aplicou ou aplica na região (Loureiro & Araújo, 2010). Em relação à formação de professores para Educação do Campo, o registro das experiências que foram sendo viabilizadas até o final dos anos de 1990 tiveram como

modelo os currículos urbanocêntricos, no caso específico da área rural, e foram demarcadas pela precarização do trabalho docente, baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana.

A aprovação da LDB (9.394/1996) considera um primeiro passo para a formação de professores de nível superior, ao prever, no Art. 62, “... a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Lei nº 9.394, 1996).

Embora naquele contexto tenha estabelecido no art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/ 1996, que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, destaca-se que na Amazônia paraense a inadequação da formação de professores foi divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009).

Os dados evidenciavam que dos 70,7 mil professores do Pará, 39,7 mil (56,14%) apresentavam formação inadequada. Já no Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a taxa média dos que ensinam sem diploma universitário era de 20%, de um total de 1.213 milhões de docentes (INEP, 2009). Esta situação tinha sido detectada desde o ano de 2008,

com o início da construção do *Plano Decenal para Formação Docente no Estado do Pará* e a apresentação da prioridade de oferecer licenciaturas no âmbito de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados (Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2009a).

De acordo com o *Plano*, os dados foram coletados nas 20 Unidades Regionais de Educação (URE) que compõem os 143 municípios, sendo assim distribuídas (Quadro 1)^v:

Quadro 1 - Demanda por formação inicial.

URE	Sem Grad.	URE	Sem Grad.
1ª Bragança	1.634	11ª URE Santa Izabel do Pará	2.095
2ª URE Cametá	1.536	12ª URE Itaituba	1.691
3ª URE Abaetetuba	3.712	13ª URE Breves	997
4ª URE Marabá	4.430	14ª URE Capanema	1.013
5ª URE Santarém	3.145	15ª URE Conceição do Araguaia	953
6ª URE Monte Alegre	1.665	16ª URE Tucuruí	712
7ª URE Óbidos	2.928	17ª URE Capitão Poço	712
8ª URE Castanhal	2.475	18ª URE Mãe do Rio	796
9ª URE Maracanã	776	19ª URE Belém	4342
10ª URE Altamira	2.570	20ª URE Região das Ilhas	616
Total geral - 39.101			

Fonte: Elaboração das autoras baseada em Secretaria de Estado de Educação do Pará (2009b).

O documento mostra que havia 39.101 professores sem formação em nível superior, “20.430 professores com Licenciatura, mas não na disciplina em que atuavam; 3.313 professores com Nível Superior, mas sem Licenciatura” (Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2009b, p. 30). No referido documento, estava previsto a graduação inicial como primeira licenciatura e o aproveitamento de estudos para a segunda licenciatura e formação pedagógica para os professores com curso superior que não estavam habilitados para a docência (Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2009b).

Este *Plano* estava articulado com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), normatizada pelo Decreto nº 6.755/2009, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Decreto nº 6.755, 2009, p. 1). O Decreto apresentava, no art. 4º, que os objetivos da Política seriam cumpridos “por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à

Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (Decreto nº 6.755, 2009, p. 1).

Após a publicação do Decreto e de suas normas, foi baixada a Portaria nº 09/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas, que criou a Plataforma Freire, para disponibilizar aos interessados suas pré-inscrições que seriam validadas pela Secretaria de Educação.

Após o lançamento do PARFOR nacional, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) firmou o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica e deu início ao processo de implantação do PARFOR, com a criação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (FORPROF-PA) em novembro de 2009 (Cunha, Silva & Brito, 2017, p. 274).

A viabilização para a gestão do PARFOR nos estados e municípios resgatou a possibilidade de os profissionais acessarem o Ensino Superior, dentro de um regime de colaboração dos entes federados;

todavia, os desafios para a viabilização dessa política, como mostrou a pesquisa realizada no âmbito da UFPA, expõem os avanços para a formação de professores na Amazônia paraense, bem como os limites dessa formação.

O ano de 2010 demarcou as ofertas das turmas por diferentes universidades públicas no Pará. Naquele contexto, a UFPA iniciou a implantação do PARFOR (2009 a 2019), assumindo o compromisso com a Política do Governo Federal de Formação e Valorização Docente para qualificar os docentes em regime de colaboração, abrangendo um total de 66 municípios da região (UFPA, 2019).

A oferta dos cursos nos municípios seguia o calendário único estabelecido no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (FORPROF-PA) no ano de 2012, com o objetivo de superar as dificuldades para o cumprimento dos 200 dias letivos nas escolas dos municípios. De acordo com o documento, a primeira etapa ocorre nos meses de janeiro e fevereiro, com 50 dias letivos de 8 horas de aula por dia. A segunda etapa intensiva ocorre nos meses de julho e meados de agosto, com 42 dias letivos de 8 horas de aula. Duas etapas intermediárias também ocorrem durante seis dias em cada semestre, nos meses de maio e outubro.

Esse calendário representava um esforço das Instituições de Ensino Superior (IES), juntamente com o FORPROF-PA representativo, ou seja, dialogar com os municípios envolvidos na formação de professores, para que não houvesse comprometimento do calendário letivo das escolas, e fosse cumprido o total de disciplina dos cursos ofertados durante os meses referentes às férias ou recesso dos professores.

Considera-se, em linhas gerais, que o processo de formação de professores via PARFOR/UFPA atingiu um avanço significativo para mudança do quadro de professores leigos na Amazônia paraense. Entre 2009 e 2019, os dados registram um total de 14.009 ingressantes, com um total de 421 turmas implantadas, 21 licenciaturas, 66 municípios polos, 8.665 alunos concluintes, 2.298 alunos ativos, 362 turmas concluídas, 3.056 trancamentos de matrículas, 59 turmas ativas e 30 polos ativos (UFPA, 2019).

A viabilização para a gestão do PARFOR nos estados e municípios resgatou a possibilidade de os profissionais acessarem o Ensino Superior, dentro de um regime de colaboração dos entes federados; contudo, os desafios para a viabilização dessa política, bem como o descumprimento por parte dos entes envolvidos, tornaram-se desafios

vivenciados por professores cursistas, a fim de se aperfeiçoarem, nos cursos ofertados pela UFPA nos diferentes polos.

Em relação aos avanços, entende-se, a partir de Brzezinski (2017, p. 16), que “... os cursos emergências do PARFOR vieram corrigir, em parte, um desvio de função na carreira dos profissionais do magistério que ingressaram nos sistemas de ensino sem a formação em nível superior”. A autora argumenta que “... a primeira licenciatura veio, ainda que parcialmente, resgatar uma dívida histórica das políticas de formação não assumidas pelo Estado” (Brzezinski, 2017, p. 17).

De fato, o PARFOR vem contribuindo para a qualificação profissional e valorização da carreira docente, considerando o número de professores na Amazônia paraense que conseguiram sua formação, seja como primeira licenciatura, ou segunda licenciatura, na área de atuação em sala de aula. Entretanto, os estudos já realizados mostram que essa formação nos polos de atuação apresenta dificuldades que precisam ser superadas.

O estudo de Bastos (2017) acerca do PARFOR no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA destaca que os professores-alunos recebiam cobranças das famílias dos alunos por não se encontrarem presentes no início do ano letivo,

registrando-se casos em que não foi “... informado por parte das Secretarias de Educação ou diretores da escola quanto à ausência necessária deste profissional para efetivar seus estudos ...” (Bastos, 2017, p. 74).

Na mesma linha de pensamento, o estudo de Freires (2017) sobre a formação de professores em serviço do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFGA do município de Belém destaca que:

... a formação em serviço é mais interessante para os nossos governantes, pois apresenta um custo mais baixo e assim o professor em formação não precisa afastar da sala de aula.

...
A pesquisa sugere que embora o programa divulgue a qualidade da formação, fragiliza-se o processo formativo: tempo reduzido, aligeirado, redução de gastos. (Freires, 2017, p. 128).

As questões apresentadas por Brzezinski (2017), Bastos (2017) e Freires (2017) são recorrentes nos polos de atuação onde ocorrem o processo de formação de professores em serviço; os dados das entrevistas realizadas com os professores do Curso de Pedagogia/PARFOR do Campus de Breves/Marajó demonstram as seguintes questões:

Trinta e seis alunos-professores/as entrevistados, todos eram contratados. Seis professores apresentavam de 17 a 31 anos de

tempo de serviço: 30 professores apresentavam de 5 a 12 de tempo de serviço;

A formação de professores em serviço era realizada no período das férias, julho e início de agosto, e, janeiro e fevereiro, parte destes, viajavam em média 8 a 20 horas de barcos a motor para chegar ao Campus de Breves;

Os professores/as nunca receberam bolsa, ou qualquer ajuda de custo dos municípios de origem, e permanecem em média 60 dias afastados dos seus familiares;

A maioria dos/as professores/as entrevistados/as não tinha direito ao recebimento de seus proventos no período das férias, pois são descontratados/as durante o mês de julho;

Todos os professores/as eram descontratados/as no mês de dezembro; ficavam esperando a possibilidade de contrato no ano seguinte, em meado de março quando retornam para seus municípios;

Parte destes professores/as, para não perder o contrato no início do ano letivo, ou para vir estudar nas entre etapas, pagavam do próprio bolso o professor substituto.

Sem salários dignos, e ainda tendo que custear o professor substituto para garantir a lotação no início do ano, os/as professores/as submersos/as às jornadas de trabalho precárias, em áreas de difícil acesso do campo, são contratados/as e destratados/as a cada período, confirmando assim a dimensão contraditória da política dos municípios para com a formação e o trabalho docente.

É oportuno destacar que o Relatório do Grupo GEPERUAZ^{vi} (2014) sobre as condições de trabalho de grande parte dos

professores da Amazônia paraense já denunciava o quadro expressivo de professores contratados, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Docentes nas áreas rurais do Estado do Pará.

Área de Integração	Nº docentes temporários
Região de Integração de Carajás	787
Região de Integração do Araguaia	657
Região de Integração do Baixo Amazonas	2.422
Região de Integração do Baixo Tocantins	1.739
Região de Integração do Lago Tucuruí	956
Região de Integração do Marajó	2.692
Região de Integração do Rio Caetés	1.490
Região de Integração do Rio Capim	1.487
Região de Integração do Rio Guamá	1.233
Região de Integração do Rio Tapajós	781
Região de Integração do Xingu	1.073
Região Metropolitana	274
Total	15.591

Fonte: Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia do Instituto de Ciências da Educação (Geperuaz) UFPA, 2018.

De acordo com os dados apresentados nesse quadro, o conjunto de 12 regiões apresentava em seus municípios um total de 15.591 professores^{vii} exercendo o trabalho através de contratos temporários. O regime de trabalho temporário contribui para o processo de desvalorização dos trabalhadores docentes, bem como acentua a precarização das condições de trabalho, como mostra o estudo de Hage (2014, p. 1174):

Em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do

poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo.

Essa realidade exposta faz parte da vivência cotidiana dos professores que atuam na Educação do Campo na região, em específico no município de Breves. A outra realidade, demonstrada na entrevista, foi referente ao espaço de formação de professores, que aconteceu fora do âmbito do Campus de Breves, devido à falta de salas para acomodar todas as turmas durante o período, pois o Campus funciona no regime intensivo e extensivo. Os cursos do PARFOR, inclusive de Pedagogia, funcionavam nas escolas dos municípios, sem estrutura básica, tais como acesso à Internet, biblioteca, laboratório de

informática, tornando-se problemático em todo final de período dos cursos, e por ser início do ano letivo das escolas as turmas ficavam deslocadas, sendo obrigadas a mudar para outros locais para terminar as aulas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFPA, 2011, p.13), “O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ... será desenvolvido na modalidade presencial (tempo-universidade) em 80% da carga horária total do Curso e na modalidade à distância (tempo-trabalho educativo) em 20%”; entretanto, na prática, todas as disciplinas foram trabalhadas no período de seis dias, durante manhã e tarde, contabilizando 08 horas diárias. Constata-se a localização de 13 disciplinas com carga horária de 75 horas e 33 disciplinas com carga horária de 60 horas, reduzidas para 48 horas semanais.

Os dados chamam a atenção em duas questões: a primeira é referente ao total de carga hora e à quantidade de horas ministradas de disciplinas consideradas como base teórica e metodológica do Curso. A segunda questão é que as disciplinas mais reduzidas são de grande relevância para a formação docente, pois estão direcionadas para o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: Fundamentos Teóricos

Metodológicos de Matemática; Língua Portuguesa; Geografia e Ciências; Educação Inclusiva; e outras disciplinas, como: Planejamento Educacional, Sociologia, Filosofia.

Dos 36 professores entrevistados, 22 atuam diretamente em classes multisseriadas. Quando questionados/as se a formação recebida estava articulada com a prática da sala de aula das classes multisseriadas, foram observados nas falas alguns descompassos, tais como: “precisa ter jogo de cintura”; “o curso abriu leques de possibilidades, mas, falta tudo na escola do campo”; “não tem estrutura física”; “na prática é diferente da teoria”; “eu continuo a dividir o quadro em quatro partes”; “não enfatizou as classes multisseriadas: fundamentos teóricos e práticos”.

Os argumentos divergentes apontados pelos professores indicam um dos fatores dificultadores do processo formativo dos professores/estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, configurando-se, na prática, com as políticas de formação aligeirada que não buscam em si a melhoria da prática educativa dos professores. Mesmo com a formação em serviço sendo instituída na Rede Federal. “Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o

aprimoramento das condições do exercício profissional” (Freitas, 2002, p. 148); e essa formação de nível superior pode não contribuir para o avanço da qualidade da educação.

A grande maioria dos professores da Educação Básica está lotada nas escolas do campo, que de acordo com o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.388/2015) havia no município de Breves 540 professores atuando no campo, e apresentava 40,5% com apenas o nível médio. Dos 36 professores entrevistados, de uma das turmas do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFGA, 22 atuavam nas Escolas do Campo em classes multisseriadas.

Frente a essa realidade, constata-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem apenas uma disciplina que trata da Educação do Campo. O questionamento geral que se faz aqui é como é feita a articulação da formação com a educação ofertada na realidade local ou regional. Na fala de professores que atuam diretamente nas classes multisseriadas, constata-se:

O curso tem teorias, mas não houve relação com as práticas em classes multisseriadas (Prof. Cursistas)

O curso não foca em classes multisseriadas, mas nos dá alguma base para aplicar em sala de aula (Prof. Cursistas);

O Curso de Pedagogia abriu os horizontes, mas em relação ao

trabalho em classes multisseriadas ficou a desejar. (Prof. Cursistas); Acho que partes dos professores formadores não estavam envolvidos com a Educação do Campo, ficando muito vago, a formação teórica e prática, não estagiamos no campo, só nas escolas urbanas. (Prof. Cursistas). Foram várias disciplinas, inclusive estágios, mas teve uma disciplina que fez um apanhado geral da Educação do Campo, outras trabalharam um ou dois textos. (Prof. Cursistas); Eu sempre fui muito ansiosa, porque eu tinha expectativa de aprender como trabalhar com classe multisseriada, eu ainda não sei. Pode ser até diferente agora, porque tenho leituras, mas, na prática, no interior com crianças de diversas idades juntos, eu ainda me perco, e trabalho dividindo o quadro em várias séries (Prof. Cursistas) (informação verbal).^{viii}

Entende-se que apenas uma disciplina com carga horária mínima não permite base teórica para articulação proposta pela ementa, isto é, propor utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas à população local. A matriz curricular do curso de Pedagogia/PARFOR analisado desconsidera o formato de organização das escolas do campo, e gera algumas dificuldades de os professores cursistas relacionar a formação com realidade da Educação do Campo com trabalho em classes multisseriadas. A não discussão específica de conhecimentos teórico-metodológicos gera complicações no fazer pedagógico, pois os professores acabam por utilizarem de improvisos que

podem reduzir a efetiva questão dos processos de ensino e aprendizagem.

Verifica-se que somente no município de Breves, entre os anos de 2011 e 2018, o maior número de escola do Ensino Fundamental do município foi ofertado no campo, variando de 233 a 265 escolas, enquanto na área urbana o número foi de 29 a 30 escolas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep], 2018); entretanto, a formação dos professores em serviço atuando diretamente nesses espaços ainda se pauta em um currículo que não contempla as diferentes realidades. Na prática, concordamos com Caetano (2013, p. 81): “... apesar dessa conquista é notório que as próprias universidades têm dificuldades em formar profissionais para atuar com classes multisseriadas ...”.

A qualidade da formação de professores só pode ser transformada quando o pensar sobre a qualidade da educação não seja considerado como um produto quantitativo que precisa contrapor índices ou diagnósticos apresentados, quando a lógica posta para formulação das políticas de formação inicial não esteja vinculada ao aligeiramento, e subordinados ao mundo do trabalho e precisar ser alcançada pela lógica do custo e benefício.

Não se trata de atribuir à universidade nenhuma função

salvacionista, muito menos culpabilizar os professores pelos resultados dos índices da Educação Básica, mas de reconhecer que para se garantir uma formação consistente é necessário investimentos na formação. Outro aspecto fundamental é que, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, é fundamental que as universidades ofertem cursos de licenciaturas com referenciais teóricos metodológicos que considerem a totalidade na qual está inserida.

É forçoso reconhecer que o processo de elevação da estima dos professores em processo de formação, assim como forçoso reconhecer que a formação de professores como criação humana, somente terá legitimidade se esta formação cumprir a finalidade para o qual foi criada. De acordo com Munarim (2008, p. 24):

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de Educadores do Campo ... tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

Esse autor, ao apresentar as condições de trabalho do professor em classes multisseriadas, demonstra a

necessidade de repensar a formação diferenciada para atuação nas Escolas do Campo; e igualmente apresenta a precariedade das condições de trabalho que este professor está inserido.

Notoriamente, a realidade da Educação do Campo paraense chegou ao século XXI com as mesmas semelhanças expostas pelo estudo de Bezerra Neto (2016, p. 82) da Educação Rural na segunda metade do século: “... as escolas eram meros depósitos de crianças de todas as idades; os professores com baixos salários e qualificação... estavam submetidos às condições de vida, habitação e trabalho de extrema precariedade”.

As políticas educacionais precisam considerar que não basta ser ofertados cursos de nível superior, ou seja, é preciso primar pela qualidade dessa formação inicial e continuada para o desenvolvimento da formação integral da Educação do Campo. Do mesmo modo, o modelo de formação de professores precisa ser repensado pelas instituições formadoras, visando, por exemplo, adequá-las aos diagnósticos realizados sobre as diferentes formações ofertadas.

Considerações finais

Reconhecemos, neste cenário, a contribuição da UFPA para a formação dos 3.196 pedagogos no estado por meio do

PARFOR. Contudo, *reconhecer* não significa que não possa se questionar quais as perspectivas de enfrentamento para a formação de professores para a Educação do Campo na Amazônia. A primeira consideração a ser feita é o entendimento de que não é possível pensar uma educação de qualidade sem considerar as condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico, como salários, carreira docente para valorização do professor, condições estruturais de trabalho, número adequado de alunos por sala, recursos pedagógicos, trabalho coletivo de todos os sujeitos que compõem a gestão escolar e, fundamentalmente, a reorganização do tempo no interior das escolas localizadas no campo.

Feitas estas considerações iniciais, defendemos como referência teórica para formação de professores a pedagogia Histórico-Crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, pautada nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais (Saviani, 2013, p. 160). Partimos do pressuposto de que repensar a formação de professores implicará no entendimento de que a apreensão do mundo concreto está ligada à apropriação do conhecimento em suas formas mais elaboradas e que esta apreensão possibilita a superação por incorporação dos limites produzidos pelas

teorias hegemônicas reproduzidas na educação, que, por sua vez, limitam os sujeitos à análise parcial da realidade educacional.

Em todos os contextos históricos da formação de professores, até as políticas educacionais dos dias atuais, o Estado buscou atrelar a condição do professor ao conhecimento, não como um instrumento de contestação, mas, sobretudo, como forma de controle ideológico através dos programas e currículos destinados aos processos de escolarização.

Se entendermos a Educação como um ato de produção da humanidade, a formação inicial de professores precisa se apropriar dessas informações de forma crítica, para se contrapor a todas as formas ideológicas de subordinação da sociedade capitalista. Uma das formas de resistência é, por exemplo, incorporar aos programas de formação, dos currículos neoliberais, não para mera reprodução, mas como reconstrução de formas de superação, a partir da reformulação dos cursos de formação de professores de conhecimento das diferentes linguagens, literaturas, conjuntos das leis, que permitam construir subsídios teóricos e práticos para transformação da escola em um espaço de luta constante que possa garantir aos sujeitos a instrumentalização da luta pelo

direito à Educação do Campo com qualidade.

A demanda reprimida de professores sem formação provocada historicamente pelo descaso com a Educação do Campo ao longo da história não pode ser resolvida apenas pela exigência de apresentar dados quantitativos de metas fechadas diante de acordos com agências financiadoras das políticas públicas brasileiras, como foi apresentada recentemente pela política nacional de formação de professores vigente, uma nova recomposição do modelo, através da Universidade Aberta a distância, para atender à formação de professores de Norte a Sul do país, deixando de fora o orçamento para atender o PARFOR presencial na região.

Nesse sentido, conclui-se que é urgente e necessário o papel da Universidade frente a formação de Educadores do Campo, assim como refletir sobre o caráter emergencial das políticas destinadas à formação de professores em serviço, pois ao ser posta como estratégia política para resolver os problemas da Educação Básica, reforça a ilusão de que a certificação do professor com o Ensino Superior produzirá impactos positivos na educação, sem considerar as assimetrias regionais e as condições de acesso, permanência e a qualidade desta formação, e, prioritariamente, desconsidera a luta

histórica por uma Educação do Campo que assegure os direitos sociais que lhes foram negados.

Referências

Araújo, F. M. L. (2011). Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. *Cadernos de História da Educação*, 10(2), 237-255. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/artic/e/view/14624>

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

Bastos, J. M. (2017). *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR: concepções, diretrizes e princípios formativos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado de [https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idPProducao](https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao)

Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br>

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações. Recuperado de: <http://www.gepec.ufscar.br>

Bezerra Neto, L., & Santos, F. R. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais (2016). In Basso, J. D., Neto, J. L. S., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no*

campo: história, desafios e perspectivas atuais (pp. 243-271). São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando. Recuperado de <http://www.gepec.ufscar.br>

Boeira, A. D. (2011). Instituições de correção, educação e regeneração: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930). In *Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente*. Florianópolis: UDESC; ANPUH-SC; PPGGH. Recuperado de <http://www.eventos.udesc.br>

Brzezinski, I. (2017). Formação de Professores pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica plano de formação de professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In *38ª Reunião Nacional da ANPEd* (01 a 05 de outubro de 2017), UFMA, São Luís. Recuperado de <http://www.38reuniao.anped.org.br>

Caetano, V. N. S. (2013). *Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém.

Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207-224. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 5 de outubro). Brasília. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988>

Cunha, E. R., Silva, G. N. B., & Brito, A. R. P. (2017). A formação docente no Pará: os caminhos do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará e seus desafios. *Rev. educ. PUC-Camp.*, 22(2), 269-284.

<https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220200003>

Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. (2007, 8 de fevereiro). Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legisacao/94949/decreto>

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (2009, 30 de janeiro). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

Dicionário Online de Português (Dicio). Acessado em <https://www.dicio.com.br/>

Freires, A. C. S. (2017). *A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8648>

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23(80), 136-167. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia do Instituto de Ciências da Educação [Geperuaz] UFPA. (2014). Banco de Dados. Realidades e Desafios da Educação do Campo na

Amazônia Paraense. Informações do Estado e dos Municípios.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

Hall, R. K. (1950). Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, XIV(38), 11-125. Recuperado de <http://www.portal.inep.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep]. (2009). Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília Maio de 2009. Recuperado de <http://www.portal.mec.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo Escolar*. Recuperado de portal.inep.gov.br/censo-escolar.

Karnal, L., & Tatsch, F. G. (2012) Documento e história: a memória evanescente. In Pinsky, C. B. & Luca, T. R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes* (pp. 9-27). São Paulo: Contexto.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961 (1961, 27 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 12 de agosto). Fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 2.388, de 24 de junho de 2015. (2015, 24 de junho) Aprova o Plano Municipal de Educação PME e dá outras providências. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/363666692/Plano-Municipal-de-Educacao-Breves>

Loureiro, V. R., & Araújo, F. L. M. P. (2010). *Educação básica: direito humano e capital social na Amazônia paraense*, MEC/INEP/Edital nº 38. Recuperado de <https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/>

Marinho, D. L. (2016). *Rompendo as cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará*. Recife: Imprima.

Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista Educação*, 33(1), 57-72. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/0>

Oliveira, M. R. P. (2003). *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: EDUSF.

Parecer CEB/CNE, nº 01/2006. (2006, 1 de fevereiro). Estabelece Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf

Portaria Normativa, nº 9, de 30 de junho de 2009. (2009, 30 de junho). Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_nornt_09_300609.pdf

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. (2002, 9 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. (2008, 29 de abril) Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Secretaria de Estado de Educação do Pará (2009a). Comissão de Formação Continuada do PARFOR - Pará. *Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará*. Belém: SEDUC-IES. Recuperado de http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/PARFOR_Pa.pdf

Secretaria de Estado de Educação do Pará (2009b). Protocolo SEDUC-IES. *Plano de Formação Docente do Estado do Pará*. Belém: SEDUC-IES. Recuperado de <https://www.seduc.pa.gov.br%2Fplanodeformacao>

Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Planejamento. Diretoria de Planejamento (2015). *Plano Plurianual*

2016-2019: *governo regionalizado, desenvolvimento integrado*. Secretaria de Estado de Planejamento (3v.:il., v. II). Belém: Seplan. Diretoria de Planejamento. Belém: Seplan. Recuperado de <http://www.ioepa.com.br>

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Souza, N. S. (2010). A Amazônia brasileira: processo de ocupação e a devastação da floresta. *Boletim Científico: Escola Superior do Ministério Público*, 9(32/33), 199-235. Recuperado de <http://www.escola.mpu.mp.br>

Universidade Federal do Pará. (2019). *PARFOR em números 2019*. Recuperado de <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/>

Universidade Federal do Pará. (2011). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Campus Universitário do Marajó – Breves*. Recuperado de http://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC-novo-Pedagogia.pdf

Werle, F. O. C. (2012). Escola Normal Rural: Espaço de formação de grupos dirigentes. *Olhar de Professor*, 15(1), 33-39. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i1.0002>

i A Região de Integração (RI) Marajó é composta por 16 municípios (*Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure*)” (Governo do Estado do Pará, 2015, p. 1, grifos do original).

ii “Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções” (Dicionário Online de Língua Portuguesa, 2019).

iii Criado pela Resolução nº. 200, de outubro de 1951, o Município de Breves está situado na Mesorregião do Marajó⁷, microrregião dos Furos de Breves⁸, no Estado do Pará. Sua sede está localizada à margem esquerda do Rio Parauaú, distante a 240 km em linha reta da Capital do Estado, a Cidade de Belém (*Lei nº 2.388*, 2015, p. 32).

iv O MST “... é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro ... Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 ...” (Caldart, 2001, p. 1).

v Esses dados foram coletados das URES localizadas nos municípios dos Estados do Pará, e não foi diferenciado entre professores da área urbana e área rural.

vi Portal Educampo. Acessado em: <http://educampoparaense.com.br/noticia.php?id=47>. Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia do Instituto de Ciências da Educação/UFPA.

vii Não há um estudo concreto que mostra este percentual.

viii Entrevista realizada na Escola Polo de Formação de Professores do PARFOR, em novembro de 2018 nos dias 5, 6, 7.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 05/06/2020
Aprovado em: 13/03/2021
Publicado em: 04/07/2021

Received on June 05th, 2020
Accepted on March 13th, 2021
Published on July, 04th, 2021

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Matos, C. C., & Silva, S. P. (2021). A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e9567. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9567>

ABNT

MATOS, C. C.; SILVA, S. P. A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e9567, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9567>