



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERSON DIAS OLIVO

**A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE
E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**

BELÉM – PARÁ
2019

GERSON DIAS OLIVO

**A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE
E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientação: Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Filipe.

**BELÉM – PARÁ
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficcat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

O48d Olivo, Gerson Dias Olivo
A diversidade Socioterritorial da Amazônia Paraense e Suas
Configurações nos Currículos dos Cursos de Pedagogia Parfor da
UFPA, UFOPA e Unifesspa / Gerson Dias Olivo Olivo. — 2019.
205 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliana da Silva Filipe Filipe
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2019.

1. Território. 2. Territorialidades. 3. Políticas Educacionais.
4. Parfor. 5. Currículo. I. Título.

CDD 370

GERSON DIAS OLIVO

**A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE
E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientação: Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Filipe.

Aprovado em ____/____/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^o Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos (Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dedico este trabalho a todos os professores do Brasil, que como eu, têm o sonho de contribuir da melhor maneira possível com o desenvolvimento da educação como um bem público, gratuito, livre e de qualidade e que promova transformações na vida de todos os seres humanos no mundo inteiro. Dedico também a todos e todas, aquelas e aqueles que lutam por igualdade e equidade na diversidade do território amazônico.

Meus agradecimentos,

A Deus

Aos meus pais Tarsilio Olivo e Tereza Olivo.

À Minha Orientadora e amiga Prof.^a Eliana da
Silva Felipe.

Aos Professores Tânia Regina e Salomão Hage

Ao meu companheiro Antonio Afonso de
Lima.

À minha irmã Rosemeire Olivo

À minha amiga Antonia Sueli Souza

Ao meu amigo Domingos de Moraes

Ao prof. ° Luiz Vieira Secretário de Educação
de Parauapebas

Ao Prof.° Leal coordenador de lotação

Semed/Parauapebas

Ao amigo Agnaldo Rosas, advogado e
vereador de Altamira/PA

As professoras e professores, formandos e
formados pelo PARFOR que se dedicam a
fazer o trabalho educativo nos diferentes
territórios da Amazônia paraense.

“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de
caminhar”.

Eduardo Galeano

RESUMO

Nesta dissertação, analisa-se as configurações da diversidade socioterritorial amazônica nos currículos de formação do curso de licenciatura em pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR na formação proporcionada pelas instituições públicas federais de ensino superior com sede no Estado do Pará. O campo empírico compreende os egressos do curso da primeira licenciatura em Pedagogia ministrados entre 2010 e 2016. O problema de pesquisa foi assim enunciado: a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense se constituiu numa problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa? Os objetivos específicos consistem em: compreender como a política educacional no contexto da reforma do Estado capitalista incide sobre os currículos dos cursos de formação de professores; reconhecer as configurações sociais, culturais e educacionais dos territórios onde o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi implementado, articulando suas diversidades com a problemática curricular; identificar como a formação para a diversidade socioterritorial está contida nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e UNIFESPA. Os eixos orientadores do referencial teórico são: A reforma do Estado brasileiro e a política de formação de professores da Educação Básica; Territórios, territorialidades e a problemática curricular da diversidade nos currículos dos cursos de formação de professores. A pesquisa constitui em uma abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa documental e análise de conteúdo. O material de análise da pesquisa são os documentos das universidades que contém os projetos pedagógicos curriculares do curso de Pedagogia Parfor, aprovados pelos respectivos órgãos colegiados das instituições. Os resultados apontam que a diversidade socioterritorial se configuram de forma pontual nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor, o que não garante uma problematização da realidade amazônica em meio a sua imensa e complexa diversidade socioterritorial. Espera-se que este estudo sirva como referência no processo de construção ou reformulação dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia e que aconteçam de forma participativa e democrática, de modo que os sujeitos políticos que atuam nos diferentes territórios sejam ouvidos e suas particularidades e singularidades incluídas nos currículos de formação de professores da Educação Básica no território da Amazônia paraense.

Palavras-chave: território, territorialidades, políticas educacionais, Parfor, currículo.

ABSTRACT

In this thesis, it is analyzed the configurations of Amazonian socio-territorial diversity in the background curricula of the *National Plan for Elementary Education Teacher Training - PARFOR* Pedagogy Teaching Program in the training provided by federal public institutions of higher education which are grounded in Pará. The empirical field comprises graduates of the first Pedagogy Teaching Program classes, which were taught between 2010 and 2016. The research problem was stated: did the socio-territorial diversity of Amazon at Pará constitute a curricular problem in Parfor Pedagogy Teaching Program curricula at UFPA, UFOPA and Unifesspa? The specific objectives are: to understand how educational policy in the context of capitalist State reform affects teacher training courses curricula; to recognize the social, cultural and educational configurations of territories where the *National Plan for Elementary Education Teacher Training* was implemented, articulating its diversities with the curricular problematic; to identify how the training related to socio-territorial diversity is approached in the curricular pedagogical projects of Parfor Pedagogy Teaching Program at UFPA, UFOPA and UNIFESPA. The guiding axes of the theoretical framework are: The reform of Brazilian State and the teacher training policy of Elementary Education; Territories, territorialities and the curricular problem of diversity in teacher training courses curricula. The research constitutes a qualitative approach in the form of documentary research and content analysis. The research analysis material are documents from universities which contain curricular pedagogical projects of Parfor Pedagogy Teaching Program that were approved by the respective institutions' collegiate bodies. The results indicate that the socio-territorial diversity is configured in a specific way in Parfor Pedagogy Teaching Program curricula, which does not guarantee a problematization of the Amazonian reality in the midst of its immense and complex socio-territorial diversity. It is hoped that this study will serve as a reference in the process of construction or reformulation of curriculum projects of Pedagogy Teaching Program and that happen in a participatory and democratic way, so that political subjects that act in different territories are heard and their particularities and singularities included in the background curriculum of Elementary Education teachers in the Amazonian territory in Pará.

Keywords: territory, territorialities, educational policies, Parfor, curriculum.

LISTA DE SIGLAS

APITO – Associação dos Povos Indígenas do Tocantins
ACT – Acordo de cooperação Técnica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CF – Constituição Federal
BAM –PA – Baixo Amazonas Paraense
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Profissionais da Educação
FETADRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FVPP – Fundação Viver, Produzir e Preservar
UHE – Usina Hidrelétrica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INTERPA – Instituto de Terras do Pará
IES – Instituição de Educação Superior
MARE – Ministério da Administração e Reforma de Estado
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MXVPS – Movimento Xingu Vivo Para Sempre
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Territorial Sustentável
PNCA – Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PNCAA – Projetos Novas Cartografias Antropológicas da Amazônia
PAE – Projeto de Assentamento Agroextrativista
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SDT – Secretária de Desenvolvimento Territorial
STR – Sindicato de Trabalhadores Rurais

SR – Superintendência Regional

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNIFESPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFPA de 2010 a 2016 - Território do Baixo Tocantins	84
Tabela 2 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFPA de 2010 a 2016 - Território da Transamazônica	85
Tabela 3 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFOPA de 2010 a 2016 - Território do Baixo Amazonas – PA.....	85
Tabela 4 – Número de turmas, ingressos e egressos dos municípios/polos da Unifesspa de 2010 a 2016 - Território do Sudeste paraense.....	87
Tabela 5 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Sudeste paraense de 2010 a 2016	127
Tabela 6 – Número de matrícula da Educação Básica do Território da Transamazônica de 2010 a 2016	128
Tabela 7 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2010 a 2016.....	129
Tabela 8 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2010 a 2016 (Cont.)	129
Tabela 9 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Amazonas-PA de 2010 a 2016	130
Tabela 10 – IDEB Ensino fundamental dos municípios do Território Sudeste paraense de 2007 a 2017	131
Tabela 11 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território da Transamazônica de 2007 a 2017	131
Tabela 12 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2007 a 2017	132
Tabela 13 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território do Baixo Amazonas – PA de 2007 a 2017	132
Tabela 14 – Número de docentes na Educação Básica nas redes municipais por território de 2010 a 2016	133
Tabela 15 – Distribuição de docentes da Educação Básica por localidade de 2010 a 2016 ..	134
Tabela 16 – Nível de formação docente por Territórios 2010- 2016	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Terras quilombolas tituladas e em processo no INCRA	110
Figura 2 – Municípios do Território do Baixo Tocantins.....	112
Figura 3 – Localização dos Municípios do Território da Transamazônica	117
Figura 4 – Áreas prioritárias e terras indígenas na região do Xingu	121
Figura 5 – Seminário Xingu Vivo Para Sempre	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação docente em 2009.....	82
Gráfico 2 – Formação docente 2016.....	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Índio durante protesto em área da obra da usina Hidrelétrica de Belo Monte ...	116
Imagem 2 – Usina Hidrelétrica de Belo Monte em fase de construção	123
Imagem 3 – Seminário “Povos e Comunidade Tradicionais da Volta Grande do rio Xingu face aos projetos desenvolvimentistas”	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre formação inicial de professores, Pedagogia Parfor, 2010-2016	23
Quadro 2 – Teses sobre formação inicial de professores, Pedagogia Parfor, 2010-2016	24
Quadro 3 – Objetos de pesquisa relacionados a temática formação de professores, Pedagogia Parfor (2010 -2016)	25
Quadro 4 – Comunidades Quilombolas no Baixo Amazonas-PA.....	109
Quadro 5 – Comunidades Negras Rurais no Território do Baixo Tocantins.....	114
Quadro 6 – Ocorrências do termo diversidade nas DCN's do curso de Pedagogia -2006.....	146
Quadro 7 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial no PPC da Uniffespa.....	155
Quadro 8 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial	157
Quadro 9 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial	160
Quadro 10 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial	163

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
Justificativa	19
Delimitando o objeto de pesquisa	21
A problemática de pesquisa e seus objetivos	27
A opção metodológica	36
Estrutura da dissertação	42
2. REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
2.1. O Estado contemporâneo e seus novos ordenamentos	44
2.2. Reforma do Estado e políticas públicas no Brasil	53
2.3. Políticas públicas em educação e o papel dos organismos multilaterais	57
2.4. Os marcos regulatórios da política de formação de professores da educação básica	68
2.5. Política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	73
2.6. O PARFOR no estado do Pará e nos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e Unifesspa	79
2.7. O curso de Pedagogia Parfor na UFPA, UFOPA e Unifesspa.....	83
3. TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E A PROBLEMÁTICA DA DIVERSIDADE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	90
3.1. Território e territorialidades: abordagens.....	92
3.2. Os territórios da Amazônia paraense e seus sujeitos	100
3.2.1. Território Sudeste Paraense	101
3.2.2. Território do Baixo Amazonas – PA	106
3.2.3. Território do Baixo Tocantins	111
3.2.4. Território da Transamazônica	116
3.3. Os territórios da Amazônia paraense: configurações sociais e educacionais	126

3.4. Os territórios e as territorialidades da Amazônia paraense como problemática curricular	138
4. CONFIGURAÇÕES DAS SOCIOTERRITORIALIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR.....	142
4.1. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e a problemática da diversidade.....	143
4.2. Configurações dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e Unifesspa	147
4.2.1. Organização da matriz curricular por PPC	151
4.3. A socioterritorialidade como problemática curricular nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA	154
4.3.1. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Parfor, Unifesspa	154
4.3.2. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Parfor, UFPA- Campus de Altamira	157
4.3.3. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor, UFOPA	159
4.3.4. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor, UFPA, Campos de Abaetetuba	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE.....	188

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto dos estudos desenvolvido durante o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Pará, da linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e práticas educacionais.

O estudo sobre a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa, está relacionado também com minha experiência como professor da educação básica e superior, de técnico em gestão nas secretarias estadual e municipal de educação e da militância no movimento social.

A construção do texto se deu a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, do estado do conhecimento realizado acerca da temática, das contribuições, sugestões e orientações das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, em especial aquelas originadas das leituras e discussões nos seminários de dissertação I, II e III e dos estudos documentais relacionados à política curricular de formação de professores da educação básica implantado pela UFPA, UFOPA e Unifesspa no âmbito do Estado do Pará. Mas é também, de certa forma, fruto de todo um processo de envolvimento com a prática e o estudo sobre a formação de professores, que ao longo dos últimos 24 anos tem feito parte da minha trajetória profissional e ocupado minha atenção como foco de estudo.

Meu ingresso no curso de pedagogia em 1994, no Campus Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará, primeira turma regular, representa o marco inicial da minha preocupação com os estudos sobre formação de professores, principalmente no contexto socioterritorial da Amazônia paraense. Neste período atuei como professor alfabetizador de Jovens e adultos, no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos no Método Paulo Freire, proposto e executado pela Prelazia do Xingu para os municípios da Transamazônica, o que me permitiu um olhar mais amplo sobre o território da Transamazônica - denominação dada pelo MDA, no Programa Territórios da Cidadania - a diversidade de pessoas advindas de todas as regiões do país, de comunidades rurais e ribeirinhas, e também perceber os conflitos existentes em entorno dos povos indígenas que se posicionavam contrários a construção do Complexo Hidrelétrico de Kararaô, hoje Hidrelétrica de Belo Monte.

Ainda durante o percurso de formação no curso de pedagogia atuei na Secretaria Municipal de Educação de Altamira, como supervisor de escolas rurais das diversas localidades do município, inclusive do distrito de Castelo dos Sonhos que fica a uma distância de mil quilômetros da sede do município. O trabalho com professores leigos atuando em classes multisseriadas direcionou meu olhar para a temática e culminou na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso, no qual fizemos uma reflexão sobre a dinâmica pedagógica nas classes multisseriadas na escola rural da comunidade conhecida como Igarapé do Meio no Ramal do Coco.

Outro trabalho muito significativo que desenvolvi durante o período de formação, que tem ligações e contribui com o objeto de estudo dessa dissertação, foi minha atuação como professor e coordenador local do Projeto Gavião II, um projeto da Universidade Federal do Pará, elaborado e implementado por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX e coordenado pelo Professor David Maria de Amorim e Sá. O Projeto Gavião teve abrangência na quase totalidade dos municípios paraenses. Essa, sem dúvidas, foi uma experiência enriquecedora, pois permitiu olhar a questão da formação de professores sobre ótica da diversidade socioterritorial, obviamente ainda sem a compreensão de hoje.

No ano de 1999, quando conclui o curso de Pedagogia, me tornei professor substituto do Campus Universitário de Altamira/UFGPA na cadeira de didática, em substituição à professora Joyce Otânia Ribeiro Seixas, que havia se licenciado para cursar o mestrado. Essa experiência colaborou de forma singular para o meu interesse em estudar a formação de professores no contexto amazônico. Nesse período o curso de Pedagogia passou por reestruturação a qual foi discutida por discentes e docentes. O projeto político pedagógico do curso resultante dessa reestruturação teve como diretriz básica contrapor-se à lógica do mercado e às diretrizes propostas pelo Banco Mundial para a educação em desenvolvimento, que se fundamentava nos princípios da produtividade, efetividade e competitividade. Embora tenha havia alterações no projeto político pedagógico e no desenho curricular, não se incorporou de forma efetiva na matriz formativa a discussão sobre os conflitos socioterritoriais existentes na região amazônica, especificamente da Transamazônica e Xingu.

Esse preâmbulo que faço da minha trajetória profissional serve de referência para a justificativa do estudo, sobre a qual passo a discorrer.

Justificativa

Quando não houver caminho
 Mesmo sem amor, sem direção
 A sós ninguém está sozinho.
 É caminhando,
 Que se faz o caminho.
 (Titãs - Enquanto Houver Sol)

Como expressa os versos acima a realidade se faz no caminhar, assim nossas motivações, interesses, angústias, decepções e preocupações compõem nossa história pessoal e profissional, essa construção do que hoje somos e pensamos, de como enxergamos a realidade.

Então parto desse meu caminhar para dizer que o interesse pelo estudo do tema proposto surgiu da minha trajetória profissional, mas também, em grande medida, da necessidade de compreender a política de formação de professores no contexto das complexas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso desde a década de 90 com a reforma do Estado, no plano nacional e internacional, particularmente aquelas direcionadas à formação de professores da educação básica.

Compreendo que, ao aprofundar estudos sobre a política de formação de professores, terei uma oportunidade ímpar para refletir sobre minhas ações como educador e como ser humano. A pós-graduação tem significado pra mim a oportunidade de aprofundar meu autoconhecimento, de ampliar minha visão de mundo e também de me realizar enquanto pessoa e profissional, no sentido de melhor servir e de ser feliz. Assim, a necessidade de aprofundar cientificamente a minha visão sobre os acontecimentos que circundam a educação, se satisfeita, acredito que será útil não apenas para meu aperfeiçoamento profissional, mas também para com todos aqueles com os quais convivo profissionalmente enquanto docente, pois assim, poderei contribuir melhor em minhas intervenções nesses espaços.

Acredito ainda que com essa pesquisa poderei contribuir para o fortalecimento da linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no tocante as teorizações e proposições acerca das políticas e práticas de formação de professores na Amazônia.

Meu envolvimento com a temática também está relacionado diretamente com minha experiência profissional na gestão educacional por mais de oito anos na função de técnico educacional na Secretária Municipal de Educação de Altamira, me oportunizando refletir

sobre os currículos de formação de professores e suas práticas e da minha atuação como professor colaborador no Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo do IFPA e de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário de Altamira, entre os anos de 2013 e 2016.

Essa atuação como docente nos cursos do Parfor, seja na licenciatura em Educação do Campo, seja na Pedagogia nos municípios de Altamira, Gurupá e São Felix do Xingu me instigaram a querer descobrir as nuances, as contradições, as relações que envolvem a formação dos professores que já atuam como professores leigos nas escolas do campo, das reservas extrativas, nas casas familiares rurais, nas escolas de periferia das cidades onde o Parfor foi implantado. Sendo esses alunos/professores moradores e trabalhadores desses territórios, sua formação é pautada por diretrizes gerais, emanadas de políticas governamentais universalizantes que apresenta pouca ou nenhuma preocupação com as demandas advindas desses territórios específicos.

O território da Transamazônica e Xingu são marcados por lutas históricas entre os trabalhadores e o grande capital. Nos anos 80 foi palco de grandes tensões entre os povos indígenas e o Estado na luta contra a construção do Complexo Hidrelétrico de Kararaô, hoje Hidrelétrica de Belo Monte. Nos anos 90, vivenciou-se a luta dos trabalhadores da Transamazônica pelo direito de viver e produzir nesse território, que culminou com a organização dos trabalhadores no Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica do qual tenho orgulho de ter sido integrante. Esse movimento ganhou expressividade pelas conquistas transformadas em políticas públicas e pela resistência dos trabalhadores organizados que foi institucionalizado na Fundação Viver Produzir e Preservar – FVPP.

Essa região sempre foi marcada pelo interesse da União, uma vez que a política de desenvolvimento da matriz energética para benefício do capital foi materializada, mesmo diante da resistência dos movimentos da sociedade civil organizada como Xingu Vivo Para Sempre, por meio da construção da Hidrelétrica de Belo Monte.

A luta pela educação e, conseqüentemente, pela formação de professores sempre esteve imbricada nesse movimento de resistência e luta dos trabalhadores, por direitos de sobrevivência e de pertencimento. A vivência militante nos movimentos acabou se tornando a razão principal do interesse pelo objeto deste estudo. Todavia, as oportunidades para realizar estudos na área não se mostraram favoráveis, considerando que a UFPA, onde fiz a graduação, mesmo estando presente na região, não desenvolvia pesquisa, principalmente na área da educação.

Embora o estudo sobre a política de formação de professores seja desafiador, pode revelar um cenário para além das aparências, visto que a educação, além de ser uma contradição, também é um campo de luta (CURY,1995). De certa forma, esse clima aproxima o objeto da pesquisa à trajetória de vida como militante nos movimentos sociais, conselhos de educação e na educação pública no município de Altamira e região da Transamazônica e Xingu. Neste sentido, concordamos com Cury (1995), quando sustenta, em sua obra “Educação e Contradição”, que a educação tem que ser pensada como luta, entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência. Segundo o autor, a educação contém no seu interior o espírito de ordem e ao mesmo tempo dimensões para negá-la.

Para entender a formação de professores no Brasil e em especial na Amazônia, sobretudo, é preciso considerar a interferência das condições materiais, históricas e sociais do passado, dar um passo atrás, analisar as configurações do presente e reconhecer o terreno mutável, em constante movimentação, passível de mudanças e questionamentos, como requer a dialética. As questões aqui sucintamente levantadas constituem elementos de reflexão na produção deste estudo.

Foram mais de duas décadas de luta, trabalho e vivência como professor na educação básica e superior, na militância nos movimentos sociais, na atuação em conselhos, na coordenação de programas de gestão escolar e serviços técnicos educacionais que me permitiram um acúmulo de conhecimentos empíricos e reais, somado ao interesse profissional e também pessoal de realizar estudo e pesquisa sobre a política de formação de professores na Amazônia, em particular, na Amazônia paraense.

Sobre nossas experiências Laville e Dionne (1999) sublinham que:

Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e de domínio. Recebemos esses conhecimentos prontos e conservados, ou aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.89).

Delimitando o objeto de pesquisa

Para André (2010, p. 274) “ter um objeto próprio, é sem dúvida um importante critério para delimitar uma área de estudo”. Nas palavras da autora, podemos identificar o objeto tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, que tem mostrado esforços reiterados para clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente.

André (2010, p. 276) aponta importantes indicadores que contribuem na configuração de uma área de estudo, entre eles: a utilização de metodologia própria, a criação de uma comunidade de cientistas que se empenha na elaboração de um código de comunicação próprio por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação; a incorporação ativa dos próprios protagonistas e um indicador adicional que é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo.

Zeichner (2009) quando analisa as pesquisas norte-americanas sobre formação de professores destaca que o fortalecimento da investigação sobre formação docente é que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática. Nessa direção André (2010) salienta que, no Brasil, precisa-se incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, os processos de aprendizagem da docência e suas práticas de ensino. Ressalta ainda que as pesquisas devem ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, e não se submeter a eles.

Segundo André (2010, p. 280) os estudos sobre a formação inicial de professores caíram radicalmente no início dos anos 2000, chegando a 18% na totalidade das pesquisas, fato que causa preocupação, considerando que há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

A formação inicial de professores realizada por intermédio do Parfor é bastante discutida na produção acadêmica brasileira. No entanto, essa produção muda consideravelmente quando se traz essa temática para o contexto amazônico. No Pará é relativamente pequena a quantidade de pesquisas acerca da formação inicial de professores na modalidade Parfor, e quando relacionada à discussão da problemática dos territórios e territorialidades da Amazônia paraense é ainda mais limitada.

Para constituir o *corpus* deste estudo realizamos a busca das produções acadêmicas pautados no descritor formação inicial de professores associada ao Parfor no período de 2010 a 2017. De acordo com levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES as primeiras produções sobre a temática correspondem a esse período. Com relação à periodização o ano de 2010 foi definido em razão da efetiva implantação do Parfor pelas universidades brasileiras, e o ano 2016, pelo fato de nesse período já ter um número considerável de professores graduados ou em processo de conclusão, o que ampliou os estudos no campo da temática. Nessa direção, foi estabelecido como critério para a composição deste levantamento incluir todas as produções que faziam referência à formação

de professores no curso de Pedagogia Parfor, desconsiderando as demais, que tivessem objeto de pesquisa relacionada com a formação inicial, mas que fossem de outras licenciaturas diferentes da Pedagogia, mesmo que vinculadas ao Parfor.

O primeiro movimento correspondeu ao levantamento da quantidade de dissertações usando a palavra-chave Parfor. Isso oportunizou detectar o quantitativo de 72 dissertações defendidas entre os anos de 2012 e 2017. O segundo movimento de busca pautou-se no levantamento de teses com a palavra-chave Parfor. Do levantamento realizado se chegou ao quantitativo de 25 teses.

Assim, no levantamento junto ao Banco de teses e dissertações da CAPES obtivemos a detecção do total de 97 dissertações e teses, das quais consideramos para integrar o corpus do estudo em questão somente aquelas que tivessem como objeto a formação inicial de professores, curso de pedagogia Parfor.

O total de produções acerca da temática não é expressivo, em virtude do Parfor ser uma política de formação de professores muito recente, a qual teve início entre os anos de 2009 e 2010 (primeiras turmas) na região norte do Brasil.

Um dado interessante que merece ser mencionado nesse levantamento é que 04 dissertações e 01 tese foram defendidas nesse período nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Considerando que a Região Norte é onde está concentrado o maior número de turmas do Parfor (CAPES, 2013), pode-se dizer que a preocupação com a temática ainda é inexpressiva.

No processo de levantamento de teses e dissertações registramos, para fins de análise, os seguintes elementos: tipo (dissertação ou tese isso em quadros diferentes), instituição e programa pós-graduação, título, área de concentração, palavras-chave, autor, ano, sobre o que trata, referencial teórico, aspectos metodológicos e resultados anunciados.

Na perspectiva de possibilitar um panorama das produções acadêmicas encontradas, apresentamos os quadros 1 e 2 com os resultados do levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Quadro 1 – Dissertações sobre formação inicial de professores, Pedagogia Parfor, 2010-2016

Nº	Tipo de publicação	Instituição	Área	Ano	Descritor
01	Dissertação	UFPA	Educação	2012	Formação Inicial/Parfor
02	Dissertação	PUC	Currículo	2013	Formação Inicial/Parfor
03	Dissertação	UNISANTOS	Educação	2014	Formação Inicial/Parfor
04	Dissertação	Unoesc	Política	2015	Formação Inicial/Parfor
05	Dissertação	UFPI	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
06	Dissertação	UFJF	Gestão/avaliação	2015	Formação Inicial/Parfor

07	Dissertação	UFPA	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
08	Dissertação	UFRG	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
09	Dissertação	UFJF	Gestão/avaliação	2016	Formação Inicial/Parfor
10	Dissertação	PUC/Campinas	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
11	Dissertação	UFCE	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
12	Dissertação	UNISANTOS	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
13	Dissertação	UFMA	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
14	Dissertação	UEPA	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
15	Dissertação	UFMA	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
16	Dissertação	PUC/Goiás	Educ./sociedade	2016	Formação Inicial/Parfor
17	Dissertação	UECE	Educ./ mov.soc.	2017	Formação Inicial/Parfor

Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES

Quadro 2 – Teses sobre formação inicial de professores, Pedagogia Parfor, 2010-2016

Nº	Tipo de publicação	Instituição	Área	Ano	Descritor
01	Tese	Univ.Católica Salvador	Educação	2013	Formação Inicial/Parfor
02	Tese	UFBA	Educação/sociedade	2013	Formação Inicial/Parfor
03	Tese	PUC/Goiás	Educação/sociedade	2014	Formação Inicial/Parfor
04	Tese	UFPA	Educação	2014	Formação Inicial/Parfor
05	Tese	UFBA	Educação/sociedade	2014	Formação Inicial/Parfor
06	Tese	UnB	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
07	Tese	UFCE	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
08	Tese	Unicamp	Educação	2015	Formação Inicial/Parfor
09	Tese	UFSC	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
10	Tese	UFRG	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
11	Tese	UFRJ	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor
12	Tese	UFAM	Educação	2016	Formação Inicial/Parfor

Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES

No Quadro 1 e no Quadro 2 visualizamos, em ordem cronológica, os trabalhos que envolvem os descritores “formação inicial de professores e curso de Pedagogia Parfor. Ressaltamos que a articulação do descritor formação inicial Parfor e territórios, territorialidades e currículo é silenciada. Segundo o levantamento realizado foram numericamente poucas pesquisas em relação ao Parfor e praticamente inexistentes em relação a discussão da problemática da sócioidiversidade territorial da Amazônia paraense.

Após o levantamento é que se definiu as universidades que fariam parte da investigação, tomando como critério de seleção aquelas que fossem públicas, federais e já tivessem reconhecida experiência na formação de professores da educação básica no Estado do Pará. Com base no critério definido, selecionou-se as três universidades que seriam objeto de estudo da pesquisa, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa.

As temáticas mais recorrentes nas dissertações e teses identificadas são: política de formação, concepção e implementação nos estados e municípios, dinâmicas formativas ou a relação da formação com a mudança da prática pedagógica dos egressos das turmas de

Pedagogia Parfor. Essas temáticas, comuns nos trabalhos acadêmicos, nos levou a inferir que a nossa intenção de pesquisa demonstra certo “ineditismo” em relação às pesquisas realizadas, tanto na Amazônia quanto no Brasil de um modo geral, pelo fato da nossa intenção de pesquisa focalizar a sócio-diversidade territorial da Amazônia paraense, e pretender discutir como ela se configura nos currículos dos cursos de formação, no caso da nossa pesquisa, o curso de Pedagogia Parfor. Desse modo reconhecemos o pertinente entrelace das dimensões contexto, sujeitos e objeto de formação dos professores egressos do Parfor.

O Quadro 3 demonstra os objetos de estudo das dissertações que discutem a formação inicial de professores no curso de Pedagogia Parfor.

É pertinente destacar que não utilizamos as dezessete dissertações, mapeadas no levantamento realizado, pelo fato de todas abordarem sujeitos, técnicas, instrumentos e análise de dados semelhantes.

André (2010) ressalta que “a variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área”.

Quadro 3 – Objetos de pesquisa relacionados a temática formação de professores, Pedagogia Parfor (2010 -2016)

Fonte	Instituição	Objeto de pesquisa
Dissertação	PUC/SP	Desafios da formação no Parfor
Dissertação	UFJF	Acesso e permanência no Parfor
Dissertação	PUC/Campinas	O Processo de significação da profissão
Dissertação	UFPI	A reconstrução do sentido da docência
Dissertação	UFJF	Desafios da implementação do Parfor
Dissertação	UFPA	Processo de formação docente, identidade e profissionalização.
Dissertação	UFCE	As contradições do Parfor nos governos Lula e Dilma
Dissertação	UFMA	Contribuições do Parfor aos saberes docentes e práticas pedagógicas
Dissertação	UFMA	Implicações da licenciatura na prática pedagógica
Dissertação	UEPA	Percepções dos professores-alunos quanto a saberes, conhecimento e prática pedagógica.
Dissertação	Unisantos	Necessidades e expectativas dos professores frente os desafios da prática profissional
Dissertação	UECE	Repercussões da formação inicial na prática docente.
Dissertação	PUC/Goiás	Projeto Político Pedagógico do Parfor
Dissertação	UFMA	As condições objetivas de desenvolvimento do Parfor na UFMA.

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Nesse quadro constatamos os seguintes objetos de pesquisa relacionados à formação de professores no curso de Pedagogia Parfor: desafios da formação; acesso e permanência na formação; o processo de significação da profissão; a reconstrução do sentido da docência;

desafios da implementação; processo de formação docente, identidade e profissionalização; as contradições da política nos governos Lula e Dilma; as contribuições da formação para saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas; implicações da licenciatura na prática pedagógica, necessidades e expectativas dos formados frente aos desafios da prática pedagógica; repercussões da formação inicial na prática docente; projeto político pedagógico do Programa e as condições objetivas de desenvolvimento do Programa na UFMA. Nas dissertações pesquisadas não encontramos nenhuma que se propunha investigar a diversidade socioterritorial nos currículos dos cursos de formação de professores do Parfor, o que nos encorajou a eleger essa temática neste trabalho de dissertação de mestrado.

Autores como André; Brzezinski; Ludke e Roldão (2010) afirmam que, sem clarificar o foco, podemos ter confusão ou sobreposição de temas e assuntos, o que empobrece o conhecimento e limita o estabelecimento de relações entre os vários campos da ciência. Limites não são fechamentos. São escolhas de lentes que clarificam a visão – da parte e do todo. Fazer esse exercício, favorece clarificar o objeto que se estuda, distinguindo-o de outros campos, ainda que cada campo possa se inscrever na interface de outros campos que integram um sistema de conhecimentos mais vasto.

O objeto de estudo deste trabalho leva em consideração as preocupações anteriormente apontadas por André (2010) e Zeichner (2009) e sinaliza para o desafio de compreender a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense nos currículos do curso de Pedagogia estabelecendo as relações com a política educacional orientada pelos organismos internacionais.

Felipe (2009, p. 23) afirma que “as coisas não estão à espera do pesquisador, cabendo a ele tão somente registrá-las, interrogá-las e interpretá-las”. O pesquisador atua na construção do seu objeto. No tocante à construção do objeto e seu delineamento sublinha Bourdieu (1998, p. 27),

[...] essa construção não é algo que aconteça de uma hora para outra ou sem grandes esforços, [pois] não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas.

Da assertiva em apreço importa dizer que o pesquisador não terá seu objeto de estudo claramente definido *a priori*. O que ele tem inicialmente é uma ideia inicial da realidade, que permite a ele construir a investigação. Kopnin (1978, p. 226) salienta que “a investigação científica enquanto ato do conhecimento se realiza à base da interação da prática do sujeito com o objeto”. É nessa relação que o conhecimento novo é produzido, na superação dialética

do conhecimento presente com o conhecimento em potencial para a formação do conhecimento em vias de consolidação - o novo conhecimento, o qual não é permanente.

A propósito, foram sucessivas tentativas para me aproximar do objeto desse estudo. Comecei indagando o que na temática formação de professores e em especial, a formação nos programas governamentais não havia sido analisada e o que seria relevante do ponto de vista científico discutir. Essas questões direcionaram meu olhar para a diversidade sócioterritorial nos currículos do curso de Pedagogia, considerando a realidade dos professores que ingressaram no Programa, pertencentes a diversos territórios da Amazônia paraense: comunidades indígenas, assentamentos, comunidades ribeirinhas, quilombos, reservas extrativistas etc. O território aqui entendido como uma dimensão geográfica, dinâmica configurada histórica e geograficamente, por relações de poder contraditórias. E a territorialidade como um conjunto de práticas e suas manifestações simbólicas que permitem aos sujeitos sociais permanecerem num dado território e ali construir identidades. Nesse entendimento Bourdieu (1989) arrazoia:

[...] o território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado, e esse processo de apropriação – territorialização - enseja identidades – territorialidades- que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma tipologia social (BOURDIEU, 1989, p. 124).

Assim, estudar as territorialidades amazônicas no âmbito do currículo da formação de professores, requer do pesquisador trabalhar numa perspectiva relacional de território (Haesbeart, 2007). A perspectiva relacional contrapõe-se às visões fragmentadoras de território, que privilegiam somente a dimensão material da sociedade ou destacam somente a dimensão simbólica. Essa perspectiva implica conceber o território como construção histórico/geográfico, envolvida em inúmeras relações de poder e configurada na integração entre as dimensões: natural, social, produtiva e cultural.

A problemática de pesquisa e seus objetivos

É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época. (José Martí)

Freitas (2007, p. 1204) em seu artigo *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*, salienta que faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos, discutir uma política global de

formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira balizada por uma concepção sócio-histórica do educador. Uma política com lastro nessa concepção não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Segundo a autora, entender estas amarras sociais é fundamental para que não criemos ilusões de soluções fáceis para o problema da educação e da formação.

Evidencia-se, portanto, um divórcio entre o que anseia os educadores acerca de sua formação e as políticas públicas educacionais implementadas que não levam em consideração as necessidades atuais da escola, e as tensões dos coletivos sociais pelo reconhecimento de seus direitos e conteúdos culturais e identitários. O que estamos vivenciando, segundo Freitas (2007), “é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior,” uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional.

Partindo destas evidências, cabe-nos o desafio de situar a formação de professores no contexto das políticas educacionais oficiais, implementadas a partir dos anos 1990 e balizadas pela reforma do Estado capitalista, na tentativa de compreender os campos de força desse embate.

Os acontecimentos políticos e econômicos da década de 90 provocaram mudanças substanciais na política educacional brasileira. As mudanças iniciaram-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 -1998 e 1999 – 2002), passando pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2010) e pelo governo Dilma Vana Roussef (2011- 2016). Quando se analisa a história atual, é possível entender como a educação interage com os demais aspectos, sociais, políticos e econômicos no contexto brasileiro.

O projeto neoliberal de reforma do Estado brasileiro se estruturou durante o governo de FHC. A condução desse projeto foi articulada junto aos organismos internacionais que orientaram um conjunto de reformas econômicas e políticas para os países periféricos. Nas palavras de Guimarães (1998, p. 19), “os países periféricos são aqueles não desenvolvidos, de grande população e de grande território, não inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica”, como é o caso do Brasil. Um nova sociabilidade burguesa desenhada pelos organismos internacionais, era o que visava essas orientações. Nesse sentido explica Lima (2007, p. 51),

O novo projeto burguês de sociabilidade é compreendido nos marcos do embate entre capital e trabalho e está fundamentado nas seguintes nucleações: 1) as políticas dos organismos internacionais são criadas a partir do binômio pobreza-segurança, ou seja, cria-se uma imagem de que existe possibilidade dos países periféricos se

integrarem à nova ordem mundial e enfrentarem a pobreza. Contudo, o enfrentamento não quer dizer superação, mas o alívio da pobreza; 2) as políticas dos organismos internacionais reafirmam a promessa inclusiva da educação, através das reformas educacionais e com a aparência de políticas inclusivas aos segmentos pobres, repassando a ideia de que com a capacitação o ingresso para a empregabilidade está garantido; 3) a educação está submetida à lucratividade do capital internacional, ou seja, as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, logo, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo-se o conceito entre o público e o privado.

Partindo do que aponta Lima (2007) cabe ressaltar que a reforma do Estado Brasileiro, orientada pelas diretrizes emanadas dos organismos internacionais impulsionaram a reestruturação da esfera produtiva. A propagação das novas tecnologias, a robótica e a valorização da informática trouxeram mudanças para o mundo do trabalho e induziram transformações na educação para adequá-las as novas demandas e exigências do mercado. Segundo Moraes (2014, p. 21), “é a educação colocada a serviço do mercado”. Nessa lógica o professor é colocado como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito da reforma, devendo, por isso, ter formação mais elevada em nível superior.

Na gestão do governo Lula, embora se reconheça avanços na condução da política educacional, com a participação mais ampla da sociedade civil organizada nas discussões e debates acerca das políticas públicas, houve continuidade em muitos aspectos do projeto neoliberal adotado por Fernando Henrique Cardoso. Na educação mudanças ocorreram através da parceria entre Governo Federal e a iniciativa privada. A reforma educacional foi impulsionada por motivos financeiros, ficando evidente que a opção foi pela continuidade e adesão aos indicativos dos organismos internacionais (Moraes, 2014).

Entre esses indicativos destacamos a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, instituído pelo decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a partir de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destinada aos professores da rede pública de ensino que ainda não possuíam a formação adequada prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, visava qualificar os professores que já estavam em exercício nas escolas públicas. O objetivo era dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de

formação. Dessa forma, o Parfor constitui-se como uma política emergencial destinada à formação de professores em serviço. Trata-se, portanto, de um programa implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujas diretrizes e princípios ancorou-se no Plano de Metas Compromisso todos Pela Educação, criado pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, como Programa Estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007 pelo Governo Lula, tendo como ancoragem a formação e a valorização dos Profissionais da Educação (Souza, 2015).

Dourado (2011) aponta que desde a década de 80 a temática da formação e valorização dos profissionais da educação esteve presente nos debates das políticas educacionais bem como na legislação educacional abrangendo: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho pelos profissionais da educação. A promoção de debates acerca da formação inicial e da formação continuada, da carreira e das condições de trabalho articulando formação e valorização, sempre foi pautada pelos movimentos dos educadores organizados nas entidades de área, sobretudo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

De acordo com Maués (2017, p. 3) a materialidade do regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) possibilitou a oferta de cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância para os professores da rede pública de educação básica. O Parfor se estruturou viabilizando a participação dos estados, por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a CAPES e as secretarias estaduais de educação ou órgão equivalente. Por sua vez as instituições de ensino superior aderiram ao Parfor por meio da assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT).

Gatti (2009, p. 52) salienta que o Decreto presidencial propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino em educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo a Capes fomentar projetos pedagógicos que proponham inovações nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como, propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação docente.

Coube às instituições públicas de ensino superior, em consonância com os planos estratégicos elaborados pelos estados e municípios, ofertar cursos visando atender às carências específicas regionais de formação em áreas estratégicas. Essas instituições foram responsáveis pelos respectivos projetos pedagógicos, as quais deveriam assegurar a utilização

de metodologias específicas para os professores em formação e a discussão dos problemas vividos em sala de aula. Assim, Dourado (2015) salienta que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos.

Tais projetos não foram influenciados somente pelos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mas também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, que definem os princípios da formação inicial e continuada para professores da educação básica e sinalizam para uma maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar entre outros princípios:

- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas, relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sócio cultural como princípios de equidade (BRASIL, 2009).

Nesta direção Dourado (2015) aponta que as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que os projetos de formação devem ser elaborados e desenvolvidos por meio da articulação entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, envolvendo a consolidação dos Fóruns Estaduais e Distritais de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração.

Essas questões implicam novos horizontes para a dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformações na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

As proposições de formação de professores na Amazônia e suas propostas curriculares devem apoiar-se em uma abordagem territorial, cuja perspectiva de território sustenta-se em uma relação entre ecologia, cultura, economia e justiça social, levando em conta as particularidades dessa relação em sintonia com as contradições inerentes à totalidade capitalista.

Pensar um currículo que atenda às particularidades dos territórios e dos sujeitos que os constituem como povos que possuem uma marca territorial, significa pensar o processo de construção de um currículo como um espaço de direitos desses povos. Nesse sentido, discutir currículos de formação de professores que considerem as peculiaridades da Amazônia paraense,

alternativo à política que historicamente foi imposta aos povos desse território, políticas homogeneizadoras e uniculturalistas (CORREA, 2005), é pensar sobre um projeto de educação nacional onde a educação dos povos que vivem nestes territórios ocupe lugar de destaque.

Dessa forma, situado no contexto das relações sociais o currículo assume o sentido de arena e disputa, como afirma Apple (2000, p. 53)

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país, sempre parte de uma “tradição seletiva” feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos e tensões e compromissos, culturais, políticos e econômicos e organizam e desorganizam um povo.

Assim, o currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, decorrente de acordos, conflitos, concessões e alianças (LOPES, 2012, p. 17). Para Apple esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero.

A perspectiva crítica que fundamenta este estudo entende o currículo como uma seleção contestada de conteúdos de uma cultura mais ampla, também inserida numa lógica de conflitos pelo poder de legitimação de bens simbólicos.

Numa perspectiva relacional o território é interpretado como uma dimensão social, o que descarta de imediato a concepção tradicional de território advinda da geografia clássica, que o concebe como um mero espaço, suporte de elementos naturais a ser utilizado dominado por um Estado nacional soberano no processo do seu desenvolvimento político-territorial. Neste sentido, o território é aqui compreendido como espaço político de atuação também de assentados, ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, extrativistas, quilombolas etc., cada um desses grupos configurando suas próprias territorialidades, que se interconectam dando margem a diversidade socioterritorial.

Fernandes (2008, p. 8) ao discutir sobre os tipos de território e as disputas territoriais em seu artigo intitulado “Entrando nos Territórios do Território” sustenta a tese de que “os territórios são criações sociais”, dessa forma assevera que “temos vários tipos de territórios que estão em constante conflitualidade”. Portanto, considerar o “território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades.”

Ao se pensar políticas territoriais é necessário compreender sua multiescalaridade e sua multidimensionalidade. Quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como espaço de governança e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território

que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais (Fernandes, 2008).

O Parfor é uma política nacional. A construção dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos se pautou por diretrizes curriculares nacionais, nesse sentido como garantir que as diferentes territorialidades presentes nos diferentes territórios onde essa política de formação se efetiva inclua as demandas de seus sujeitos? Quando o território é compreendido como uno e suas conflitualidades ignoradas como avançar para currículos menos homogeneizadores?

Reconhecendo a complexidade desse campo de problematização elegemos, nesta investigação, a seguinte questão-problema: a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense se constituiu numa problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa?

Dessa questão decorreu o objetivo geral da investigação: analisar a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense como problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa, localizando suas configurações e/ou ausências.

Desdobramos, a partir do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a política educacional no contexto da reforma do Estado capitalista incide sobre os currículos dos cursos de formação de professores.
- Reconhecer as configurações sociais, culturais e educacionais dos territórios onde o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi implementado, articulando suas diversidades com a problemática curricular.
- Identificar como a formação para a diversidade socioterritorial está contida nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa.

A linha teórico-epistemológica

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante (MINAYO, 2009, p.14).

Toda pesquisa enquanto criação científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. A palavra epistemologia vem do grego episteme que significa ciência, conhecimento; logia, estudo. Chizzotti

(1991) define a epistemologia como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro.

Como linha teórico-epistemológica para as análises a ser desenvolvidas nesta dissertação adotaremos a perspectiva crítico-dialética da sociedade e, por consequência, dos seus processos educativos.

Tomando como base o que assevera Kosic (1976), entendemos que a perspectiva crítica é um estatuto teórico de interpretação e, também, de transformação da realidade social, de interpretação por conceber a sociedade como um fenômeno histórico, material e contraditório; e de transformação porque viabiliza por meio da pesquisa científica um conjunto de ações voltadas para sua superação estrutural. Desse modo, a interpretação da realidade e sua transformação são elementos interdependentes para a perspectiva crítica.

Oliveira (2010, p. 21) salienta que, epistemologicamente, a relação de interdependência, observada na perspectiva crítica, entre interpretação da realidade e sua transformação, implica em uma dicotomia entre produção de conhecimento científico e transformação da realidade. Para Frigotto (1991); Kosic (1976); Lowy (2008); Minayo (2009) a pesquisa social, sob uma análise crítica, deve se voltar ao seu objeto de estudo com a intenção de interpretar aspectos, econômicos, históricos e socioculturais, fundamentais de sua existência, para por meio dessa interpretação, agir com o intuito de transformar estes aspectos. O intuito de transformação decorre do fato de que a investigação científica crítica ser perpassada por uma perspectiva social e de classe que almeja a mudança estrutural da sociedade, quando esta se mostra indispensável para a promoção da justiça em uma sociedade essencialmente democrática.

Conforme Lowy (2008, p.114) “não existe ciência pura de um lado e, a ideologia de outro. Existem diferentes pontos de vista científicos que estão ligados a diferentes pontos de vista de classe”.

Nessa direção, a ideia de ser a teoria crítica a base teórica-epistemológica desta investigação está em consonância também com o que diz Frigotto (1991, p. 82) quando argumenta que a teoria crítica é uma concepção de mundo que se sustenta na transformação social: “a preocupação fundamental da teoria crítica é refletir, pensar e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la”. Assim, o processo de reflexão da realidade consiste, neste estudo, em compreender a realidade como um todo social e histórico, complexo e contraditório, analisando, inicialmente suas partes para depois reconstruir o todo concreto (CORAZZA, 2008).

Para a perspectiva teórico-metodológica em foco, a realidade social é essencialmente histórica, ou seja, muda com o passar do tempo, diversificando-se conforme se apresenta as necessidades materiais das classes e grupos sociais existentes. Nesse sentido, é uma realidade passível de transformação e diversificação.

Além disso, a sociedade, analisando-a por meio de seu caráter material e histórico, é interpretada, acima de tudo, isto é, permeada por desigualdade e conflitos entre classes e grupos sociais diversos, no movimento dialético entre o mais geral e o mais particular próprio de uma totalidade social capitalista.

O Brasil tem um contexto marcado pelas desigualdades entre classes sociais, gêneros e raças, contexto este verificado de forma explícita e acentuada no território da Amazônia paraense, que abriga múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas, remanescentes de quilombos, de mulheres quebradeira de coco babaçu, detentores de um capital de conhecimento que requer ser reconhecidos (GONÇALVES, 2015). Por outro lado, a Amazônia Brasileira é o espaço onde as marcas da desigualdade de classe repercutiram em todos os aspectos da totalidade social, entre eles, os educacionais.

Em meio a esta complexidade, as desigualdades de classes sociais tão presentes na dinâmica territorial protagonizada pelos povos e grupos sociais que ligados ao território do campo na Amazônia, vem acompanhada de uma visão preconceituosa que vê suas populações como “primitivas, indolente e preguiçosa, incapaz de ser portadora de um projeto civilizatório que a redima da situação de subdesenvolvimento à qual se acha secularmente submetida” (GONÇALVES, 2015, p.12).

A racionalidade colonizadora, de superioridade sobre o modo de viver, pensar agir e sentir dos coletivos sociais que vivem nos territórios amazônico, produz reflexos na concepção de educação, em nossa sociedade, e conseqüentemente nos saberes considerados válidos e adotados por meios das diretrizes e suas políticas curriculares.

Partindo deste entendimento, consideramos importante salientar que a perspectiva teórico-epistemológica que baliza este estudo dialoga com as discussões que problematizam as repercussões da dominação cultural europeia colonialista (SANTOS, 2004) como questão central para se entender a realidade social como um todo, especialmente no tocante ao seu aspecto educacional. Considero que a perspectiva crítica de sociedade concebe a cultura como um dos aspectos da totalidade social, e que, portanto, revela as contradições relativas à mesma.

Dessa maneira, a utilização da perspectiva teórico-epistemológica crítica possibilita o pesquisador interpretar a educação como histórica, dotada de materialidade e movida pela contradição social (MÉSZÁROS, 2008).

Assim, cabe enfatizar que a educação não é um fenômeno desvinculado dos múltiplos aspectos: econômicos, socioculturais, políticos e históricos que determinam a totalidade na qual se insere. Pelo contrário, a educação ao mesmo tempo em que é fruto desses múltiplos aspectos é também colaboradora na construção dos mesmos. Conforme Bertrand e Valois (1994) a educação está unida à sociedade por laços indissociáveis, podendo a educação estar direcionada ao processo de reprodução do próprio paradigma social ou de superação dele quando destinada a transformação da estrutura sustentada pelo mesmo.

A opção metodológica

Para Lakatos e Marconi (2003) a ciência, além da sistematização, “é um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que deseja estudar”. Também entendida como descrição e interpretação, a ciência resulta da aplicação deliberada de metodologia (a metodologia científica) com a qual se conquista um conhecimento intencional e sistemático (o conhecimento científico) que transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos (GALLIAN, 1986). Esse conhecimento deve ser objetivo, racional, sistemático, verificável e igualmente falível, transitório e provisório. Depreende-se então, que a verdade científica está em permanente processo de construção.

A ciência se desenvolve a partir da busca metódica e extenuante apreensão da realidade por meio da pesquisa. A pesquisa como ato dinâmico de questionamento, requer rigor de cientificidade, com a necessária demonstração de raciocínio lógico e de operações que permitem sua comprovação. Por esse motivo é fundamental a definição do caminho ao longo do qual os procedimentos padronizados e cientificamente aceitos vão conduzir a investigação aos seus objetivos.

Considerando a natureza deste trabalho de investigação, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, o que constitui um desafio adicional, pois segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajdes (2004, p. 147),

[...] ao contrário do que ocorrem com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade não admitem regras precisas, aplicáveis a ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação previa, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto.

A expressão pesquisa qualitativa se refere a um termo genérico que reúne diferentes estratégias de investigação que compartilham determinadas características. Além do mais, os dados obtidos, denominados qualitativos, são ricos em particularidades descritivas e de complexo tratamento estatístico. Outro aspecto importante a ser observado é que a pesquisa qualitativa não se ajusta a todos os temas de pesquisa possíveis. Mas, em determinadas situações, sua superioridade metodológica é notável.

Para Bogdan e Biklen (1999), embora também seja aplicada a expressão etnográfica, em educação, a investigação qualitativa é comumente designada por naturalista, “porque o investigador frequenta os locais que naturalmente se verifica os fenômenos nos quais está interessado, incidindo dados, recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. “Portanto, há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito de difícil expressão em números” (SILVA:MENEZES, 2001). Igualmente, como o tema proposto envolve questões sociais e culturais, constitui um fenômeno resistente à mensuração e tampouco pode ser desenvolvido numa perspectiva linear. Deste modo, os procedimentos metodológicos exigem que os instrumentos de coleta de dados sejam compatíveis com as preocupações dos atores sociais. Assim, para a adequada interpretação da totalidade da realidade pesquisada, serão necessárias informações complementares.

Nesse caminho, apreender o fenômeno significa indagar e desenvolver como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde. “Compreender o fenômeno é atingir sua essência” (KOSIK, 1999, p.12). A realidade contém, então, o fenômeno e a essência. Por esse motivo, o desafio a ser vencido será no sentido de desocultar a estrutura da realidade. Para Kosik (1995, p. 44) a realidade é,

[...] um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturadas do todo.

O fato que desejamos racionalmente compreender neste estudo são os currículos dos cursos de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

Para a realização deste trabalho a revisão bibliográfica sobre o tema acompanhou todo o desenvolvimento desta investigação. De acordo com Pádua (2000) a finalidade deste recurso é colocar pesquisador em contato com as pesquisas a respeito do tema e colaborar para definir as categorias de análise. Entendemos que a revisão da literatura é um processo fundamental para a compreensão não só do tema de pesquisa, como também, para um entendimento mais aprofundado do objeto de estudo e seu *corpus* de análise.

Para Silva et al., (2009) no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação se mostra tarefa das mais importantes. Dessa forma, esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como, às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Para esses autores deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução do estudo.

O tipo de pesquisa adotado neste trabalho é a pesquisa documental. Este tipo de pesquisa, como método de investigação da realidade social, nas palavras de Silva *et al* (2009)

Não traz uma única concepção filosófica, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista, como também, naquelas de caráter compreensivo, com enfoque crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos selecionados, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e o contexto. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual está filiado o investigador.

Faz parte da pesquisa documental a análise dos documentos, etapa realizada por meio de documentos contemporâneos ou não que são considerados cientificamente válidos (não fraudados). Segundo Bravo (1991) “são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver”. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelos homens e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

O trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental e exige do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareça relevante a sua investigação.

Para Calado e Ferreira (2004) os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto, a localização dos documentos pode ser muito diversificada.

Ao recolher documento de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise. Flores (1994) diz que a atividade de coleta e pré-análise dos documentos, são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente. Desse modo, a tarefa de pré-análise, passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise do material recolhido.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991) e Triviños (1987) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Na concepção de Bardin (2010, p.42) a análise do conteúdo,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, usada por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, para obter indicadores qualitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Assim, a análise do conteúdo configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, corroborando assim, com a produção de conhecimento teórico relevante.

Dessa forma note-se que no método da pesquisa documental a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, portanto, apresenta fases específicas. Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados.

Silva *et al.* (2009) ressalta que para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente se destaca a leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que já se constituem em uma espécie de conclusão da análise.

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

O objetivo da escolha da pesquisa documental foi reunir documentos produzidos, aprovados e publicados pelas instituições de educação superior: UFPA, UFOPA e Unifesspa relacionados aos cursos de Pedagogia Parfor.

Os documentos reunidos durante a pesquisa documental e que foram selecionados para constituírem o corpus de análise desta pesquisa foram:

1. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atendimento às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.
2. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atendimento às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.
3. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atendimento às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Universidade Federal do Pará – UFPA- Campus Altamira
4. Resolução Nº 4.638/2015 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPA que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Parfor, de interesse do *Campus* Universitário de Altamira.
5. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atendimento às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba.
6. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parfor.
7. Relatório de Gestão Parfor: 2009-2013. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.
- 8 Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
10. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

Considerando que o levantamento de documentos também incorpora o processo metodológico (MARTINS, 2008), parte dele foi obtida no campo da pesquisa, como é o caso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa.

O estudo destes documentos tem como objetivo identificar como a formação para a diversidade sócio territorial está contida nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa.

No centro da discussão aqui evidenciada, adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Nesse sentido, cabe ressaltar que dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses de estudo, documentos que podem ser desprezíveis para uns podem ocupar lugar central para outros.

O tratamento deste *corpus* documental, conforme Pádua (2000), inicia-se com o processo de análise e classificação e, por fim, interpretação das informações coletadas e deve ser trabalhado por meio de utilização de categorias. Para a autora, a utilização de categorias significa reunir elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger os aspectos da realidade que está sendo pesquisada.

Silva et al (2009) assevera que a categorização constitui um processo de classificação de dados e podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas nos documentos ou ao longo do processo de leituras, seguindo uma perspectiva compreensiva, hermenêutica. Para os autores as categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los e respondê-los.

Na análise documental serão ainda analisados os principais dispositivos legais que versam sobre a formação de professores, como: a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (2006), as normativas que regulamentam a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) e outros documentos que concorram para melhor compreender o objeto de estudo.

Uma das fases da pesquisa, segundo Minayo (2010, p.26), é a análise do material empírico e documental. Neste estudo, os dados foram analisados criticamente na relação, documentos e eixos destacados, buscando identificar as contradições e conflitos existentes nos documentos oficiais, confrontando dinamicamente as análises construídas com o fundo teórico que sustenta a pesquisa.

Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em três sessões. Demarcando na introdução a justificativa, a motivação profissional para o objeto, a problemática de pesquisa, a linha teórico-epistemológica e a opção metodológica.

Na primeira seção situamos a discussão teórica contemporânea sobre a reforma do Estado brasileiro e a política de formação de professores e suas ressonâncias na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, materializada no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor e sua incidência sobre os currículos do curso de Pedagogia.

Na segunda seção reconhecemos as configurações sociais, culturais e educacionais dos territórios onde o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi implantado, articulando suas diversidades com a problemática curricular.

Na terceira seção, analisamos se a formação para a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense está contida nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa, buscando localizar suas configurações e/ou ausências.

E, por fim, as considerações finais, apresentando de forma sucinta os principais achados da pesquisa, referentes à problemática levantada sobre a diversidade socioterritorial nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA e Unifesspa, apontando os aprendizados com o trabalho realizado e a importância que assume na nossa formação enquanto pesquisador.

Do ponto de vista educacional tentar responder à questão em tela representa o desafio de compreender e apontar novos rumos para repensar/ressignificar as políticas e programas oficiais de formação de professores para educação básica, no caso deste estudo, o Parfor, na perspectiva de uma formação cultural densa e crítica. Nossa expectativa é que esta pesquisa contribua no sentido de ampliar as discussões sobre a política nacional de formação de professores para a educação básica, assim como seus programas, seja ele o Parfor ou outra nomenclatura que possa vir a ter, possibilitando uma análise das condições objetivas de seu desenvolvimento.

2. REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Estudos realizados por Maués (2010) apontam que a formação de profissionais da educação tem sido objeto de grande debate entre acadêmicos do mundo todo. Enfatiza ainda, que essa discussão não tem sido tranquila e consensual, considerando as posições antagônicas, as tensões e contradições que circundam a temática em questão. Neste sentido, cabe ressaltar que a política global de formação se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Conforme assevera Freitas (2007) entender essas amarras sociais é importante para que não criemos soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Nesta direção, cabe contextualizar historicamente o debate acerca das políticas para educação, em especial, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito das reformas do Estado¹ Capitalista Neoliberal, considerando as condições perversas que historicamente essa reforma, por meio das determinações e indicativos dos organismos internacionais, impõe para os setores sociais dos países periféricos. A perspectiva é analisar as concepções de educação e de formação docente esboçadas e pautadas pelos organismos internacionais e a influência que esses organismos multilaterais demandam sob o Estado brasileiro na regulação da política de formação em diferentes contextos, nesse estudo especialmente, no contexto da Amazônia brasileira.

Para compreender as mudanças na política educacional, optou-se por reconstruí-la a partir da década de 1990, evidenciando o contexto histórico, político e econômico brasileiro desse período. Dar-se-á ênfase a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, implementada nesse período histórico, que compreende os governos de FHC, Lula e Dilma, no sentido de compreender como essa política educacional no contexto da reforma do Estado capitalista incide sobre os currículos da formação docente.

¹ Segundo Bastos (2004) “O Estado é a organização política sob a qual vive o homem moderno”. Ela caracteriza-se por ser resultante de um povo vivendo sobre um território delimitado e governado por leis que se fundam num poder não sobrepujado por nenhum outro externamente e supremo internamente

2.1. O Estado contemporâneo e seus novos ordenamentos

A construção de políticas públicas na sociedade capitalista se assenta num embate de correlações de força protagonizado especialmente pelo Estado¹ e pela sociedade, os quais exercem papel conflituoso nas determinações que influenciam positiva e/ou negativamente num aspecto fundamental no mundo moderno – o direito do cidadão. No aprofundamento desta discussão é relevante por em tela que o processo histórico nos mostra diferentes concepções que inspiram e influenciam as interpretações acerca do papel do Estado e da sociedade na promoção e na materialização ou não das políticas, neste particular, as políticas públicas em educação.

As discussões sobre a configuração do Estado Moderno nos mostram a metamorfose do papel do Estado na sociedade capitalista. O Estado surge liberal no processo de desenvolvimento do Capitalismo, dá suporte para uma nova organização sociopolítica, promovendo importantes e profundas mudanças no campo econômico e na vida social.

No século XIX, as críticas ao Estado liberal se intensificam com o pensamento marxista. No início do século XX o capitalismo apresenta suas primeiras crises estruturais, remodelando e reconfigurando o Estado para salvar o modelo capitalista, momento em que emergem teorias de recomposição do capital, como exemplo a de Keynes. Entra em cena uma nova estrutura de Estado – Welfare State, o qual passa a regular o mercado e a construir e implementar políticas sociais. Nesse sentido, predomina uma ampliação de direitos.

Nos anos 1970 e 1980, uma nova crise do Capital exige a redefinição do Estado, uma onda neoliberal coordenada pelos países centrais, comanda e dita as regras de estruturação dos estados capitalista, o que traz uma série de consequências – privatizações, redução de direitos sociais, que se estrutura para conter a crise do Capital, em detrimento das políticas públicas sociais.

No debate sobre o papel do Estado, Baron (1994) destaca que, antes de 1970 uma corrente antiestatista predominou no campo da teoria política no âmbito acadêmico, especialmente nos Estados Unidos, onde a vertente de pensamento de David Easton (1917-2014) era contrária ao estudo sobre o Estado e Poder no campo da pesquisa política.

Segundo Baron o “avanço da intervenção do Estado” ocorre desde o final da Segunda Guerra Mundial, mas a discussão sobre o estado nos grupos de pesquisa de teoria política emerge nos anos de 1970. Dentre as várias razões para tal, Baron (1994, p. 245) enfatiza “o caráter penetrante de “longa duração” da crise política que afeta os estados contemporâneos”.

Assim o retorno dos estudos sobre o Estado que surge na década em questão tem como fundamento as intensas discussões e pesquisas realizadas por estudiosos latino-americanos como bem destaca Baron (1994, p. 244).

Incorporadas primeiro ao âmbito relativamente encapsulado dos latino-americanistas, a riqueza da nova problemática extraída da turbulenta história latino-americana fez com que seus temas centrais e perspectivas teóricas rapidamente passassem ao conjunto da disciplina.

Para Baron, a formação dos estados não aconteceu de forma igual, e destaca que estas variações ocorrem pelas peculiaridades locais, como é o caso da Alemanha e Itália, onde o Estado exerceu o papel de forte protagonista, ao passo que na Inglaterra a protagonista foi a classe burguesa e nos Estados Unidos a nação se construiu capitalista sem um passado feudal. Para Baron (1994, p. 247) estas diferentes construções históricas de estados nacionais não revelam que o Estado foi ausente.

Naturalmente isto não significa de forma alguma que nestes casos o papel real do Estado tivesse sido reduzido ao predicado pela ideologia liberal: também ali ele interveio para consolidar o desenvolvimento do capitalismo, mas o fez em um tipo histórico de sociedade caracterizado pela vitalidade e pela autonomia da sociedade civil e pelo equilíbrio existente em suas múltiplas relações com o Estado.

Assim o papel do Estado se constitui fundamental, não sem conflitos, no contexto da consolidação do capitalismo. No entanto, o mesmo teórico em questão, alerta para o possível reducionismo acerca das concepções de Estado que permeiam as análises na teoria política. O cuidado é para não sermos levados ao que ele denomina de “estadolatria” a negação de outros protagonismos na arena política, como exemplo, o papel ativo da sociedade civil, o qual é recuperado pelo marxismo contemporâneo.

Na análise marxista, o Estado é multidimensional. Estas diferentes dimensões permitem uma melhor compreensão do fenômeno estatal, diferente das concepções de estado liberal e marxista vulgar, que não são fragmentadas. Segundo Baron (1994, p. 255) a multidimensionalidade do Estado pressupõe:

1. Um “pacto de dominação” mediante o qual uma determinada aliança de classes se constrói um sistema hegemônico susceptível de gerar um bloco histórico; 2. Uma aliança dotada de seus correspondentes aparatos burocráticos e capaz de transformar-se, sob determinadas circunstâncias, em um “ator corporativo”; 3. Um cenário de luta pelo poder social, um terreno onde se dirimem os conflitos entre distintos projetos sociais que definem um padrão de organização econômica e social; e 4. O representante dos “interesses universais” da sociedade e, enquanto tal, a expressão orgânica da comunidade nacional.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas sobre o Estado numa visão multidimensional superam uma única abordagem de Estado. Seja nas questões de autonomia relativa, de pacto de dominação, de alianças, de terreno de conflitos, é preciso analisar o papel e as decisões do

Estado num contexto mais amplo, que supere reducionismos e visões dogmáticas, isto é, como alerta Baron, num contexto de pesquisa empírica, dadas às peculiaridades na formação do Estado capitalista.

Para Carnoy (2005), a teoria clássica do Estado surge num contexto de mudanças profundas na sociedade europeia feudal do século XVI a XVIII: nos campos político-econômico. Contrária a concepção de direito calcada no divino, à teoria do estado liberal se estruturou a partir da defesa dos direitos individuais e na promoção do “bem comum” sendo o Estado aquele que controla as paixões, humanas. Assim, conforme Carnoy (2005, p. 25), embora a razão seja proveniente de Deus, os filósofos clássicos romperam radicalmente com a lei divina, colocando todo o poder político e econômico nas mãos de homens racionais, não em Deus.

O Estado é aquele que vai, por via de consentimentos dos homens, elaborar as leis que garantam os direitos que já possuem os indivíduos em seu estado de natureza e por consequência desta ação, punir, segundo Locke (2014, p. 82), “aos outros, quando eles infringirem a lei da natureza, a punição que sua razão considerar mais adequada para garantir sua preservação e de toda a humanidade”. Nesse sentido, a prioridade preservada, a propriedade privada como direito, deve ser preservada pelo Estado o qual recebeu delegação dos proprietários que possuem o poder, caso não tenham direitos de propriedade preservada, de dissolver o Estado – legislativo e executivo. Assim, o poder, segundo Locke (1973, p. 99) retorna às mãos dos que concederam (o povo), não sendo absoluto, portanto, o Estado.

Embora em uma comunidade, erguida sobre sua própria base e atuando de acordo com sua própria natureza, isto é, agindo no sentido da preservação da comunidade, somente possa existir um poder supremo, que é o legislativo, ao qual tudo deve ficar subordinado, contudo, sendo o legislativo somente um poder fiduciário destinado a entrar em ação para certos fins, cabe ainda ao povo um poder supremo para afastar ou alterar o legislativo quando é levado a verificar que age contrariamente ao encargo que lhe confiaram. Por que, sendo limitado qualquer poder concedido como encargo para conseguir certos objetivos, por esse mesmo objetivo, sempre que se despreza ou contraria manifestadamente esse objetivo, a ele se perde o direito necessariamente, e o poder retorna às mãos dos que o concederam, que poderão colocá-lo onde o julguem melhor para a garantia e segurança próprias.

Já para Rousseau, o Estado é aquele que promove a vontade geral. De acordo com Rousseau (1973, p. 56), a vontade geral é generalizada não pelo número de votos, mas pelo interesse comum o qual se constitui em ato de soberania.

Deve-se compreender, nesse sentido, que menos do que o número de votos, aquilo que generaliza a vontade é o interesse comum que os une, pois nesta instituição cada um necessariamente se submete às condições que impõe aos outros: admirável acordo entre o interesse e a justiça, que dá as deliberações comuns um caráter de equidade [...] Que será pois um ato de soberania? Não é uma convenção entre o superior e o inferior, mas uma convenção de corpo com cada um de seus membros: convenção legítima por ter base o contrato social, equitativa por ser comum a todos, útil por não

poder ter outro objetivo que não o bem geral e sólida por ter como garantia a força pública e o poder supremo.

No entanto, a sociedade civil e a propriedade privada existem para manter a desigualdade. É a sociedade civil que cria o estado de guerra e não o estado natural. Este é considerado por Rousseau como fonte de liberdade e igualdade. A propriedade privada, como resultado da sociedade civil defendida por uma minoria, é o princípio da desigualdade. Nesse sentido, o estado a partir do contrato social deve intervir para proporcionar gradativamente a igualdade social.

Uma visão de Estado que se contrapõe diretamente aos chamados contratualistas é o Estado numa perspectiva de classe. Diferentemente de uma abordagem contratualista – pacto social – a análise de Marx sobre o Estado se assenta principalmente na relação de conflito de classe. De acordo com Marx (1985, p.159) “as condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores”.

A compreensão sobre a classe social é fundamental para a teoria marxista. Para Marx e Engels (2008, p. 8) “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história de luta de classe”. Assim, a existência das classes sociais² e seu antagonismo não é abstração e nem tampouco é imutável. Ao contrário, está intimamente ligada às relações de produção de todas as épocas fundada na propriedade privada dos meios de produção. Para Marx as classes fundamentais são a burguesia e o proletariado, esta possui apenas uma mercadoria, sua força de trabalho, e aquela dona dos meios de produção, detém o poder político, econômico e ideológico. Nesse sentido, “toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas classes diretamente opostas: burguesia e o proletariado” (MARX, 2008, p. 9). E, a luta entre as classes é uma política com objetivo de aniquilar as diferenças de classe por meio da revolução e da supressão do capitalismo que engendra e mantém as diferentes classes sociais e a exploração de uma (burguesia) sobre a outra (proletariado).

Segundo Marx (2005, p. 98), o Estado tem como uma de suas funções garantir a defesa da propriedade privada e dos interesses burgueses, além de dar forma política as demais instituições.

Pela emancipação da propriedade privada com relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas tal Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses adotam, tanto para garantir reciprocamente e a de seus interesses, tanto em seu interior como externamente. [...] Já que o Estado, pois é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a

² Na concepção marxista, a formação das classes sociais tem como base, em última instância, as relações de produção. Nesta relação de produção, as condições de proprietário e não proprietário contribui para determinar a classe social, o que faz existir duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado

sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dela adquirem uma força política.

Segundo Engels (1995, p. 191), o Estado não possui existência à parte da sociedade, ele é um produto da classe dominante que tem como objetivo atenuar os antagonismos existentes entre as classes sociais:

O Estado não é, pois de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e esta, dividida por antagonismos, essas classes com interesse econômico colidentes, não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz –se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Nesse sentido, as concepções marxistas concebem o Estado como o instrumento de poder da burguesia. Já para Lênin, o Estado deve ser destruído, pois “é um poder acima da sociedade”. É necessária a construção de um Estado que possibilite a transição do capitalismo para o socialismo. A tomada do poder pela classe operária deve seguir os rumos para a construção de uma nova sociedade. Na sua obra “Estado e Revolução” (1917), Lênin estrutura uma estratégia para a formação do novo estado: a derrubada do Estado burguês e a formação de um novo Estado – ditadura do proletariado – para conter a reação burguesa e construir novas instituições que estejam sob o julgo de uma democracia denominada por ele de “democracia operária” (CARNOY, 2005).

No entanto faz uma crítica ao marxismo-leninista – o socialismo real. Lênin extinguiu todas as formas democráticas e centralizou o poder nas mãos do comitê central, o que foi veementemente criticada por Rosa Luxemburgo porque o modelo leninista excluiu os trabalhadores das decisões políticas e institucionais. Conforme Carnoy (2005, p. 87), para Lênin “a classe trabalhadora é incapaz de desenvolver qualquer concepção da missão histórica que Marx lhe atribuíra”. Assumiu assim uma postura centralizadora no contexto de uma sociedade socialista.

Estas breves discussões acerca da formação do Estado e de seu papel no contexto da sociedade capitalista são fundamentais para situarmos historicamente as mudanças e os conflitos que giram em torno de interesses diversos na organização social e econômica do mundo moderno, em particular do Brasil, o que certamente, reflete nas diferentes ações que o Estado promove a favor do capital ou a favor de exigências da sociedade.

No caso do Brasil, a história evidencia que o Estado não ficou imune às influências do capital internacional. A crise da monarquia e o advento da República prepararam o cenário que com determinações internas somadas as externas estruturaram um Estado paralelo ao Estado do Bem-Estar Social dos países centrais foi denominado de desenvolvimentista (FIORI, 2003).

Para Sampaio Júnior (2012) o desenvolvimentismo forjado pela burguesia progressista tendo como estratégia a substituição das importações pela industrialização se fez numa conjuntura específica, na qual também se pensava a construção de uma sociedade nacional. O sonho burguês, no entanto, se cristalizou a partir de interesses e das regras do capital internacional, o que permitiu a gênese de um projeto econômico de forte dependência externa e segregação social, principalmente a partir dos Golpes Militares patrocinados pelos Estados Unidos da América (EUA).

Este modelo de desenvolvimento é marca específica da forma do capitalismo periférico na América Latina. Para Sampaio Júnior, a industrialização integrada à formação da economia nacional configura um modelo que comprometeu que a sociedade tivesse controle sobre o desenvolvimento, pois o modelo submetido ao capital internacional articulava uma dupla determinação. “situação de dependência externa e a extrema desigualdade entre as classes sociais”. Assim, o desenvolvimento reduziu-se ao processo de industrialização e modernização. Deixou-se, segundo Sampaio, a autonomia nacional e o problema da integração social.

A crise do capital, seja ela dos anos 1970 e mesmo de 2008, afetaram profundamente as economias capitalistas globalizadas com fortes impactos nas políticas públicas dos países emergentes, pois para contornar as crises do capitalismo, as agências financeiras internacionais, coordenadas pelos países mais ricos do mundo, como os Estados Unidos da América, apresentam um receituário econômico que impõem regras de mercado que pulverizam os direitos sociais. Um exemplo clássico desta imposição sobre os países da América Latina, foi a crise dos anos 1970 e 1980 que teve como consequência a redefinição do Estado em favor do capital, o que atingiu diversos setores, incluindo a educação, especificamente nos anos que se seguiram.

Na área educacional, em consonância com compromissos internacionais, se estabeleceram as políticas focalizadas e a intensificação do processo de mercantilização da educação. Estes princípios assumidos a partir de um Estado dito mais “enxuto” refletiram diretamente na classe menos favorecida, dificultando ou mesmo perdendo direitos via redução

de recursos públicos para o desenvolvimento de políticas sociais. As influências de compromissos internacionais se aprofundaram ainda mais a partir da implementação da política de reforma da educação nos anos 1990.

Nos anos 1990, a crise mundial do capitalismo repercute diretamente na redefinição do Estado, em especial nos estados de países considerados de terceiro mundo. Com o argumento de uma suposta crise fiscal do Estado e da inevitável globalização, o projeto neoliberal é apresentado como saída para a crise capitalista, o que significa redução de direitos que foram conquistados com muita luta pelos trabalhadores e imposição de normas e controles para definição de um novo papel do Estado que sob a orientação de agências financeiras multilaterais age no sentido de destruir as políticas, atingindo diretamente a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1999).

O receituário para conter a crise do Capital chega ao Brasil depois da proclamação da Constituição Federal, que foi debatida e, construída na segunda metade dos anos 1980, num momento de transição histórica do Brasil, a lenta e gradual passagem do período da ditadura militar para a democratização do Estado brasileiro. Coutinho (2002). Foi um período onde nas eleições de 1989 apresentaram-se dois projetos distintos: o projeto neoliberal que o autor compara com o modelo norte-americano (liberal-corporativismo), que defendia a privatização, o mercado; o projeto “democracia de massa” comparado ao modelo europeu, o qual defendia a participação popular e a distribuição de renda.

A vitória do projeto neoliberal, mesmo com a queda de Fernando Collor (1990-1992) facilitou a implementação de projetos de inspiração neoliberal que produziu o desmonte do Estado brasileiro. Segundo Coutinho (2002, p. 30), o avanço do neoliberalismo se evidenciou principalmente na venda das estatais:

Esse projeto neoliberal, com as duas eleições de FHC, certamente avançou, sobretudo no Brasil na última década. [...] Foi capaz, por exemplo, de finalmente emendar a Constituição de 1988, conseguindo privatizar setores decisivos da economia (desmontando assim alguns mecanismos de intervenção estatal que seriam fundamentais para implementar uma política alternativa) e fazendo regredir muitas das conquistas sociais expressas nos direitos sociais assegurados por aquela constituição.

A ideologia neoliberal, revigorada com a crise econômica da década de 1970, ganhou ainda mais espaço, emoldurando as políticas educacionais sob os ditames do Estado mínimo brasileiro e sob as recomendações dos organismos internacionais. Segundo Bianchetti (1999, p. 15), o Banco Mundial patrocinou “um desmonte sem precedentes do sistema público de educação, que se materializa na mercantilização do direito à educação, utilizando o discurso da ampla valorização da educação geral e da educação básica em particular”.

Na década de 1990, os organismos multilaterais recomendaram, também o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação Superior, especialmente para a formação de professores da educação básica. A utilização das TIC, por meio da educação à distância, seria o meio de inserir a educação na “sociedade da informação”. O projeto dos organismos internacionais parte do pressuposto de que as pessoas vivem em um mundo globalizado, caracterizado pela internacionalização da informação.

Com as políticas de cunho neoliberal, o país assistiu a uma verdadeira desestruturação das políticas sociais. A redução dos serviços sociais trouxe o aumento da pobreza e da exclusão social, conforme explica Gonçalves (2000):

Os dados mostraram a economia brasileira com uma taxa de crescimento da renda per capita de 2,8% em 1995, um crescimento ainda menor nos dois anos seguintes e uma queda de 1,5% em 1998. A taxa de desemprego aumenta continuamente, de 4,6% em 1995 para 7,6% em 1998. Neste sentido, o controle da inflação realizou-se à custa de um desempenho econômico medíocre, na medida em que a renda per capita cresceu 1,2% anualmente no período 1995-1998. Ademais, na segunda metade da década de 90, o Brasil mostrou sérias distorções de política econômica, por exemplo, as elevadas taxas de juros e a sobrevalorização do Real neste período. Os desequilíbrios internos mencionados acima (fraco nível de atividade e elevado desemprego) foram acompanhados por um forte desequilíbrio nas contas públicas em decorrência, principalmente, das elevadas taxas de juros. A desestabilização macroeconômica brasileira é ainda mais abrangente quando se considera o desequilíbrio externo expresso nos déficits do balanço de pagamentos e no crescimento da dívida externa (GONÇALVES, 2000, p. 64).

Diante desse quadro socioeconômico, foi lançado o documento *Uma estratégia de desenvolvimento social*, que, segundo Fiori (1998, p. 56) indicou “as maquiagens da socialdemocracia neoliberal” para a reestruturação do sistema. O governo foi direcionado a estabelecer parcerias com a sociedade civil, desenvolvendo programas básicos nas áreas de educação, trabalho, emprego e renda, saúde, alimentação, nutrição, saneamento básico, habitação, justiça, previdência, assistência social.

As políticas implementadas no período em estudo foram alvo da reflexão de Behring (2008), que assim se manifesta:

[...] as privatizações no Brasil foram o paradigma de política econômica destruidora, com uma agenda negativa de reformas, conduzida pela aliança conservadora dominante. Nesse contexto, chamo atenção para o fato de que o conceito de seguridade social inscrito na Constituição foi varrido, já que as funções sociais do Estado, como a saúde, a previdência e a educação devem ser “competitivas” com o setor privado, pela reforma do Estado proposta (BEHRING, 2008, p. 121).

A estratégia da política econômica destruidora, mencionada por Behring (2008), estava referenciada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, idealizado por Bresser Pereira (1995). A redação do texto persuadia o leitor a se convencer de que o Estado

mantenedor de direitos e garantias sociais é o principal responsável pela falta de desenvolvimento econômico dos países. Os objetivos presentes no Plano (1995) eram os seguintes:

a) o aumento da governança do Estado, ou seja, o aumento da capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando à ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; b) a limitação das ações do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado, ou seja, para a iniciativa privada; c) transferência de ações da União para os Estados e Municípios; d) transferência parcial da União para os Estados de ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os Estados e a União. (BRASIL/MARE, 1995, p. 45).

Os critérios de empresariamento, competitividade, privatização, mercantilização, produção de conhecimento, com o objetivo de atender à lógica neoliberal, pontuaram as políticas implementadas, que influenciaram diretamente a educação e o trabalho docente. Esses critérios penetraram a gestão das escolas e das universidades. Segundo Shiroma (2004, p.114) “expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizados de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais.” Trata-se da criação de uma cultura organizacional denominada de gerencialismo na educação, com vistas a provocar, no ambiente acadêmico, mudanças no comportamento do professor. A identidade do professor sofreria alteração. De trabalhador da educação, assim denominada nos anos de 1980, para professor-profissional, no final do século 20 e início do século 21.

Essa nova identidade foi instituída legalmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/1996). Ao professor-profissional é atribuído o papel de empreendedor educacional dentro de um ambiente acadêmico competitivo que irá submetê-lo a avaliações e comparações de desempenho. Esse novo perfil de professor está inserido numa forma de gestão que conduz à individualização e à destruição da solidariedade.

A preocupação do gerencialismo na educação não é com a melhoria do ensino, ou com a busca de solução para o problema de ensino-aprendizagem, mas sim, com a criação de condições para que o Estado possa anular a capacidade de organização dos professores, a qual, de acordo com Shiroma (2004, p. 119), “causa algum tipo de temor aos órgãos governamentais e internacionais que, em seus documentos, afirmam que o professorado constitui o maior obstáculo para a concretização das reformas.”

A adoção do gerencialismo na educação e da nova identidade do professor (professor-profissional) como política de formação de professores teve dois desdobramentos: de um lado, parecia atender a uma demanda antiga da categoria por mais qualificação; e, por outro lado,

anestesiou os sindicatos, enfraquecendo os movimentos reivindicatórios. O que se observa disso é que a ideologia do profissionalismo forjou consensos entre classe dominante e classe trabalhadora, fomentando as condições fundamentais para o gerenciamento dos professores: a competição pela profissionalização, a meritocracia e o individualismo.

A seguir, revisita-se, embora de forma breve, o contexto histórico e os desdobramentos da reforma do Estado na gestão das políticas públicas na área educacional, em especial, a política de formação de professores da educação básica.

2.2. Reforma do Estado e políticas públicas no Brasil

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 2011, p. 25).

A partir dos anos 1990 o Brasil adentrou um período marcado por uma nova ofensiva burguesa, adaptando-se, mais uma vez, às requisições do capitalismo mundial. Certamente, configura-se como uma contra-reforma social e moral, na perspectiva de recompor a hegemonia burguesa no país (BHERING, 2008, p. 113).

A dominação burguesa foi arranhada no processo de redemocratização, como ficou explícito no pleito de 1989, quando uma candidatura expressando aqueles processos de organização dos trabalhadores e das camadas médias chegou perto de ganhar as eleições para Presidência da República. Collor de Mello foi o vitorioso naquele momento, mas não representava a vontade política efetiva da burguesia brasileira, como demonstraram os fatos posteriores que resultaram no seu impeachment, em 1992.

A agenda neoliberal iniciada durante o governo Collor foi implementada sistematicamente no Brasil nos anos 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, na direção de implementar essa agenda, criou o Ministério da Administração e Reforma de Estado (MARE). Esse ministério tinha como principal objetivo promover a reforma do Estado, sob o discurso de que o mesmo estava em crise fiscal, isentando o sistema capitalista de toda e qualquer responsabilidade quanto ao desmonte do Estado e a exclusão de direitos.

Como principal articulador da reforma do Estado brasileiro está Bresser-Pereira, até então ministro do governo Fernando do Henrique Cardoso (FHC). Como argumento central para executar reforma, Bresser defendia que o Estado estava em crise, isto é, uma crise fiscal

– perda de autonomia financeira – que exigia a desburocratização estatal, com a finalidade de torná-lo “forte, eficiente e barato” (BRESSER-PERREIRA, 1997).

Desse modo, o que se assistiu a partir daí foi o Estado brasileiro alinhando-se ao projeto do capital internacional. Em consonância com as diretrizes emanadas do Consenso de Washington, o governo passou a realizar o processo de privatização das empresas estatais, trazendo consequências danosas aos trabalhadores como, demissão em massa, arrocho salarial e o aparecimento de políticas públicas focais, o sistema gerencial no setor público, direcionamento de recursos públicos para as instituições privadas denominadas de “parceiras” e o sucateamento dos serviços sociais.

Segundo Negrão (1998) o Consenso de Washington, inspirado no projeto neoliberal, definiu às diretrizes para a América Latina:

Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos com a arrecadação eliminando o déficit público; Focalização dos gastos públicos com educação, saúde e infraestrutura; Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com o maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; Liberação financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; taxas de câmbio competitivas; liberação de comércio exterior, com relação a alíquotas de importação e estímulo a exportação, visando impulsionar a globalização da economia; Eliminação das restrições ao capital externo, permitindo investimentos diretos estrangeiros; Privatizações, com venda de empresas estatais; Desregulação da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; propriedade intelectual (NEGRAO, 1998, p. 41)

As alterações na estrutura do Estado brasileiro incidiram em maior ou menor escala diretamente nas políticas públicas, em especial na política educacional. Assim, o Estado assume o papel de desenvolver políticas restritivas de gastos. Nesta direção aponta Haddad (2008, p.11),

Desse modo ficava claro o interesse em fazer da reforma educacional um braço de reformas mais gerais do estado na lógica neoliberal o que pode ser verificado nas orientações da reforma educativa, ocorrida nos anos 1990. No Brasil não só pela focalização dos gastos sociais, mas também pela descentralização (municipalização) e pela privatização, que no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior.

Muller e Surel (2002) na obra *A Análise das Políticas Públicas* aponta algumas dificuldades com as quais nos defrontamos quando nos propomos analisar as políticas públicas. Segundo as autoras é fundamental entender o caráter polissêmico do termo “política”. Com efeito, este termo cobre ao mesmo tempo, a esfera da política (polity), a atividade política (políticas) e a ação pública (policies). Neste sentido, a primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, variar segundo os lugares e as épocas; já a segunda designa a atividade política em geral – a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de

mobilização; a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ações públicas, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos específicos.

Assim, estudar a política educacional brasileira, isto é, a ação pública governamental é preciso situar-se no quadro da terceira acepção, a das políticas, sem necessariamente ignorar as demais dimensões da competição política. Colocar a ênfase na ação pública constitui um ângulo de abordagem diferente do enfoque politológico clássico⁴, considerando que a atividade política é analisada primeiramente do ponto de vista dos *outcomes* (*resultados*) ao invés de privilegiar seus inputs (LACASSE, THOENIG, 1996, p. 10).

É preciso considerar na análise das políticas públicas a totalidade da esfera política, não apenas de um recorte dessa esfera privilegiando certas atividades e deixando outras de lado. Segundo Muller; Suler (2000), quando no propomos analisar uma política, faz-se necessário lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro da gravidade da esfera política, a saber, implementação das políticas públicas. O desafio da análise das políticas públicas vai além da compreensão dos resultados de decisões do Estado.

Trata-se, definitivamente, de interrogar-se sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica (no sentido mais amplo do termo) da ação pública aumenta fortemente a tal ponto que termina por colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede da decisão” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Nesse sentido, a análise da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo recorte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, requer que situemos esta ação política no conjunto da política educacional brasileira para a Educação Básica, implementadas pela esfera governamental no contexto territorial brasileiro, no sentido de compreender o grau de suas implicações na vida social.

Mas afinal o que é uma política pública? Na perspectiva de Muller; Surer (2002) política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Para este estudo adota-se o significado que Muller e Suler deram para esta categoria. De acordo com os autores, é preciso perceber, no entanto, que uma política é, ao mesmo tempo as duas coisas, constructo social e constructo de pesquisa, colocando assim para o pesquisador problemas difíceis de identificação e de interpretação. O desafio atual da pesquisa para (MULLER; SUREL, 2002,

⁴A tradução ao castelhano emprega o termo *politologia*, mais corrente na Alemanha, para formar as derivações e para distinguir, quando necessário, da política prática. Veja Lasswell, Harold. The emerging conceptions of policy sciences.

p.11), é o da constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública, que possa ultrapassar os limites da abordagem sequencial.

Para compreender a definição conceitual apresentada pelos autores, é preciso considerar outros aspectos relacionados quando se analisa uma política pública. Esses outros aspectos são: uma política pública constrói um quadro normativo de ação, portanto ela é formada inicialmente por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política; e por outro lado ela também é constituída de um produto. Nesse caso ao analisar uma política pública, o analista deve manter-se á distância entre essas duas posições extremas que constituem dois impasses para compreensão da ação pública. Como sublinha Muller e Surel (2002, p. 17);

O primeiro impasse consiste em considerar que se está na presença de uma política pública a partir do momento em que as ações e as decisões estudadas formam um todo coerente. o que não acontece jamais. O segundo impasse consiste em negar qualquer racionalidade da ação pública, em vista das múltiplas incoerências que ela manifesta. Para sair dessa dificuldade, o trabalho de análise deve esforçar-se para colocar à luz as lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas.

O outro aspecto a ser levado em conta, está relacionado a questão da política pública ser a expressão do poder público. Nesse caso o problema repousa sobre a identificação dos elementos que fundamentam a especificidade da ação do Estado. Esse aspecto está relacionado à concepção werberiana do Estado, para a qual o estado é detentor de um monopólio da violência física legítima. Visto desta forma a política torna-se a ocasião de uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado (MULLER; SUREL, 2002).

O terceiro aspecto a ser considerado na análise de que uma política pública é entendê-la como constituinte de uma ordem local, isto é, uma política pública não pode ser considerada apenas como um conjunto de decisões, isto porque, de acordo com Muller e Surel (2002), sua análise permanece ligada aos estudos dos indivíduos e/ou grupos que são atores, homens políticos, funcionários de todos os níveis grupos de interesse. Dessa forma para os autores toda política assume a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito, assim entendida, uma política pública constitui uma ordem local. Para Friedberg (1993, p. 19), “um constructo político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos.”

Cobb e Elder (1983) corroborando com Fredberg (1993) ressalta que para estudar “uma política pública, é preciso, portanto, levar em conta o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado, isto é, o “público” de uma política”.

Como desafio da análise da ação do Estado, se coloca a dificuldade de constituir o *continuum* dos modos de ação dos grupos sociais no quadro das políticas públicas, isto porque, tanto os grupos mais difusos, quanto os dos menos organizados que intervêm no campo de certas políticas, são capazes de colocar em prática relações de tipo corporativista com as administrações competentes.

Analisamos nesta pesquisa uma ação do Estado, isto é, uma política pública destinada à formação de professores na Amazônia, o que requer considerar todos os aspectos dessa abordagem no sentido de compreender que essa política pública é uma construção social e, portanto deve ser entendida no conjunto dos indivíduos, grupos e organizações afetadas por esta ação do Estado.

2.3. Políticas públicas em educação e o papel dos organismos multilaterais

Saviani (2008) define como política educacional as decisões que o poder público, isto é, o Estado toma em relação à educação. No Brasil ela é marcada por sucessivas reformas que tem por finalidade “solucionar” os problemas encontrados na área, e acaba por caracterizá-la como descontinuas e pouco efetiva. Nesse sentido afirma o autor que tratar os limites e perspectivas da política educacional brasileira implica em examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

Ao analisar os limites e perspectivas das políticas educacionais desde a primeira fase do Brasil independente, Saviani (2008) ressalta que as reformas no país passaram por uma longa trajetória de sucessivas reformas que se iniciam com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma Couto Ferraz de 1854, Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar as várias propostas de reforma aposentadas no parlamento no final do Império. Observa o autor que nesse período, o que prevalece, é a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros em pastas de instrução públicas ou de educação. Ainda nessa perspectiva, aponta que esse movimento prosseguiu no período republicano patenteando-se melhor aí o caráter pendular. Sublinha Saviani (2008) que,

[...] uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos (SAVIANI, 2008, p.11)

Esse movimento segundo Saviani (2008), continua durante o período republicano que compreende desde a reforma Benjamin Constant, de 1890, passando pelas reformas Rivadávia Correa em 1911 até as reformas, de âmbito nacional, encabeçadas por Francisco Campos em 1931. O rol das reformas estende-se até a reforma da legislação do regime militar dos anos 1968 e 1971, que culminou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 5.692/1971, quando tem início a era atual, a qual tem como marco histórico a Constituição Federal de 1988, que após algumas alterações da legislação educacional do período militar durante a Nova República, sucederam-se as reforma dos anos de 1990.

O receituário com a prescrição das reformas neoliberais, contendo o antídoto para conter a crise do capital chega ao Brasil momento depois da promulgação da Constituição Federal, a qual foi debatida e constituída na segunda metade dos anos 1980, em um momento de transição histórica do Brasil, lenta e gradual passagem do período do regime militar para a democratização do Estado Brasileiro. Coutinho (2002) salienta que esse foi um período onde nas eleições de 1989, apresentaram-se dois projetos distintos: de um lado o projeto neoliberal que o autor compara ao modelo norte-americano (liberal-corporativista), que defendia o mercado, as privatizações e do outro, o projeto democracia de massas, comparado ao modelo europeu, que defendia a participação popular e a distribuição de renda, sendo vitorioso o primeiro com a eleição de Fernando Collor de Melo.

Shiroma (2002, p. 11) assevera que nos anos de 1990, a reforma foi vista como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana”⁵ da educação nacional, que se materializou por meio da legislação, mas também pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, e por uma série de ações não governamentais. A reforma de acordo com Shiroma (2002),

Foram operadas capilarmente, envolvendo inúmeros intelectuais em análises de projetos curriculares, em fóruns, em reuniões da área, na exploração midiática de iniciativas educacionais desenvolvidas por empresas, campanhas específicas e no processo de difusão de suas propostas em publicações oficiais e oficiosas. Ao fim e ao cabo, essa "revolução copernicana" indica a presença e a orientação das ideias

⁵ Kant chamou de "revolução copernicana" sua resposta ao problema do conhecimento. O astrônomo Nicolau Copérnico (1473-1543) formulou a teoria heliocêntrica - a teoria de que os planetas giravam em torno do Sol - para substituir o modelo antigo, de Aristóteles e Ptolomeu, em que a Terra ocupava o centro do universo, o que era mais coerente com os dogmas da Igreja Católica.

veiculadas pelos seus diversos arautos, nacionais e internacionais (SHIROMA, 2002, p.12).

Com base nessas considerações, ficam evidentes as articulações entre as reformas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações aliás, repetidas em uníssono e à exaustão. Neste sentido, sublinha Shiroma (2002),

Para legitimar as reformas, os governos dos anos de 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não se constrangem em se apropriar e inverter, sem mais, o rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país, nos anos de 1970 e 1980. Estudos, reflexões, debates - e embates -, exercidos em tantos e múltiplos fóruns nacionais, proporcionaram a sua efetivação (SHIROMA, 2002, p. 12).

Silva e Abreu (2008) ressaltam que no Brasil vive-se em constante processo de reformas, especialmente no campo educacional, iniciado na década de 1990 e sendo consolidado atualmente nas reformas já aprovadas ou em fase de aprovação no Congresso Nacional. Reformas estas que incidem diretamente na organização da estrutura educacional, sob a vida e direitos dos trabalhadores e, especialmente, na política de formação dos professores da Educação Básica.

Nesta perspectiva, a educação, na reforma do Estado, passa a ser regulada por diversos mecanismos legais, os quais provocaram mudanças significativas para os trabalhadores em educação e para a sociedade, dentre os mecanismos destacamos alguns: A Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, substituído em 2007 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, Lei n.11.494/2007, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, reforma curricular de toda educação básica e, por fim, a instituição de um complexo sistema de avaliação em larga escala da educação básica, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Estes instrumentos legais, influenciados pela forte presença dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) entre outros promoveram, a reforma da educação brasileira, balizada principalmente pelos compromissos assumidos nas conferências internacionais de educação, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, patrocinada pelos organismos supranacionais citados.

Importante ressaltar que as orientações dos organismos internacionais no âmbito da reforma do Estado brasileiro, propuseram políticas educacionais que concentraram a promoção e apoio de investimentos no sentido de estimular o crescimento econômico e desenvolvimento social num contexto de estabilidade globalizada, enfatizando melhorias na eficiência de gastos públicos e nos setores sociais. Tais perspectivas decorrentes dos processos de reestruturação e manutenção do sistema capitalista mundial, consequência da internacionalização e globalização da economia e da proposição de medidas de ajustamento econômico e político, evidentemente favoreceram as relações de mercado, enquanto a população teve suas necessidades básicas, entre as quais a educação, exprimidas minimamente pelo Estado em um discurso de promoção e igualdade social.

A dicotomia observada entre o discurso, que se afirmava como integrador e de superação das injustiças sociais, e a prática, que acabava por perpetuar o dualismo há anos existente, sinaliza para o real interesse da reforma. Era ele educativo?

O fato é que esses organismos incidem sobre a política educacional dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

O primeiro exemplo dessa influência, no cenário internacional, foi à publicação em 1990, do Documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado “Transformação Produtiva com Equidade”. Dentre outros pontos, destacava principalmente a necessidade de os países em desenvolvimento elevarem seu nível de “incorporação e difusão do progresso técnico” como “fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial” (SHIROMA, 2007, p 10). Em outras palavras, o documento:

“[...] se propõe a formular uma proposta estratégica dirigida a contribuir na criação, no curso do próximo decênio, de condições educacionais de capacitação e de incorporação ao progresso científico-tecnológico, que possibilitem a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social”. (Idem, 2007, p.10).

Sobre as políticas educacionais, o documento sugere, ainda, “um conjunto de políticas para por em prática a proposta estratégica” (Ibidem, 2007, p. 14). Destaca-se que essa proposta estratégica foi estabelecida com vistas à transformação da educação e do conhecimento. Assim, segundo Shiroma (2007, p. 14):

A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania - que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática - e de competitividade - que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a equidade que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na

avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. Como linhas principais da reforma institucional, são propostas a integração, dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países, e a descentralização, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa, com o objetivo de assegurar os rendimentos e promover a responsabilidade dos agentes em relação aos resultados.

Um documento que exerceu grande influência na educação brasileira foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, promovida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O evento ocorreu na cidade de Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e foi financiado pela UNESCO (A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Este documento, por sua vez, evocava em seu preâmbulo a lembrança do compromisso firmado há mais de quarenta anos pelas Nações que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos em colaboração com a Organização das Nações Unidas; e, ao mesmo tempo, denunciava os descasos ainda ocorrentes quanto à educação mundial.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. PREÂMBULO - Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: • Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; • Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e • Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 2).

Neste documento fica evidente a preocupação dos organismos internacionais com a firmação do atendimento das necessidades básicas dos indivíduos menos favorecidos de cada país, sobretudo a educação básica das crianças, jovens e adultos e o acesso destes aos meios básicos de educação, saúde, cultura e lazer. Percebe-se que o nível de preocupação desses organismos é com o atendimento básico das necessidades humanas universais dos indivíduos dos países menos favorecidos. Não se falam nos pesados e necessários investimentos em ciência, tecnologia, pesquisas, infraestrutura, indústria, saneamento básico, geração de energia, dentre outros importantes meios necessários ao desenvolvimento de um país.

Em 1993, já no governo Itamar Franco, foi publicado o “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003): Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e

Erradicação”. Este é o primeiro documento brasileiro que sinaliza o alinhamento do país com as políticas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais internacionais.

Dentre seus principais pontos, o documento destaca e apresenta metas, diretrizes e objetivos e convoca toda a sociedade atendida pela escola a debater e produzir o relatório síntese da situação de cada unidade escolar para, no final, estes relatórios serem remetidos aos órgãos superiores de educação do país, dentro de cada esfera, de modo a subsidiarem a estruturação do Plano de Reformas da educação nacional, o qual tem como meta o foco em dois polos principais: I – A Prática Escolar e seus correlatos: livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo e a relação professor-aluno; e, II – A Formação Docente

Em 1995, no Brasil, toma posse Fernando Henrique Cardoso (FHC), trigésimo quarto Presidente da República. Seu governo perdurou de 1995 a 2003, após sua reeleição em 1999. Sendo influenciado fortemente pelos mesmos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial com o qual mantinha relações, FHC retoma a política de abertura econômica em andamento no Governo Itamar Franco, acrescentando ainda mais força, especialmente no que diz respeito à intensificação da política de privatizações das estatais brasileiras, sob o pretexto da modernização do parque industrial nacional e objetivando atrair investimentos financeiros internacionais para o Brasil, pois, como nos governos Collor e Itamar Franco, FHC também levanta a bandeira da modernização e da globalização sócio econômica do país.

No plano educacional, esse governo também intensifica o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos do governo anterior. Observa-se que este plano educacional estava dividido em duas etapas: a primeira etapa, caracterizada pela produção de documentos, diretrizes, referências e programas para a difusão de princípios da gestão da qualidade total. O objetivo do governo FHC com este plano era adequar o sistema educacional e a administração educacional à cobrança de resultados. Por esse modelo, competição e meritocracia passariam a ser institucionalizados em seu plano educacional. A segunda etapa foi caracterizada pela lógica da organização escolar e das práticas educativas, além de mudanças no sistema de formação docente, no qual o professor passaria a ser responsabilizado pela consecução de resultados e objetivos em todos os níveis de ensino. Esse modelo de gestão utilizava princípios de gestão baseada no conceito de qualidade total.

Conforme observa Vaz (2010, p. 61): “FHC, com a experiência adquirida nos outros dois governos, desenvolveu novas políticas públicas para a educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE)”, instituído pela Lei nº 10.172/2001, “e o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)”, instituído pela Lei nº 9.424/1996. Os resultados positivos desses programas em seu governo justificam a melhoria nos índices educacionais, anteriormente mencionados, como: “a redução das taxas de repetência e evasão escolar, a redução dos índices de analfabetismo, a elevação dos anos de estudo da população como um todo, a universalização do ensino, dentre outras” (PEREIRA, 2004, p. 66).

Também é de seu governo a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/1996. Esta lei, além de consolidar as diretrizes educacionais fixadas pelos documentos dos organismos internacionais influenciadores da educação nacional, também constituiu a primeira mudança concreta na estrutura da formação docente no Brasil: a possibilidade da formação de professores por meio da capacitação em serviço, o aproveitamento de experiências anteriores e de outras atividades na formação docente, formação pedagógica para bacharéis e a aceleração do processo formativo com licenciaturas em menor tempo, descaracterizando os estágios curriculares e o momento necessário para a formação prática docente, tudo para garantir a maior oferta de docentes ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, elevar os resultados dos índices nacionais da educação.

No que se refere às mudanças estruturais na formação docente, encontrava-se no texto, por exemplo, a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) como novas instituições formadoras de profissionais docentes, para atuar em paralelo às universidades, faculdades e centros de educação tradicionais existentes e, ainda, a possibilidade de extinção do magistério em nível médio como formação mínima para atuar na educação básica, uma vez que a tendência apresentada na LDB era a formação de profissionais da educação em nível superior. São alguns exemplos do que se pode observar nos art. 61, 62 e 63, do texto original da LDB publicada em 1996:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Ressalte-se, em outras palavras, que a LDB, da maneira como foi promulgada originalmente, sob as influências dos organismos internacionais, permitia, dentre muitas outras mudanças: a formação de professores da educação básica em nível superior através dos ISE, preferencialmente; os ISE deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação de docentes na formação inicial e continuada de professores – e ao ensino, de forma rápida e flexível voltada para o trabalho, pesquisa e extensão com forte ênfase na formação pela prática (diretriz que, de fato, acelerou o processo formativo de graduação e pós-graduação no Brasil, diminuindo a ênfase na teoria e priorizando a prática). Além disso, sugeria que “as tradicionais e experientes instituições formadoras e seus respectivos cursos de formação” (magistério, no nível médio, pedagogia e licenciaturas, no nível superior) “eram consideradas inadequadas para a preparação do professor do novo perfil” (MAZZEU, 2009, p. 8). Daí a justificativa para a criação de ISE.

Para explicar a amplitude influenciadora desses organismos internacionais no Brasil, recorre-se ao conceito de globalismo, segundo Polleit (2017, p. 3):

O globalismo é uma política internacionalista, implantada por burocratas, que vê o mundo inteiro como uma esfera propícia para sua influência política. O objetivo do globalismo é determinar, dirigir e controlar todas as relações entre os cidadãos de vários continentes por meio de intervenções e decretos autoritários. Eis o argumento central do globalismo: lidar com os problemas cada vez mais complexos deste mundo — que vão desde crises econômicas até a proteção do ambiente — requer um processo centralizado de tomada de decisões, em nível mundial. Consequentemente, leis sociais e regulamentações econômicas devem ser "harmonizadas" ao redor do mundo por um corpo burocrático supranacional, com a imposição de legislações sociais uniformes e políticas específicas para cada setor da economia de cada país. O estado-nação — na condição de representante soberano do povo — se tornou obsoleto e deve ser substituído por um poder político transnacional, globalmente ativo e imune aos desejos do povo.

Em 1998, a UNESCO, em parceria com o MEC, também publica, no Brasil, o documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, organizado pelo economista Jacques Delors. Este documento também é fruto do mesmo relatório da comissão criada pela UNESCO para debater a educação para o século XXI. Diferencia-se do primeiro documento, apenas, em razão de seu objetivo mais publicitário de divulgação dessas diretrizes educacionais aos países em desenvolvimento e aos excluídos em geral, usando, para isso, uma linguagem mais acessível ao entendimento coletivo.

Dentre as muitas ideologias igualmente influenciadoras da política educacional brasileira, a UNESCO propõe, neste documento, um novo conceito de educação: a educação como um “continuum”.

Segundo Delors (1998, p. 101) este “continuum” educativo está relacionado à educação que todas as pessoas em sociedade devem adquirir ao longo de toda a vida, não

apenas para o estímulo ao aprendizado contínuo, mas à convivência social, para o trabalho, para a autonomia e responsabilidade pessoal. Por isso, essa “educação ao longo de toda a vida” está apoiada sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais ideologias, no governo FHC, foram tão fortes que influenciaram, inclusive, em 1999, as Referências para a Formação de Professores (RFP).

As Referências para a Formação de Professores propõem tendência a necessidade do estabelecimento de um “novo perfil profissional de professor”, denunciando que o perfil profissional docente da tradição é obsoleto e ultrapassado e, portanto, carece de debates e trocas de experiências para a necessária mudança e adaptação a esta nova sociedade que, também, é “mutável e complexa”.

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. E, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades. (BRASIL, 1999, p. 16).

Em 2000, é a vez do documento intitulado “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (EPT/Dakar). Este documento é o resultado da Conferência Mundial de Educação realizada no Senegal. Foi publicado no Brasil pela UNESCO em parceria com o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a Ação Educativa, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que atua no Brasil desde 1994, nas áreas de cultura, educação e juventude.

Dentre suas principais diretrizes, o compromisso de Dakar denuncia as lacunas ainda existentes na educação brasileira, sobretudo o analfabetismo absoluto e funcional e a questão da qualidade da educação infantil. Outros pontos destacados dizem respeito à primeira infância, a educação primária, às habilidades de jovens e adultos, à educação de jovens e adultos, a paridade gênero e a qualidade.

O documento reforça os compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO em investir e melhorar seus índices educacionais e sociais.

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (UNESCO, 2000, p. 8).

Por sua amplitude e abrangência, esse documento influenciaria, diretamente, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172, de 9 e janeiro de 2001 e, em seguida, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), também em 2001.

As DCNs brasileiras para a formação de professores, instituída pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001, propôs, como política estratégica a formulação de um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao “novo perfil profissional de professor” (BRASIL, 1999), o qual representa um novo modelo de formação docente consolidada em bases epistemológicas, objetivos e competências profissionais requeridas para a atuação do professor de educação básica.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. [...] A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Verifica-se que os objetivos das DCNs para a formação de professores da educação básica requerem dos educadores a construção de competências profissionais com vista à resolução de problemas e a um “saber-fazer” pedagógico que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e para o imediatismo do cotidiano escolar.

Mais tarde, em 2006, já no o governo do Partido dos Trabalhadores, ainda sobre forte influência de interesses dos organismos internacionais, é aprovada, depois de um longo debate, a Resolução Nº 01/2006 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essas novas diretrizes vão exigir mudanças na organização e currículos dos cursos de Pedagogia das instituições formadoras de todo o país. Desse modo, as novas diretrizes estabelecem mudanças estruturais para a oferta dos cursos, no sentido de sintonizar a política de formação ao contexto socioeconômico e político atual.

É este cenário de interesses dos organismos internacionais em promover, no caso brasileiro, a aceleração do processo formativo docente aliado às necessidades de geração de resultados em termos educacionais, visando propiciar a tão necessária qualificação em serviço e a fim de alimentar a “dinâmica da vida moderna”, que vai justificar, como poderemos ver mais adiante, a formulação da política educacional intitulada Política Nacional de Formação

de Profissionais do Magistério da Educação Básica que se materializa no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Essa política foi instituída pelo Decreto nº 6755/2009, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ainda que considerando os novos tempos para a política nacional de formação de professores e as lutas contra-hegemônicas ocorridas nos últimos oito anos de reformas educacionais fundamentadas contra essas fortes influências presentes nos documentos geradores da política educacional, podemos verificar que o Parfor ainda assim guarda vestígios importantes dessas relações.

Por exemplo, logo no primeiro artigo do Decreto é possível identificar os termos “organização”, “formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica”:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 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. (BRASIL, 2009, p. 1).

Como se sabe, desde a década de 90 havia o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em razão do interesse na formação e na qualificação em serviço desses profissionais para também atuarem na formação e qualificação dos alunos para os serviços da vida moderna.

O inciso I do artigo 2º do mesmo Decreto também remete às pistas desse processo:

Art. 2º - I a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; (Idem, 2009, p. 1)

Vê-se que “o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade” indica o interesse em formar docentes com o mínimo de qualidade para garantir a diminuição do analfabetismo no Brasil, cujos altos índices prejudicavam grandemente a formação de mão-de-obra minimamente qualificada para o serviço.

Iguais indícios se notam nos incisos VI, IX e XII quanto aos espaços para a formação inicial, a equidade e a atualização do professor acerca das novas culturas e vivências da vida moderna.

Art. 2º - VI o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; [...] IX a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; [...] XII a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. [...] (Ibidem, 2009, p. 1-2).

Neste outro caso, os espaços para a formação inicial de professores são os locais ideais para a qualificação em serviço. A equidade sempre foi termo usado para designar a diminuição das desigualdades sociais e regionais da educação.

A definição de todos os objetivos e metas descritos nos documentos desses organismos influenciadores da política educacional dos países em desenvolvimento, no caso brasileiro, e dos países em conflito e excluídos, sempre esteve sintonizada com as políticas de interesse do capital produtivo em detrimento das melhorias na educação e da situação social, vividas por esses países.

É evidente que os apoios dessas esferas políticas sempre constituíram manobras planejadas para a preparação dessas nações influenciadas ao consumismo e à produção de farta mão-de-obra qualificada para o serviço. Resta-nos, agora, analisar as consequências dessas influências para educação e no caso desta investigação propriamente dito, os currículos da formação de professores dos cursos de Pedagogia Parfor. No entanto, antes de analisarmos a problemática curricular, faz-se necessário contextualizar uma discussão acerca da política nacional de formação de professores da Educação Básica.

2.4. Os marcos regulatórios da política de formação de professores da Educação Básica

Os embates travados entre o mundo real e o mundo oficial em relação às políticas de formação de professores para educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder? (BRZENZINSKI, 1999, p.83).

A política de formação de professores para a educação básica em nível superior no Brasil vem se constituindo há mais de um século como eixo de políticas públicas distintas e, também, como objeto de embate político-ideológicos que evidenciam diferentes concepções de sociedade e colocam em disputa interesses conflituosos e por vezes antagônicos.

Essas considerações revelam que as mudanças ocorridas no âmbito da legislação educacional, balizadas pela reforma do Estado a partir na década de 90, ditadas pelos organismos internacionais, delineararam uma nova política educativa que se traduz em diferentes mecanismos de regulação.

O termo regulação oriundo da Fisiologia ⁶ é defendido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionando harmonia. Esse termo ganha precisão

⁶ A partir das ideias de Claude Bernard sobre o *milieu intérieur* o conceito de regulação foi decisivamente importado da física para a biologia. A regulação bernardiana baseou-se não somente no princípio dos

conceitual no bojo da Teoria da regulação Social, que se desenvolve a partir das influências funcionalistas, compreendendo a noção de que a sociedade é um corpo regulável. A partir da Escola Francesa da Regulação, Oliveira (2009) demonstra que tal conceito se refere às relações determinantes que se reproduzem nas e pelas transformações sociais, as formas sob as quais se realizam e as causas de reprodução e rupturas em diferentes pontos do sistema social. Nesse sentido, falar sobre regulação de um modo de produção é tentar expressar mediante leis gerais, como se reproduz a estrutura dominante de uma sociedade. O termo regulação considerado como uma categoria analítica pode fornecer meios para a compreensão dos processos políticos, econômicos e sociais mais recentes, que vão além da interpretação dos mesmos como meras consequências de crise do capitalismo.

Para Oliveira (2009, p. 47), em se tratando de educação, a regulação aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. Segundo a autora, no contexto da globalização as tensões entre as dimensões locais e globais forjam uma nova regulação social e educativa.

Ainda sobre o termo regulação Maués (2009) assevera que a regulação é entendida como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. Nesse sentido, a compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle por meio do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos (MAUES, 2009, p. 475).

De acordo Maroy (2005 apud Maués, 2009), o termo regulação inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, isto é, institucional e política, ou seja, o conjunto das regras é formado por um poder aceito e que representa em última instância o Estado, o governo, ou, no caso do sistema educacional o diretor da escola.

De forma mais clara, a regulação representa:

Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições. (Maroy, 2005 apud MAUÉS 2009, p. 475).

No tocante a área da educação, Maués (2009) afirma que, a regulação baseia-se prioritariamente na descentralização das ações acompanhada da avaliação de resultados e da

reguladores da economia animal de Lavoisier, mas também na noção de estabilidade interna, a homeostase. Considerando, desse modo, a regulação como um mecanismo de compensação de desequilíbrios,

centralidade das decisões relativas ao processo pedagógico, principalmente no currículo e nas formas de certificação. Dessas duas bases centrais das decisões, derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas, procuram dar conta deste novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado.

Com relação às políticas da educação, estabelecidas com a reforma do Estado brasileiro na década de 90, criaram-se regulações com a finalidade de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, se submetessem às orientações do novo modelo de Estado.

Nesse contexto, o marco regulatório considerado decisivo para a formação de professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que acompanhando a tendência mundial determinou que os professores de todos os níveis educacionais fossem formados em nível superior, inclusive estabelecendo um prazo de dez anos para que os professores concluíssem a formação.

De acordo com Carvalho (1998), a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no momento de transição normativa, fixa em relação aos profissionais de educação diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação profissionais da educação; os níveis e lócus da formação docente e de especialistas; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente. Nesse sentido sublinha Carvalho (1998, p. 82) que as recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade.

Ao normatizar a formação dos profissionais do magistério à luz desse dispositivo legal, o Parecer CNE/CP 9/2001, de 17 de janeiro de 2001, estabeleceu novos parâmetros de qualidade para a formação, alterando o processo formativo delineado pelas legislações anteriores.

Conforme o Parecer CNE/CP nº9/2001, de 17 de janeiro de 2001:

Estas diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos, seja nas suas dimensões teóricas ou práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Esse parecer destaca que as novas tarefas atribuídas à escola requeriam a revisão da formação docente no sentido de impulsionar mudanças no interior das instituições formadoras, considerando os avanços do conhecimento e a complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Assim, indicava mudanças profundas na organização institucional, na estruturação dos conteúdos e processos formativos atinentes à atuação do profissional do magistério, bem como uma vinculação estreita entre as instituições formativas e os sistemas de ensino visando melhor preparação profissional. Nesse sentido, a principal mudança proposta dizia respeito ao objetivo de formar o docente em nível superior.

Essas propostas, contudo, suscitaram muitas discussões no campo educacional, como destaca Sheibe (2015, p. 33)

Desde a aprovação da LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a formação de professores para educação básica e a educação escolar como um todo constituíram-se objeto de muita polêmica e de diferentes alterações e regulamentações, evidenciando o campo de disputa política presente na área.

As polêmicas a que se refere Sheibe (2015) acerca da política de formação de professores para educação básica decorrem, segundo Freitas (2002, p. 137), do entrelaçamento contraditório entre dois movimentos: o dos educadores que defendiam a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e o processo das definições das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que teve no final dos anos 1990 e início desta década com expressão material os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/99 que criou os Institutos Superiores de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior, em 2001. Ainda de acordo com Freitas (Idem), Estes documentos compunham um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolveram no final do ano de 1997, quando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 04/97, aprovou as orientações para a elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Estas movimentações no entorno da reestruturação das diretrizes curriculares dos cursos de formação evidenciaram o processo de flexibilização curricular em curso, tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas advindas do processo de reestruturação produtiva pelo qual passava o Brasil e outros diferentes países, com o objetivo de adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

Acerca da flexibilização curricular Catani et al. (2000) alerta para os riscos deste ideário, afirmando que tais dinâmicas certamente naturalizam o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Freitas (2002), fazendo um recorte histórico acerca do processo de reformulação curricular, aponta que no âmbito do movimento da formação os educadores organizados em suas associações produziram e evidenciaram concepções sobre a formação do educador contrárias às orientações emanadas dos órgãos oficiais. Essas concepções destacavam o caráter sócio-histórico da formação, e apontavam para a necessidade de formar um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, ou seja, uma concepção emancipadora de educação e formação que superasse as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, visto que as escolas já avançavam para a democratização das relações de poder e para a construção de novos projetos coletivos, discussões iniciada nos anos de 1980. Foi sob esta ótica que se construiu a concepção de profissional de educação que coloca à docência e o trabalho pedagógico, suas particularidades e especificidades como elementos fundamentais para a formação. Todavia, essa não foi a concepção que norteou o processo de elaboração das novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica capitaneada pelo governo.

Durante um período longo, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 23 de dezembro de 1996, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores continuou com as marcas da legislação anterior (Gatti, 2010). As primeiras alterações de currículo iniciam-se a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 2002 foram instituídas as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Essas diretrizes dispunham, no art. 16, que o Ministério da Educação deveria coordenar e articular em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de dos dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos

Municipais de Educação e de associações e científicas, a formulação de propostas de diretrizes para organização de um sistema de certificação de competências dos professores da educação básica.

De acordo com Mello (1999), as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (Mello, 1999, p. 10).

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de 1997 e que culminaram com a promulgação das DCNs, em 2002, visou adequar a formação dos profissionais da educação para atender as demandas do mercado globalizado.

Nesse sentido, cabe ressaltar que desde a deliberação que criou os Institutos Superiores de Educação até o documento final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior, assistimos a iniciativas para regulamentar a profissão docente, sendo os dois documentos a materialização da expressão objetiva do “novo” perfil que se desenha para a formação de professores que atuam na educação básica, principalmente dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu conteúdo expressa claramente as competências e habilidades a ser desenvolvida pelos futuros professores, a carga horária que os cursos deveriam ter a avaliação de cursos e de professores até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

2.5. Política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor

Os pilares da política neoliberal se mantem presente na primeira década do século XXI. De acordo com Frigotto (2013, p. 3), com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder Central “não ocorre o caminho do não retorno [ao projeto societário das décadas passadas com privilegio das elites] e a opção esteve centrada na realização de um governo desenvolvimentista”.

Para Freitas (2009), a vasta produção de conhecimento sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites produzido no campo da formação de professores não foram apropriadas pelas políticas públicas no governo Lula. O que se vivenciou no período de 2002-2005, foi o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (Freitas, 2007, p.1207).

As tentativas de conciliar diferentes interesses interferiram negativamente na construção das políticas públicas, principalmente porque uma “minoría prepotente” foi privilegiada em detrimento da qualidade da educação para a maioria da população (Frigotto, 2010).

Segundo Oliveira (2009), o governo petista (2003-2010) foi marcado por rupturas e permanências no que tange às políticas públicas, uma delas é a focalização dos gastos sociais nos grupos mais vulneráveis. Para a autora ainda que no segundo mandato petista o Estado brasileiro tenha promovido ações que atingiram todos os níveis educacionais, isto se configura, principalmente com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. É no contexto deste que foi apresentado o Plano Compromisso Todos pela Educação, mas antes foi lançado pela iniciativa de grupos da sociedade civil, constituído por diversas empresas, pessoas físicas, instituições de ensino, órgãos públicos, associações religiosas e outras associações, como o Movimento Todos Pela Educação, de orientação não-estatal. Esse movimento influenciou sistematicamente no Plano de Metas Compromisso, Todos Pela Educação, lançado em setembro de 2007. Acerca dessa questão Saviani (2007) salienta,

como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançada por um grupo de empresários. Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas. No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas (SAVIANI, 2007, p. 21).

Saviani (2008) aponta que o Plano de Metas foi elaborado sem considerar o principal instrumento legal para o norte das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano de Metas do Governo Federal foi constituído e oficializado sem a participação popular e se estrutura a partir de propostas emanadas de agências internacionais especialmente, a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e cultura (UNESCO). Segundo Santos (2014 p. 228), a partir de 2003 o Estado brasileiro, sob o Governo de Lula criou e implementou diferentes políticas, mas, no entanto, não considerou a

necessidade de mudar as estruturas e organização, principalmente no tocante à política de formação de professores para a educação básica.

Dentre as 28 diretrizes apresentadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação destaca-se a meta 12 que tem a seguinte redação: “instituir programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação básica” (BRASIL, 2007) a qual, estabelece os parâmetros para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi instituída em 2009, pelo Governo Federal por meio do Decreto presidencial nº 6.755/2009.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, na seção II do Capítulo IV, cria o Plano de Ações Articuladas, isto é, o conjunto articulado das ações apoiada técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação de caráter plurianual e multidimensional, visando o cumprimento das metas e observância das diretrizes estabelecidas no referido plano, com data limite o ano de 2002, bicentenário da independência política do Brasil.

Desde 2007 os estados e os municípios brasileiros formalizaram sua adesão ao PDE (BRASIL, 2007) e elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR) contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada embasando-se em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Em relação à implementação das ações de formação, Ball e Marinardes (2011, p. 13) apontam que as políticas educacionais geralmente são pensadas para situações ideais de condições de trabalho e de infraestrutura, sem considerar as diferenças gigantescas dos contextos escolares e diríamos também, territoriais. Ainda segundo os autores, facilmente essas políticas sucumbem e não alcança os objetivos e metas previstas.

Por sua vez, há de se questionar a ênfase de tais políticas na formação dos professores, isoladamente. De acordo com Brzezinski (2011):

A assunção das políticas de formação e de valorização do magistério pelo Estado e entes federados em regime de colaboração, por um lado, retira do contexto educacional brasileiro a análise equivocada da situação educativa, que tende a atribuir ao professor as mazelas da educação nacional, e por outro, incentiva à conjugação de esforços entre a sociedade política e os movimentos organizados da sociedade civil para superar os sofríveis índices de qualidade da Educação Básica (BRZEZINSKI, 2011, p.5).

A política instituída por meio do Decreto de 2009 articula-se às reformas do Estado e às mudanças no ensino superior, o que denota a lógica dos ajustes estruturais, no atual contexto do capitalismo mundial.

O Parfor é um instrumento de política pública, isto é, uma ação do Estado, de caráter emergencial, que tem como objetivo a qualificação de professores. Para Muller e Surel (2002, p.14) “a política pública possui um caráter contraditório e incoerências, mas constitui uma ordem local, logo tem objetivo e finalidade”. Saravia (2006, p. 26) assevera que a “política pública se constitui em um sistema de decisões públicas, sendo formuladas e implementadas porque algum problema foi identificado, sendo necessária a intervenção do Estado”.

O Parfor está orientado para a promoção da melhoria da qualidade da educação, tendo como foco a formação de professores da rede pública de ensino que não possuem graduação nas áreas que atuam, bem como aqueles que desejam obter a segunda licenciatura (formação inicial e continuada). O Parfor situa-se como um campo de estudo das diretrizes governamentais voltadas para assegurar a efetivação do direito social que se expressa como direito à educação (C. F. Art. 6º 1988), que é um direito de todos e dever do Estado. Esse direito foi reafirmado no Art. 5º da LDB nº 9394/1996, no qual o acesso ao ensino fundamental é definido como direito subjetivo.

O objetivo principal do Parfor é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, por meio de implantação de turmas especiais, exclusivas para professores em exercício (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva busca-se

- I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- IX -Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X -promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

A legislação por meio da qual se originou o Parfor previu a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente como espaços de participação, discussão e reflexão relativos ao desenvolvimento do programa, e atribui a estes fóruns a responsabilidade de realizar o planejamento estratégico da oferta de cursos e de vagas de acordo com o as demandas próprias de cada um deles (PESSOA, 2013).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – FEPAD têm um papel fundamental no desenvolvimento da política, considerando que reúnem em sua composição, representantes dos órgãos governamentais das três esferas; Secretários de

Educação de cada Estado ou do Distrito Federal; representante máximo de cada instituição de ensino superior com sede no Estado; representante dos profissionais do magistério; representante de conselhos estaduais de educação; representante do Fórum das licenciaturas, No entanto, não menciona as representações das entidades de classe e dos sindicatos dos trabalhadores em educação, apenas destaca no parágrafo 4º do Art. 4º que “Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão” (Brasil, 2009).

Por orientação da Lei, os secretários estaduais de educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. Os fóruns estaduais têm como atribuições: articular, elaborar, acompanhar e avaliar os planos estratégicos dos cursos, mas a aprovação desses planos é atribuição exclusiva do Ministério da Educação, o qual deve analisar e aprová-los, cabendo a ele apoiar as ações de formação através da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores, além de auxiliar os projetos relativos às ações propostas (Gatti, 2010).

Os FEPADs estabelecidos pelo decreto 6.755/2009 têm o compromisso de viabilizar ações efetivas em prol da formação inicial e continuada de professores, conforme e descrito no Art. 4º:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos 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 (BRASIL, 2009).

No Estado do Pará, o Fórum foi criado em novembro de 2009. Institucionalizou-se com reuniões mensais e realinou as discussões e atividades em comitês específicos, para a formação inicial e continuada. Destaca-se a criação de três comitês: da Educação a Distância, de Programas e Projetos Federais de Formação e o de Estágio Docente. Os comitês do Parfor foram compostos pela Secretaria de Educação e pelas Instituições de Ensino Superior e teve como objetivo gestar o planejamento e as orientações para o desenvolvimento da formação inicial. Desta forma atende ao disposto no parágrafo 7º do Art.4º que destaca:

O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente (BRASIL, 2009, p. 3)

O Decreto presidencial nº 6.755/2009 propõe também que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior (IES) e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, e indica que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) deve fomentar projetos pedagógicos que proponham inovações nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação decente. Estabelecidos no Art. 11 incisos I e II:

- I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009).

Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC formalizou o processo de institucionalização do Parfor por meio da Portaria MEC nº 09 de 30 de junho de 2009 e, no artigo 1º, delegou a CAPES à responsabilidade pela indução, pelo fomento e pela avaliação dos cursos. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica seriam ministradas no Parfor nas modalidades presencial e à distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009).

A participação dos estados passou a ser efetivada por meio da celebração de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), e as Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, firmaram Termo de Adesão ao ACT. (BRASIL, 2009b). Conforme prevista na definição normativa do Decreto nº 6.755 e na Portaria MEC nº 09, a participação no Parfor restringia-se às Instituições Públicas de Educação Superior. As associações representativas das Instituições Comunitárias, Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) pleitearam o direito de participação visando a atender as demandas do Parfor. O MEC incorporou as referidas instituições, alterando o texto do inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.577/2009 (BRASIL 2009a), o que permitiu a cessão de apoio financeiro às IES privadas sem fins lucrativos com o objetivo de implementar projetos e cursos de formação inicial e continuada (PESSOA, 2013).

Na política nacional de formação de profissionais da educação básica, instituída por Decreto, estão postos os princípios da emancipação, da inclusão e da valorização, indicados no art. 2º, Incisos II e VII, os quais dispõem:

- II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009).

Acerca de como esses princípios se materializam no contexto do Parfor, Brito et al. (2017, p.31) assevera que “pouco se realiza no cenário do Parfor, o que reafirma o posicionamento do governo no seio da sociedade capitalista, visto que as mudanças estão para atender a necessidade do Estado capitalista e não as expectativas docentes.”

Segundo Freitas (2007, p. 1219) no complexo processo de regulação dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento (investigativo) no sentido de identificar nessas iniciativas o sentido que se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de medida de competências e avaliação do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhado de centralidade da avaliação das políticas educacionais, ou se ao contrário, seremos nós a estabelecer, nas contradições, a contrarregulação, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens do nosso país.

Nesse sentido, pensar a formação de professor da Educação Básica requer dimensioná-la no contexto histórico, social, político, econômico no qual se encontra inserida. No caso dessa pesquisa, em particular, o contexto socioterritorial da Amazônia Paraense.

2.6. O PARFOR no estado do Pará e nos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e Unifesspa

O Estado do Pará possui atualmente uma população total estimada em 8.513.497 pessoas (2018), distribuídas em seis mesorregiões diferentes e 144 municípios. Está situado no centro da Região Norte, e tem como limites o Suriname e o Amapá a norte, o Oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste, Roraima e a Guiana a noroeste. Possui uma extensão territorial de 1. 247. 689,515 km² colocando-o como o segundo maior estado do País. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,646. Apresentava em 2017 9.621 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 830 de Ensino Médio; 65.891 docentes do Ensino Fundamental e matrícula de 1.454.390 (Ensino Fundamental) e 359.127 (Ensino Médio). Ocupava em 2015 a 22^a posição em relação PIB (Produto Interno Bruto) do País. O Pará está entre os Estados com os piores índices educacionais do País

Desde o processo de colonização a história da Amazônia foi diferenciada das demais regiões. Portanto, não surpreende que, na ausência de políticas públicas adequadas ao longo

da história, as demandas regionais em educação e ciência sejam mais evidentes que na maioria do país.

Em 2007 com a divulgação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a educação básica no Pará aparece situada entre os mais baixos índices nacionais reafirmando, assim, a necessidade de atenção há muito tempo reivindicada por diversos segmentos da sociedade.

Diante da constatação, como forma de materializar as ações formativas iniciais e continuada específicas para o Estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), apoiada pelo Protocolo SEDUC-IES, protocolo de cooperação firmado entre a SEDUC-PA e as Instituições públicas de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará, articulou a elaboração do Plano de Formação Docente do Estado do Pará visando ações formativas em nível médio, superior e pós-graduado, voltadas a melhoria da educação pública no Estado do Pará. Os dados do Educacenso de 2007 revelaram que apenas cerca de 10% dos docentes que atuavam na educação básica no Estado do Pará possuíam formação inicial adequada às suas funções. Os demais careciam de formação inicial em nível de graduação ou, apesar de possuir graduação, atuavam em área diferente de sua formação inicial. Isto certamente contribuiu para explica os baixos índices da educação no estado do Pará. (SEDUC-PA, 2009).

Como parte de uma política nacional para a formação de professores em atuação na educação básica, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) buscou integração com os sistemas municipal e federal para qualificar os docentes que atuavam na educação básica no Pará, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Com esse objetivo, a Secretaria encontrou apoio no Protocolo SEDUC-IES, um protocolo de cooperação entre a SEDUC-PA e as Instituições públicas de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará que se constitui em um instrumento interinstitucional de cooperação entre as instituições participantes, com o objetivo de formular proposições e procedimentos a serem implementados conjuntamente no Ensino Médio e no Ensino Superior visando a melhoria da educação pública no Estado do Pará.

O Estado do Pará elaborou, em 2008, seu plano estratégico denominado Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Participaram desse processo a UNDIME-PA e o PROTOCOLO SEDUC-IES constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Pará e pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC.

Em 2009 é promulgado o Decreto presidencial nº 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, da qual se origina

o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados.

No Pará o Parfor foi “assumido por todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofereciam até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo aos 144 municípios do Estado” (SEDUC/PARÁ, 2013, p. 7). As instituições de ensino superior que aderiram ao Programa foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

É possível observar que uma quantidade significativa de professores foi beneficiada pelo Programa, desde sua implantação (em 2009) até o ano de 2012. Isso sem contabilizar as pessoas que ingressaram nos anos posteriores.

As ações do Parfor são de natureza colegiada, desenvolvidas por meio do Fórum Permanente de Apoio à formação Docente. No Pará, o fórum foi criado em 14/11/2009, sendo a instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, voltada para o cumprimento, no Estado do Pará, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Esse fórum tinha como prerrogativa discutir e elaborar diretrizes para todas as ações do Parfor no Estado do Pará.

Conforme Relatório de Gestão Parfor/UFPA 2009-2013, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Pará apresentava a seguinte composição:

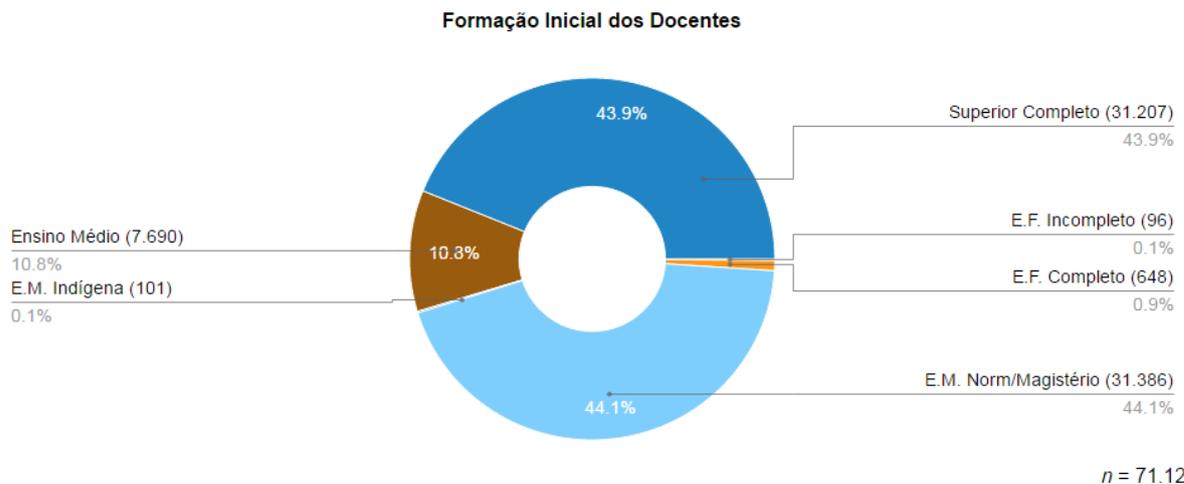
Secretário de Estado de Educação; Representante do MEC;. Representante da UNIDIME; Representante da UFPA; Representante da UFRA; Representante da UEPA; Representante do IFPA; Representante da UFOPA; Representante da UNIFESSPA; Representante do CEE; Representante da UNIDIME; Representante do SINTEPP; O Coordenador Estadual do Plano; Os Coordenadores do PARFOR nas IPES; Os Coordenadores dos Comitês Institucionais de Formação Inicial e Continuada; Coordenadores das Assessorias de Educação a Distância das IPES. (RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR/UFPA 2009-2013, p. 21)

Depreende-se da composição apresentada que o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Pará apresentava em sua composição apenas instituições. Não se evidencia a participação social por meio de suas organizações representativas. O que certamente terá reflexos na proposição das políticas curriculares destinadas à formação de professores da educação básica no contexto socioterritorial da Amazônia paraense.

O decreto nº 6.755/2009 prevê a representação na composição do fórum por meio de adesão. No entanto, não exclui a possibilidade da participação de outras entidades que deseje integrá-lo, conforme o que está disposto no artigo 4º, § 4º. “Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão” (BRASIL, 2009).

No ano de 2009 (ano de implantação do Parfor), conforme dados da Plataforma CultivEduca da UFRGS (2019), 31.207, o equivale a 43,9% dos professores da educação básica do Estado do Pará possuíam ensino superior completo, e 31.386 apenas o ensino médio Normal, o que equivale a 44,1%, conforme pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Formação docente em 2009

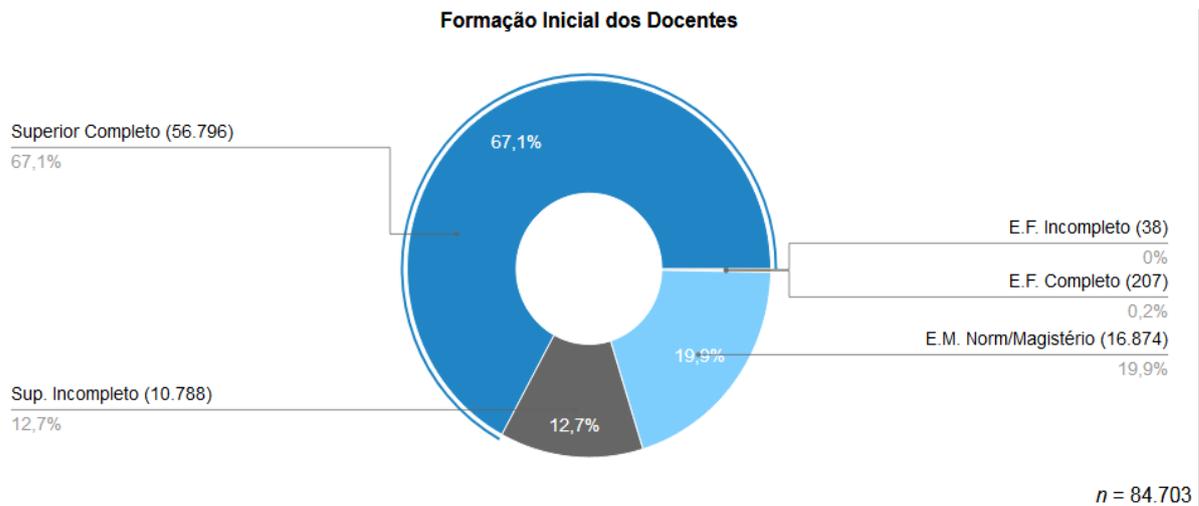


Fonte: cultiveduca.ufrgs.br (2019)

Percebe-se que a maioria dos professores do Estado do Pará possuíam apenas o ensino médio Normal ou Magistério. Ou seja, havia uma necessidade de formar professores em nível superior – licenciaturas, que pudessem adequar a formação dos professores da educação básica ao que está previsto na LDB.

Já no ano de 2016 verifica-se que 56.796 professores, o que equivale a 67,1%, já possuíam formação em nível superior. Em relação aos que em 2009, possuíam apenas o ensino médio Normal, o percentual diminuiu de 44,1%, para 19,9%, conforme demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Formação docente 2016



Fonte: cultiveduca.ufrgs.br (2019)

O crescimento no percentual dos professores com superior completo em 2016 e a queda no percentual dos professores que possuíam apenas o ensino médio Normal pode ser explicado pelas ações efetivas de formação universitária, implantada e implementada pelas universidades nos 144 municípios do Estado do Pará, por meio do Parfor.

Constata-se um significativo aumento na escolaridade dos professores, visto que a qualificação de professores é vista hoje como um grande desafio da educação em nosso país, tendo em vista o prazo legal estipulado na LDB (§ 4º do art. 87, Título IX das Disposições Transitórias), assim disposto: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, a partir de 2007 todos os professores em exercício no magistério na educação básica deveriam dispor desse nível de formação. Entretanto, vale lembrar que essa data inicial foi prolongada, visto que até hoje encontramos professores sem a formação mínima necessária.

De acordo com dados da Capes, até o final de 2016 foram implantadas 2.890 turmas, por 103 IES em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o Parfor no Brasil atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros. O Programa registrava em 2016 34.549 professores/ formados.

2.7. O curso de Pedagogia Parfor na UFPA, UFOPA e Unifesspa

Neste trabalho focamos nosso estudo no curso de Pedagogia Parfor, implementado por três universidades públicas federais: UFPA, UFOPA e Unifesspa, ambas com atuação

universitária, principalmente na formação de professores em grande parte dos 144 municípios do Estado do Pará.

O Parfor iniciou no estado do Pará em 2009. No entanto, o curso de Pedagogia Parfor teve suas atividades iniciadas com maior efetividade no ano de 2010 (apenas 2 turmas de Pedagogia na UFPA tiveram início em 2009, sendo uma no polo Cametá e uma no polo de Abaetetuba) motivo que serviu de critério para definirmos a periodicidade desta pesquisa, entre 2010 – 2016.

Entre os anos de 2010 e 2016 a Universidade Federal do Pará, por meio do Campus Universitário de Altamira, com atuação nos municípios que compõem o Território da Transamazônica e do Campus Universitário de Abaetetuba e de Cametá, com atuação nos municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins, ofertou 46 turmas de pedagogia, para 1.656 professores da Educação Básica, sem formação de nível superior, das redes municipais de educação, dos municípios pertencentes a cada polo.

Um detalhamento maior da oferta de turmas e professores das redes municipais que ingressaram no curso de Pedagogia Parfor, nos polos da UFPA, pode ser visualizado na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFPA de 2010 a 2016 - Território do Baixo Tocantins

Município	Nº de turmas	Ingressos	Egressos
Abaetetuba	7	254	92
Acara	3	103	23
Bagre	2	75	*
Barcarena	2	74	72
Bujaru	3	110	69
Cametá	4	163	136
Dom Eliseu	1	36	22
Igarapé Miri	1	29	25
Limoeiro do Ajuru	2	72	*
Muaná	1	39	*
Oeiras do Pará	1	39	*
Tailândia	1	27	24
Tomé Açu	2	78	33
Tucuruí	2	68	
Total	32	1167	496

Fonte: Coordenação Curso de Pedagogia Parfor da UFPA - organizada pelo autor.

Tabela 2 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFPA de 2010 a 2016 - Território da Transamazônica

Município	Nº de turmas	Ingressos	Egressos
Altamira	3	110	73
Anapu	1	39	26
Brasil Novo	1	41	*
Novo Repartimento	1	41	*
Pacajá	1	33	26
Porto de Moz	2	75	*
São Felix do Xingu	2	55	26
Uruará	3	95	30
Total	14	489	181

Fonte: Coordenação Curso de Pedagogia Parfor da UFPA - organizada pelo autor.

A Universidade do Oeste do Pará – UFOPA foi criada em 2009 pela Lei nº 12.085/2009 por desmembramento dos *campi* da UFPA e da UFRA/ Polo Tapajós. Iniciou as atividades de formação do curso de Pedagogia Parfor em 2010 com 08 turmas, distribuídas nos municípios de: Santarém, Almeirim, Alenquer, Juriti, Oriximiná, Óbidos, Itaituba e Monte Alegre, que nesta dissertação, compreende o Território do Baixo Amazonas - PA

Entre 2010 e 2016, a UFOPA ofertou 28 turmas de Pedagogia para 584 professores da Educação Básica, sem formação de nível superior, das redes municipais de educação de 8 municípios/ polo.

A Tabela 3 evidencia como ocorreu a oferta de turmas e o atendimento aos professores das redes municipais de educação, pela coordenação do Parfor, nessa instituição.

Tabela 3 – Número de turmas, ingressos e egressos dos polos da UFOPA de 2010 a 2016 - Território do Baixo Amazonas – PA

Município	Nº de turmas	Ingressos	Egressos
Almeirim	2	84	46
Alenquer	4	174	107
Itaituba	3	91	55
Juriti	4	130	62
Monte Alegre	2	68	58
Óbidos	4	168	88
Oriximiná	4	147	86
Santarém	5	201	60
Total	28	1063	562

Fonte: Coordenação do Parfor UFOPA – organizada pelo autor

De acordo com as informações coletadas junto à Coordenação do Parfor da UFOPA, o número de turmas contido na tabela corresponde à oferta do ano de 2010 a 2013. Conforme os dados disponibilizados não houve oferta de turmas de Pedagogia entre os anos 2014 a 2017, somente a conclusão das turmas ofertadas entre os anos de 2010 e 2013. A retomada da oferta aconteceu apenas em 2018. Todavia não há informações sobre a quantidade de turmas oferecidas nesse ano.

O número de ingressos difere do número de egresso devido ao ano de entrada das turmas. Aquelas iniciadas em 2012 concluíram no primeiro período de 2017, já as que iniciaram em 2013, no quarto período de 2017. Todas as turmas iniciaram no segundo período do ano de ingresso, com exceção da turma 2010, ofertada em Almeirim, que iniciou no período de 2011.

Percebe-se que o número de atendidos por esta Universidade nos municípios/polo é bastante expressivo, exceto o município de Monte Alegre, que ofereceu turmas apenas em 2010 e 2011.

Com sede e foro no município de Marabá (PA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, foi criada pela Lei Federal n.º 12.824, de 5 de junho de 2013, a partir da estrutura da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como base o desmembramento do Campus de Marabá da UFPA, o qual já contava com maturidade acadêmica para recepcionar a nova instituição de ensino superior.

Na concepção inicial, a Unifesspa já nasceu como universidade multicampi, sendo constituída pelo Campus de Marabá (sede) e os Campi de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Entretanto, a área de abrangência da Unifesspa vai além dos municípios citados, envolvendo os 39 municípios da mesorregião do Sudeste paraense, além de potencial impacto no Norte do Tocantins, Sul do Maranhão e Norte do Mato Grosso.

O Parfor foi implantado na Unifesspa em 2010, quando a instituição ainda era um campus da UFPA. No período compreendido entre 2010 e 2013, portanto, as atividades de formação realizadas pelo Parfor foram de responsabilidade da UFPA.

Entre 2010 e 2016 a Unifesspa ofertou 9 turmas do curso de Pedagogia para 271 professores da educação Básica, sem formação de nível superior, das redes municipais de educação de 4 municípios/polo a saber: Goianésia, Jacundá, Marabá e Parauapebas.

Tabela 4 – Número de turmas, ingressos e egressos dos municípios/polos da Unifesspa de 2010 a 2016 - Território do Sudeste paraense

Município	Nº de turmas	Ingressos	Egressos
Goianésia	2	38	24
Jacundá	1	22	20
Marabá	3	117	97
Parauapebas	3	94	52
Total	9	271	193

Fonte: Coordenação Curso de Pedagogia Parfor da UFPA/Unifesspa - organizada pelo autor.

Percebe-se no contexto desta universidade que o número de ingressos e egressos não apresenta muita discrepância, o que indica pouca desistência dos alunos mesmo com todas as dificuldades que enfrentam durante o curso.

Importante ressaltar a relevância que as três instituições têm no processo de formação de professores da educação básica da Amazônia paraense. Por meio do Programa ofertaram um número considerável de turmas, e contribuiu com a formação de centenas de professores leigos ou que não possuíam graduação em diferentes municípios do Estado do Pará, entre os anos de 2010 e 2016.

Diante deste contexto, entendemos que a formação em nível superior eleva a autoestima dos professores, possibilita mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, contribui com o processo de formação e aprendizagem dos estudantes com os quais eles desenvolvem a ação formativa nas mais diversas realidades educativas do país. O Parfor representa um avanço na política de formação de professores da educação básica no Brasil e da Amazônia paraense, em particular.

Embora o Parfor seja um programa emergencial, o processo de formação aligeirado, muitas vezes afastado da pesquisa e das condições favoráveis para a construção de uma sólida formação acadêmica, não se pode negar que o Parfor é o maior Programa de formação de professores em curso no Brasil.

O reconhecimento social do programa provocou uma mobilização em defesa do Parfor presencial depois do anúncio do MEC, que excluiu o programa da Política Nacional de Formação de Professores, em 2017, após o golpe parlamentar que impeachmou a presidente Dilma Russef.

Em maio de 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Edital nº 19/2018, pelo qual definiu a oferta de 150 turmas de Licenciaturas para todas as IES Públicas e Comunitárias, o que significou um irrisório

percentual inferior a 10% de atendimento do total da demanda registrada na Plataforma Freire. O conteúdo do edital assim dispõe no item 1.1 que trata do Objeto:

1.1. O presente Edital tem por objeto selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) para oferta de 150 (cento e cinquenta) turmas especiais em cursos de licenciatura, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (EDITAL SEI/CAPES - Nº 19/2018, p. 3)

O referido edital é a prova material da exclusão da Política Nacional de Formação de Professores e do Parfor enquanto Programa de formação, emanado desta política. O Edital desconsiderou quase que por completo a demanda apresentada pelas IES para oferta de turmas no âmbito do Parfor a ser implementada nos estados e municípios brasileiros.

Após o anúncio pelo MEC de sua nova política de formação docente, em fevereiro de 2018, excluindo o Parfor de suas linhas de ação, o Fórum de Coordenadores Institucionais do Parfor – FORPARFOR iniciou intensa mobilização por meio do movimento denominado #RESISTEPARFOR, denunciando a omissão que desconsiderou a expertise acumulada por esse Programa desde o ano de 2009, bem como a contundente demanda por formação inicial e continuada registrada na Plataforma Freire.

Diante do quadro de flagrante desrespeito aos compromissos assumidos por parte do MEC/CAPES em relação ao atendimento à demanda por formação inicial e continuada docente por meio do Parfor, o FORPARFOR, em Nota divulgada sobre o não atendimento à demanda por formação de professores da Educação Básica, defende:

1. A garantia de recursos públicos para a continuidade do atendimento da demanda de formação inicial e continuada do contingente de docentes em exercício nas redes públicas de ensino;
2. O aperfeiçoamento e revisão do Sistema de Inscrição na Plataforma Freire 2 de modo a garantir o pleno acesso aos docentes;
3. A definição de calendário para reabertura da Plataforma Freire 2 para levantamento da demanda real por formação inicial e continuada dos docentes em exercício nas redes públicas de ensino;
4. O atendimento à demanda total registrada na Plataforma Freire 2, em termos de formação inicial e continuada;
5. Disponibilização integral dos dados da Plataforma Freire 2 às IES e Secretarias de Educação;
6. O lançamento imediato de edital para atendimento às demandas de formação em nível de Especialização solicitadas na Plataforma Freire 2;
7. A abertura de diálogo permanente dos agentes públicos do MEC/CAPES/DEB com os Fóruns e entidades vinculadas à Formação de Docentes (FORPARFOR, 2018).

No que tange à relevância do Parfor acreditamos que é interessante pensá-lo não apenas em números, mas nas contribuições que suas ações poderão trazer para o trabalho pedagógico do professor, razão pela qual é importante que os professores, em processo de formação sejam instigados a pensar, questionar, refletir, reelaborar saberes, relacionando-os

as particularidades de singularidades dos territórios e territorialidades, sujeitos que vivem, resistem e produzem seus conhecimentos e sua identidade no contexto socioterritorial da Amazônia paraense.

O problema não se restringe somente à oferta de cursos, mas envolve condições de permanência e de qualidade na formação. Ainda assim, não se pode negar que essa experiência tem seu mérito diante do enfrentamento do déficit formativo no Estado do Pará.

3. TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E A PROBLEMÁTICA DA DIVERSIDADE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Há várias Amazôniaas na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si.
(Carlos Walter Porto Gonçalves)

Nesta seção pretende-se situar o debate da ação do Estado e das políticas públicas educacionais no contexto dos muitos territórios onde essas ações se efetivam, buscando identificar suas configurações e as possibilidades de negociação entre o papel regulador do Estado (e das suas políticas), com suas características homogeneizantes, e as particularidades dos territórios.

Ao tratarmos sobre os territórios específicos e emergentes no âmbito da Amazônia Paraense, faz-se necessário inicialmente esclarecer como as categorias território e territorialidade são compreendidas neste estudo.

A seção está organizada em duas subseções articuladas entre si. Na primeira subseção desenvolve-se uma discussão ainda que sucinta em torno das categorias de análise território numa perspectiva relacional e as territorialidades específicas e emergentes presentes nesses territórios, identificando as tensões e as demandas por reconhecimento. A subseção seguinte apresenta os aspectos principais da cartografia social dos polos de desenvolvimento regional onde o Parfor foi implementado no Estado do Pará. Por fim faz-se um apanhado geral acerca das tensões e disputas políticas e suas possíveis implicações na política de formação de professores implementada por meio do Parfor, articulando a discussão a problemática curricular dos territórios e suas territorialidades.

Os polos regionais onde o Parfor foi implantado, de que trata este trabalho, foram identificados a partir dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior em diferentes regiões do Estado do Pará.

Antes de adentrar a discussão acerca das categorias território e territorialidades, consideramos importante apresentar em linhas gerais o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, dada a sua relevância enquanto estratégia de pesquisa e produção científica em torno das modalidades de reconhecimento dos conhecimentos tradicionais das populações e comunidades tradicionais.

De acordo com Vianna-Jr (2010, p. 114) a importância do PNCSA é abrangente, pois tem capacidade de produção científica a partir do diálogo com produtores do conhecimento tradicional; promove reconhecimento e reforço do conhecimento tradicional espacial pela

explicitação de sua visão e representações; considera e respeita o modo comunitário de produção do conhecimento tradicional; contribui para aumentar a capacidade das organizações locais para que coordenem a elaboração de processos de autoidentificação de mapeamento; reforça as organizações locais em sua capacidade de diálogo com movimentos sociais institucionalizados de base regional e nacional assim como com ONGs e governos; e por fim, produz mapas que descrevem o conhecimento e a visão da comunidade sobre demandas territoriais e ameaças.

O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia – PNCSA é executado a partir de atividade combinada entre o Projeto Novas cartografias Antropológicas da Amazônia - PNCAA do núcleo do Centro de Estudos Superiores do Trópico Úmido da Universidade Estadual do Amazonas e o Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da universidade Federal do Amazonas. O PNCSA tem sua expressão nacional por meio do Projeto Nova Cartografia Social do Brasil, o qual abrange tanto regiões amazônicas, quanto do cerrado e da floresta atlântica. O projeto agrupa pesquisadores de distintas formações acadêmicas e de diferentes instituições de ensino superior como (UEA, UFAM, UFAC, UFPA, UEMA, UFMA, UFSC, UNIR, UNEB, UFBA), coordenado desde 2005 pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida. Vários grupos de trabalho desenvolvem pesquisa no âmbito do projeto, entre eles o Grupo de Trabalho sobre Conhecimentos Tradicionais criado em 2007, composto por sociólogos, advogados, agrônomos geógrafos e antropólogos.

No âmbito do projeto, destaca-se a frente de trabalho que articula pesquisadores de instituições de ensino superior e participantes de movimentos sociais da Pan-Amazônia, que tem como objetivo reforçar direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais. Desta articulação resultou em 2009 a implementação de atividades do Projeto Território, Identidades Coletivas e Direitos dos Povos Tradicionais frente às Intervenções Desenvolvimentistas na Pan-Amazônia coordenado conjuntamente por professores da UFPA e da UEA.

Consideramos relevante destacar o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia neste trabalho, primeiro pelo alcance de seus resultados materializados numa gama de produtos que servem de referências para este estudo em fase de construção e segundo, pelas discussões em torno de temas estratégicos e do mapeamento de diferentes interpretações a eles concernentes e que corroboram no sentido de analisar as várias dimensões desta problemática social contemporânea.

De acordo com Almeida (2010) a característica marcante a ser ressaltada quando nos detemos a observar as realidades localizadas e os processos sociais hoje em andamento na Amazônia, refere-se às múltiplas definições das principais estratégias face ao uso dos recursos naturais desta grande região.

3.1. Território e territorialidades: abordagens

Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao menos inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial (Haesbaert, 2004, p. 20).

O termo território deriva do vocábulo latino terra e, nessa língua, corresponde a *territorium*. Conforme Di Méo (1998, p. 47), o *jus terrendi* confundia-se com o direito de aterrorizar. Embora não ocorrendo consenso sobre essa origem etimológica, é importante ressaltar que, direta ou indiretamente, o que se propagou sobre território diz respeito a um duplo sentido: à terra, o território como materialidade, e aos sentimentos que o território inspira, por exemplo, medo (para quem é dele excluído) e satisfação (para quem dele usufrui ou com ele se identifica).

Nesse sentido, Haesbaert (2004) assevera que o conceito de território, desde sua origem, tem uma conotação fortemente vinculada ao espaço físico e à terra, e que a própria etimologia da palavra território, *territorium* em latim, deriva-se diretamente do vocábulo latino terra. O conceito de território adotado neste estudo envolve tanto sua dimensão política (relações de poder), quanto econômica (usos) e cultural (simbólico). “Isso significa que o território carrega sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política.” (HAESBAERT, 2004, p. 74).

Assim, o território seria uma soma do “ser” (simbólico) e do “ter” (material) intermediado por relações de poder. O território configura-se como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder (SOUZA, 2003) fruto dos atores sociais, ou seja, são esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço (RAFFESTIN, 1993). A territorialidade precede o território, pode-se dizer que não há um território sem territorialidade que não tenha sido um processo de territorialização, conforme enfatiza Porto-Gonçalves (2003).

Importante destacar que o território é uma das categorias de análise da Geografia e recentemente tornou-se um conceito muito utilizado por diversas ciências que se ocupam dos

processos de produção do espaço. Essa diversidade promoveu compreensões e significações imputadas ao conceito de território de acordo com as intencionalidades dos sujeitos. O fato é que o seu uso se intensificou, mesmo que em grande parte dos trabalhos o território seja apenas utilizado como superfície, base ou palco das relações sociais (Fernandes s/d, p.197).

Desta forma o território é um conceito em movimento. Embora suas raízes estejam na geografia, ele apresenta uma diversidade de usos e ressignificações tanto no campo geográfico quanto na economia, na antropologia, na ciência política, na sociologia, na psicologia, na zoologia e na etologia, cada qual mobilizada por uma perspectiva específica, na busca de compreender a complexidade do tempo presente, marcado por territorialidades cada vez mais multidimensionais e complexas.

Segundo Becker (2010, p.19) o território é o espaço da prática; é um produto da prática social, implica a noção de limite manifestando a intenção de poder sobre uma porção precisa do espaço. Por outro lado, é também um produto do espaço, vivido pelos atores, utilizado como meio para sua prática.

Diferentes perspectivas teórico-conceituais são apontadas pelos estudiosos para entender o conceito de território, dentre essas perspectivas destaca-se: a do materialismo, a idealista, integradora e a relacional.

Para este estudo adotamos a perspectiva relacional, por considerarmos que esta se articula aos conceitos de território e territorialidade presentes no objeto de estudo deste trabalho e por contribuir para uma concepção de território na qual é constituído historicamente e na relação entre as dimensões naturais e sociais em detrimento de visão fragmentadora que ora privilegia a dimensão material dentre elas, a econômica, a natural ou a política, ou destacam somente a dimensão simbólica, caso de algumas abordagens antropológicas de território. Na perspectiva relacional, o território apresenta-se como uma dimensão dinâmica, configurada, histórica e geograficamente por relações contraditórias de poder, inseridas em uma determinada totalidade econômica, política e cultural da Amazônia, portanto, que envolvem tanto aspectos simbólicos quanto materiais. Nesse sentido, corrobora Raffestin (1993), o território é um espaço apropriado e produzido através de relações de toda natureza, mediado por relações de poder que têm incluídas em sua estrutura as dimensões materiais e simbólicas da vida humana. Um espaço criado pelos homens para controlarem a si mesmos conforme interesses específicos, particulares e/ou coletivos.

Nesta direção de acordo com Dantas e Morais (s/d, p. 7) O território sob a ótica de uma perspectiva relacional é visto pelo prisma de sua inserção em relações social-históricas

ou relações de poder. Ultrapassando a percepção de território como enraizamento, estabilidade, delimitação ou fronteira, essa perspectiva o concebe como movimento, fluidez, conexão e, em um sentido mais amplo, temporalidade

A despeito do debate que contrapõe uma dimensão material e uma dimensão imaterial do território, o ponto de vista de Haesbaert (2004, p. 91) é o de que este não deve ser visto como um objeto, ou seja, somente pela ótica da materialidade, nem como um mero instrumento analítico ou conceito formulado pelo pesquisador. O território na perspectiva relacional, enquanto mediação do poder é construída na interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder (político, simbólico, econômico e jurídico-político)

No que se refere à especificidade histórica do território e da territorialidade contemporânea, emerge a noção de territórios construídos no e pelo movimento, os chamados territórios-rede, descontínuos e sobrepostos, que superam a lógica político-territorial zonal (territórios zonas).

A realidade concreta envolve uma permanente interseção de redes e territórios: de redes mais extrovertidas que, através de seus fluxos, ignoram ou destroem fronteiras e territórios (sendo desterritorializadoras), e de outras que, por seu caráter mais introvertido, acabam estruturando novos territórios, fortalecendo processos dentro dos limites de suas fronteiras (sendo territorializadoras). Deriva da complexa tessitura da sociedade em rede o debate sobre território e territorialidade, que no atual contexto remete a processos de desterritorialização, reterritorialização e multiterritorialidades. Todavia, no momento não adentraremos essa discussão (Haesbeart, 2006).

Cabe reafirmar que o território é compreendido neste estudo, como uma dimensão social, o que afasta de imediato a concepção tradicional de território advinda da geografia clássica que o concebe como mero espaço-suporte de elementos naturais a ser utilizado e denominado por um Estado Nacional soberano no processo de desenvolvimento político-territorial. Dialogando com Oliveira (2005), o território é aqui concebido, como espaço político de atuação também de ribeirinhos, assentados, indígenas, quilombolas etc., cada um desses grupos configurando suas próprias territorialidades que se interconectam, dando margem à diversidade socioterritorial e suas contradições.

Assim como existe uma polissemia em torno do conceito de território, também há diferentes interpretações pelos estudiosos das diversas áreas, acerca do conceito de territorialidade ou como alguns apontam territorialidades.

Becker (2014, p. 398) ao discutir sobre novas territorialidades, as quais segundo ela vêm emergindo no mundo contemporâneo em diferentes escalas e conseqüentemente no Brasil afirma que “a elaboração de políticas públicas no momento histórico atual exige, que se aprofunde o conhecimento sobre o processo de transformação territorial que ocorre na Amazônia hoje. Assim, considerando que o Parfor é uma política pública, destinada a formação de professores da educação básica, sendo implementada na Amazônia é pertinente a observação de como se elaborou e implementou essa política, no contexto da Amazônia paraense, que está emerso nesse processo de transformação territorial.

Ao tratar sobre a geopolítica da Amazônia Brasileira, Becker (2004), contribui para a compreensão da territorialidade enquanto fenômeno social, cuja dinâmica está além da geopolítica do Estado. Nesse sentido afirma Becker:

a territorialidade, historicamente é um valor da sociedade brasileira, não somente por causa da geopolítica dos governos desde a colônia, mas porque nos próprios movimentos sociais, perpassa a questão da territorialidade. Poderíamos indicar: canudos, os quilombos, todos os movimentos de resistência revolucionária, os territórios indígenas, as reservas extrativistas. A questão territorial encerra um valor não apenas do ponto de vista da geopolítica governamental (BECKER, 2004, p. 12).

Em estudos que abordam a temática das novas territorialidades na Amazônia Bertha Becker (2010) discute os conceitos de território e territorialidade numa perspectiva, que a autora apresenta como inovadores.

Assim de acordo com Becker (2010), a territorialidade seria a face vivida do poder que se manifesta em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas até as complexas relações sociais. Ela se fundamenta na identidade e pode repousar na presença de um estoque cultural que resiste à reapropriação do espaço, de base territorial.

Uma terminologia utilizada por Becker (2010) ao analisar o contexto amazônico contemporâneo diz respeito ao que a pesquisadora denomina de novas territorialidades amazônicas. Essas novas territorialidades emergem segundo a pesquisadora, a partir da década de 1980, com a organização da sociedade civil nos seus diferentes segmentos sociais que passam a demandar uma política capaz de dinamizar a região. Assim, “projetos alternativos surgem, constituindo embriões de novas territorialidades.” (BECKER, 2010, p. 21).

E quais seriam esses projetos alternativos, embrionários de novas territorialidades? Interessa-nos essa perspectiva, visto que nosso objeto de estudo perpassa pelas configurações atuais de diferentes territórios no âmbito da Amazônia paraense, na tentativa de compreender os processos de afirmação e apropriação desses territórios e territorialidades, assim como seus processos de organização, suas disputas, embates e as alianças que estes coletivos

estabelecem para defender seus direitos, conhecimentos, seus territórios e as demandas para uma educação que respeite as diferenças e diversidade sócio cultural.

Para Becker (2010) as experiências produtivas sustentáveis no extrativismo, que levou a criação das Reservas Extrativistas (Resex); os projetos de produtores familiares compõem com outras experiências as novas territorialidades, que se somam as outras territorialidades historicamente forjadas, como as territorialidades indígenas, quilombolas, isto é, a dos povos e comunidades tradicionais. Neste sentido, ressalta que estas novas territorialidades precisam ser reconhecidas como componente a ser fortalecido para o desenvolvimento regional sustentável.

Vale destacar também, o que o antropólogo Alfredo Wagner B. de Almeida diz a respeito da territorialidade:

A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias, porventura existentes. De maneira genérica são representadas por seus ocupantes e por aqueles de áreas limdeiras sob a acepção corrente de “terra comum” (ALMEIDA, 2008, p. 133-134).

Além do conceito de territorialidade, Almeida (2008, p.51) fala ainda de “territorialidades específicas”, que seriam aquelas resultantes de diferentes processos sociais de territorialização e que delimitam dinamicamente terras de pertencimento coletivo que convergem para um território, apresentando por vezes delimitações mais definitivas ou contingenciais, fator que depende da correlação de força em cada situação social ou antagonismo. Segundo o autor a ideia de “territorialidades específicas” distingue-se tanto da noção de terra, estrito senso, quanto do conceito de território; sua emergência atém-se a expressões que manifestam elementos identitários ou correspondentes à sua forma específica de territorialização. Para efeito de ilustração o autor menciona resumidamente as chamadas “terras de preto”, “terras de índio”, “terras de santo”, “terras de caboclo”, “terras da santa”, “terras de santíssima”, “terras de herdeiros” e “terras de ausentes”.

Sobre os processos sociais de territorialização, que configuram em territorialidades específicas, Almeida (2008) diz que:

[...] é resultante de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade mobilizatória, em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos ao Estado. As relações comunitárias neste processo também se encontram em transformação, descrevendo a passagem de uma unidade afetiva para uma unidade política de mobilização ou de uma existência atomizada para uma existência coletiva. A chamada “comunidade tradicional” se constitui nesta passagem (ALMEIDA, 2008, p.118).

O fator identitário está assim, dentre os principais fatores que levam as pessoas a se agruparem sob uma mesma expressão coletiva, a declararem seu pertencimento a um povo ou a um grupo, a afirmarem uma territorialidade específica e a encaminharem organizadamente demandas ao Estado, exigindo o reconhecimento de suas formas intrínsecas de acesso à terra (ALMEIDA, 2008).

Assim, da mesma forma em que falamos de territórios tradicionais, de territorialidades específicas fruto de processos de territorialização pode-se falar também da construção de territórios hegemônicos e de territorialidades hegemônicas marcadas por processos de territorialização e, neste sentido, é importante analisar as relações que se estabelecem entre essas diferentes formas de constituição de territórios e de disputas por territórios.

Uma outra abordagem que faz referência as territorialidades específicas e apontada por Raffestin (1993). Estas são entendidas como a “[...] multidimensionalidade do “vivido” territorial”. Isto é, “[...] um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Em síntese, são dinâmicas e resultam das diversas relações mantidas no território.

Dessa forma, as territorialidades não produzem apenas conflitos, mas também promovem trocas enriquecedoras, em função do fortalecimento das identidades. Segundo Haesbaert (2006). Essa realidade, por exemplo, pode ser identificada nas comunidades quilombolas de modo geral, visto que embora o processo de certificação quilombola e regularização fundiária, tenha potencializado a ocorrência de conflitos, especialmente pela posse de terras, devido a interesse de outros sujeitos, a exemplo dos latifundiários, no território quilombola. Tais embates propiciam em determinados casos o fortalecimento das identidades coletivas, como um ato de resistência.

Raffestin (1993) sustenta que a territorialidade deve ser entendida como multidimensional e inerente à vida em sociedade. Nesse sentido assevera,

[...] de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem” ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Partindo desse princípio Raffestin (1993) sustenta que a “territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Nessa perspectiva o próprio território ganha uma identidade, não em si mesma, mas, na coletividade que nele vive e o produz,

sempre em processo dinâmico, flexível e contraditório (por isso dialético) recheado de possibilidades que só se realizam quando impressas e espacializadas no território.

Ainda nesse aspecto Saquet (2010) acrescenta que a territorialidade traduz o conjunto daquilo que se vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não trabalho, com a família etc. Ou seja, ela é multidimensional, conforme frisado anteriormente por Raffestin (1993). Ainda se faz necessário reiterar que esse conjunto não exprime simplesmente um caráter “funcional”, pois,

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007, p. 22).

Como já abordado, a concepção de territorialidade é ampla e complexa podendo estar ou não associada a uma base territorial num sentido físico-espacial. Como uma espécie de revisão teórica sobre as diversas formas com que a concepção de territorialidade pode ser entendida, Haesbaert (2007, p. 25) suscita dois elencos de posições. **1) territorialidade num enfoque mais epistemológico** – “abstração”, condição genérica (teórica) para a existência do território (dependendo, assim, do conceito de território proposto) – e; **2) territorialidade num sentido mais ontológico** – podendo ser: **a)** como materialidade (ex. controle físico do acesso através do espaço material); **b)** como imaterialidade (ex. controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada” e; **c)** como “espaço vivido” (frente aos territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade.

Neste sentido Haesbaert (2007) buscando valorizar a dimensão ontológica do território, afirma que a territorialidade não é apenas “algo abstrato”, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica.

Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da “Terra Prometida” dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente (HAESBAERT, 2007, p. 23).

A partir do exemplo citado, Haesbaert (2009, p. 106) parte do entendimento de que “embora todo território tenha uma territorialidade [...] nem toda territorialidade, possui um território (no sentido de sua efetivação material)”. Sendo assim, a ideia de territorialidade – vista tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como “condição” (teórica) para sua existência – deve ser concebida como sendo mais ampla que a de território, uma vez que a territorialidade pode ser a dimensão simbólica, o referencial

territorial (simbólico) para a construção de um território, que não obrigatoriamente existe de forma concreta. Com efeito, “quando falamos em ‘territorialidade sem território’ devemos tomar cuidado para esclarecer a que concepção de territorialidade ou a que relação entre território e territorialidade estamos nos referindo” (HAESBART, 2007, p. 27).

Da discussão feita até aqui podemos depreender que, a territorialidade está ligada às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. E, de acordo com Saquet & Briskievicz (2009), é o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida cotidiana. O território só se efetiva quando os sujeitos são e estão em relação com os outros sujeitos. Essa relação social, que é plural, multiforme e recíproca, no território, é concebida por Saquet (2010) como territorialidade.

As concepções de território e territorialidade são aqui abordadas de forma sucinta, no sentido de identificar as relações das territorialidades amazônicas com a formação de professores no contexto territorial da Amazônia paraense. Nesse sentido, faremos na seção seguinte uma configuração dos territórios e das populações que neles vivem, a fim de estabelecer suas relações.

Para entendermos a diversidade amazônica e sua complexidade, recorreremos à visão de Gonçalves (2015), que assim a descreve,

A Amazônia longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada. Contrasta com a visão externa à região, homogeneizadora, que a vê como Natureza, como Floresta, como Atrasada, como Reserva de Recursos, como Futuro do Brasil, como o presente vivo, em seus diferentes contextos socioculturais específicos por populações que forjaram seu patrimônio de conhecimento na convivência com os mais diferentes ecossistemas (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 9).

Gonçalves (2015) na sua análise sobre a complexidade da Amazônia assevera que não há uma Amazônia, mas várias, e que há um debate e um embate, simbólico-material que reconstrói o significado da Amazônia. Não há, conseqüentemente, uma visão verdadeira do que seja a Amazônia. Nesta Amazônia Plural, multifacetada vivem e convivem múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas, remanescente de quilombos, dos povos da floresta, sem-terra, assentados, pescadores, trabalhadores rurais, posseiros, migrantes recém-chegados e migrantes oriundos especialmente das regiões nordeste e centro-sul do país e também, os coletivos internacionais. Assim, “quando falamos de Amazônia é preciso estarmos atentos para sabermos de que Amazônia estamos falando, tendo em conta que os diferentes agentes que atuam na região, ou por ela se interessam, tentam propor/impôr a sua visão do que seja a verdade da região como sendo a verdade da região” (GONÇALVES, 2015, p.17).

A Amazônia não é somente diversidade, mas é também marcada pela hierarquia e desigualdade de classe, gênero, etnia (Corrêa e Hage, 2011). Nas palavras de Gonçalves (2015, p. 54) “Quatro séculos de diferentes desigualdades sociais se encontram num mesmo espaço, a Amazônia” o que caracteriza a região como um espaço geográfico marcado pela complexidade, que dá origem a sua riqueza política, social e cultural.

3.2. Os territórios da Amazônia paraense e seus sujeitos

“A Amazônia é, sobretudo, diversidade”.
(Carlos Walter Porto Gonçalves)

Nesta subseção nos detemos em compreender as particularidades da Amazônia paraense em sua formação econômica, social, territorial e política, assim como as contradições, os conflitos e demandas que cada região apresenta em relação aos sujeitos e seus territórios.

A Amazônia Paraense engloba uma grande região heterogênea e ocupa uma área de 1.247.689.515 km², do território brasileiro, o que equivale a 60% de todo o território nacional (PARA,2010). Possui como limites geográficos: ao NORTE – Guiana e Suriname; ao NORDESTE – Oceano Atlântico e oeste do Amapá; a LESTE – Maranhão; a SUDESTE – o Estado do Tocantins; a SUL - o Estado do Mato Grosso (pelo Planalto Central); a SUDESTE – Estado do Mato grosso (pelo Rio Teles Pires); a OESTE – Estado do Maranhão e a NORDESTE – o Estado de Roraima.

Amazônia Paraense contava no último censo realizado em 2010, pelo IBGE, com uma população de 7.581.051 de pessoas, o que representa uma densidade demográfica de 6,07 hab/km². No ano de 2017 a estimativa é de 8.366.628 pessoas. A maior parte desta população reside em áreas urbanas, sendo em 2010, residentes em áreas urbanas 5.191.559 de pessoas e em áreas rurais 2.389.492 de pessoas (IBGE, 2018).

Apresentado estes dados mais gerais sobre o contexto territorial da Amazônia paraense, passamos a caracterizar os diferentes territórios das regiões no âmbito deste contexto mais amplo com objetivo de demonstrar geograficamente como as territorialidades amazônicas se articulam nesses territórios. O território não é concebido neste trabalho meramente como espaço físico ocupado, mas, principalmente como expressão da diversidade social em meio as suas relações de poder. Assim, cabe ressaltar que o território não é uma

dimensão fixa, estática, mas dinâmica, construída e re-construída pelos sujeitos que dele se apropriam.

Partindo desse entendimento, optamos por desenvolver uma configuração dos territórios (denominação dada pelo Programa Territórios da Cidadania⁶ do Ministério do Desenvolvimento Agrário) nos quais o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, foi implantado e implementado pela UFPA, UFOPA e Unifesspa.

Os territórios acerca dos quais nos referimos estão organizados da seguinte forma: Território Sudeste Paraense, área de atuação da UNIFESSPA, localizado geograficamente no sudeste do Pará; Território do Baixo Amazonas - PA, área de atuação da UFOPA, localizado geograficamente no oeste do Pará; Território do Baixo Tocantins, área de atuação da UFPA, Campus de Abaetetuba e Cametá, localizado geograficamente no nordeste do Pará e Território da Transamazônica, área de atuação da UFPA, Campus de Altamira, localizado geograficamente no sudoeste do Pará.

3.2.1. Território Sudeste Paraense

O Território Sudeste paraense é formado por 12 municípios: Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Marabá, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.

É um território criado pelo Estado brasileiro em 2008, no âmbito do programa Territórios da Cidadania. Ele é aqui tomado como espaço social (BOURDIEU, 1989) de observação e análise a partir o qual lanço um olhar sobre as territorialidades.

Como dito anteriormente, as concepções de território dos sujeitos sociais – assentados, ribeirinhos, indígenas, agricultores, quilombolas etc. - não necessariamente coincidem com a do Estado, mas precisam estar em constante interação com o que o Estado concebe enquanto território, pois é assim que vão se formando os campos de negociação e luta por direitos à diferenças demandadas pelas populações e grupos sociais desses territórios.

⁶ Os **Territórios da Cidadania** é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais, voltados às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações. (BRASIL, 2008).

A região onde o Território Sudeste Paraense está inserido é uma região conhecida na literatura especializada, entre outras coisas, pela diversidade sociocultural, política e econômica e pelos conflitos sociais e fundiários principalmente (VELHO, 1972; HEBETTE; 2004; SIMÕES, 2006; ASSIS, 2007).

Autores como Velho (1972) Hébette (2004), Simões (2006), são importantes referências para se conhecer a história de ocupação da região Sudeste Paraense. Assis (2007) ressalta que a ocupação ocorreu de forma espontânea e ou planejada, seja a partir das políticas governamentais de colonização, seja a partir da mobilização política de movimentos sociais do campo.

Mastop-Lima (2015) ressalta que no processo de ocupação, as migrações para a região ganharam relevância do ponto de vista econômico, social e político por propiciarem entre outros aspectos, a formação de uma densidade populacional no campo, que se organizou politicamente ao longo da história de luta pela terra, expressa pela atuação de sindicatos, cooperativas, associações, atrelados a movimentos sociais do campo como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros.

Na dinâmica do processo de ocupação e das relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas a partir dele, surgem as elites locais de poder econômico e político que disputam a terra e os recursos naturais disponíveis, não apenas com os trabalhadores rurais que para a região migraram e são predominantes neste território, mas também com povos indígenas que vivem no território há séculos. Essas diferentes etnias são invisibilizadas pelas políticas públicas e encontram-se sucumbidas pelo grande capital.

Na história de ocupação da região, diferentes visões de mundo e representações sobre o território coexistem e por vezes conflitam e entram em disputa. Atualmente, se tomarmos a classificação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, a região é entendida como microrregião de Marabá, localizada a cerca de 550 km de distância da capital Belém, Estado do Pará.

Outro exemplo é a classificação dada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (STD) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que indica, em 2003, sete municípios da região formando assim, o chamado Território Rural Sudeste do Pará, base para o atual Território da Cidadania Sudeste Paraense, criado em 2008, pela mesma secretaria, constituído de 14 municípios, o que revela que no interior do próprio Estado existem diferentes concepções de territorialização.

As diferentes concepções de território vão se tornando visíveis à medida que os diferentes grupos sociais ocupam posições no espaço social (BOURDIEU, 1989). Nesse sentido, do ponto de vista dos grupos de agricultores familiares assentados ou de povos indígenas que habitam o território tem outra configuração. O território para eles diferencia-se daquele marcado pelo IBGE ou pela SDT.

A diversidade socioterritorial é uma característica marcante neste espaço social, denominado neste trabalho de Território do Sudeste Paraense. Todavia, focaremos nosso olhar nos trabalhadores rurais predominante na região e nos povos indígenas, assim como nas relações por eles estabelecidas, seja com o Estado no campo das políticas públicas, especialmente das políticas para a educação e as relações de aliança entre eles pela afirmação de seus territórios e de suas territorialidades.

Para a Superintendência Regional (SR 27) do INCRA com sede na cidade de Marabá, o Território Sudeste Paraense, há registro de criação de 495 assentamentos até 2011, dos quais 219 estão localizados nos 14 municípios que formam o referido território, sendo que este número aumenta constantemente.

Observa-se que pela concepção de território do Estado a partir da SDT, existem no território sete povos indígenas: Aikewára (municípios de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia); Xikrin do Cateté (municípios de Paraupabas e Canaã dos Carajás); Gavião parkatêjê; Kyikatêjê; Akrãtitatêjê ((município de Bom Jesus do Tocantins); Atikum (município de Itupiranga e Canaã dos Carajás); e Guajajara (município de Itupiranga). Desses povos, os Parkatêjê, os Akrãtikatêjê os Kyikatêjê habitam a Reserva Indígena Mãe Maria; os aikewára, na área indígena Sororó; os Xikrín, na Terra Indígena Catete os Atikum e os Guajajara moram em lotes agrícolas do Instituto Nacional de Colonização de reforma Agrária (INCRA).

Importante ressaltar que cerca de 80% da área total do Território Sudeste Paraense, é formada por assentamentos de reforma agrária, terras indígenas e áreas de conservação, demonstrando assim que as territorialidades amazônicas presentes nesses territórios, podem demandar políticas específicas para seus territórios.

Quanto ao campo político, no território enquanto espaço social nota-se a de movimentos sociais do campo, tais como a FETAGRI e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além disso, os povos indígenas organizam-se em associações, tais como a associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO), e as associações indígenas criadas por cada povo. A partir dos sindicatos, movimentos sociais e associações é que se

mobilizam os sujeitos para a luta por direitos como educação, saúde, acesso à permanência à/na terra, assim como para a do território que cada povo ou comunidade tradicional possui.

Como dito anteriormente, algo que precisa ser observado em relação à atuação desses diferentes movimentos é que o território por eles representado não tem a mesma ordenação que o Estado dá, pois a área de abrangência das ações por parte dos movimentos e associações não coincide necessariamente com os municípios que compõem o território sudeste paraense.

A FETAGRI, por exemplo, trabalha com projetos de assentamento no território e também, com projetos de assentamento em outros 23 municípios que não compõem o território delimitado pela SDT. O mesmo acontece com o MST, que organiza assentamentos e acampamentos em outros municípios que não fazem parte do Território Sudeste Paraense.

As populações do território se organizam para lutar por seus direitos de diferentes formas, em diferentes organizações, porém de forma articulada entre si. Conforme consta no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sudeste Paraense (PTDRS) – 2010, elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) as formas e instituições são as seguintes:

a) Movimentos Sociais do Campo: Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará; FETRAF – Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar; MST – Movimento dos Sem-Terra (com vários sindicatos municipais de trabalhadores rurais e na agricultura familiar, além de associações por localidades e que possuem vinculação direta com estes movimentos, incluindo dos seus associados). Também fazem parte desses movimentos os acampados que está reivindicando o acesso a terra por meio dos programas de reforma agrária do Governo Federal, que somavam 540 famílias em três acampamentos situados em municípios diferentes (Marabá, Itupiranga e Eldorado dos Carajás), segundo dados da CPT – Comissão Pastoral da Terra, de 2008. Sindicatos: SINTRAF – Sindicatos dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar; STTR – Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (vinculados aos movimentos sociais do campo, como FETAGRI e FETRAF); Associações de Mulheres: Piçarra, São Geraldo do Araguaia e Curionópolis (grupos locais de organização da produção rural a partir de associações que congregam basicamente mulheres, para produção de artesanato, fruticultura, etc.). MIQCB / CIMQCB – Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu / Cooperativa Interestadual do Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu: Esse movimento, existente em vários estados (com maior organização no Maranhão e no Tocantins) dá apoio às comunidades tradicionais de quebradeiras de coco babaçu, particularmente nos municípios de São João do Araguaia e São Domingos do Araguaia, trabalhando diretamente com três grupos de quebradeiras de coco babaçu ligados ao MIQCB e à Cooperativa do MIQCB, tendo também grupos em Brejo Grande do Araguaia e Palestina do Pará (que são os quatro municípios que compõem a Regional Pará do MIQCB). (BRASIL, 2010 p. 81-82).

Outras formas também são apresentadas como, por exemplo, **os Fóruns Temáticos** que são espaços interinstitucionais mais ampliados de discussão temática no Território, abrangendo diferentes instituições de atuação local e/ou regional, que se propõem a debater determinados temas de interesse comum, visando ao seu fortalecimento enquanto alvo de

políticas e ações específicas para o território. Entre os fóruns existentes no âmbito territorial, ou ainda desativados, mas com um históricos de discussão na região, têm-se os seguintes:

Fórum Regional de Educação do Campo (FREC - Sul e Sudeste do Pará): Ligado ao Fórum Estadual de Educação do Campo congrega instituições não governamentais, governamentais e representantes do poder público, articulando a partir da participação de diversas organizações nas discussões realizadas, as ações em torno da Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará.

Fórum de Entidades da Reforma Agrária – FERA: Atualmente desativado, fez parte da existência de um processo histórico de efetivação de fóruns de discussão e deliberação participativos, fruto de lutas dos movimentos sociais do campo, com conseqüente acúmulo de práticas de negociação e participação em processos de tomada de decisões. Congregava movimentos sociais e instituições de apoio e assessoria em torno da discussão sobre as políticas de reforma agrária executada na região.

Rede de ATEs: Congrega prestadoras de serviços públicos não-estatais de Assessoria Técnica, Econômica, Social e Ambiental para os assentamentos de reforma agrária

Fórum de Mulheres: Ainda em articulação, pretende-se constituir em um espaço em que diferentes instituições de apoio à organização de grupos de mulheres da agricultura familiar regional pudessem discutir e traçar diretrizes de ação comuns (BRASIL, 2010, p. 82).

O documento ainda faz referência aos fóruns institucionais, dentre eles: AMAT – Associação dos Municípios do Araguaia e Tocantins; Compart – Consórcio dos Municípios Paraenses Alagados pelo Rio Tocantins e FECAT – Federação das Cooperativas do Araguaia-Tocantins. Algumas cooperativas locais ligadas à FETRAF e ao MST entre outras e os conselhos municipais: Tutelar, Educação, Saúde, Desenvolvimento Rural Sustentável, Meio Ambiente. Esses conselhos congregam atores da sociedade civil e do poder público em torno da discussão e planejamento de políticas e ações voltadas para essas temáticas específicas no âmbito municipal (e também territorial, se for considerado entre os membros desses conselhos é que são escolhidos os representantes dos municípios para compor o Colegiado de Desenvolvimento Territorial).

A diversidade socioterritorial é uma forte marca do contexto social do Território do Sudeste paraense; os diferentes agentes sociais que tomam posições relativas nos diferentes campos de luta, poder e força em interação no território, possuem objetos de disputas comuns parafraseando Bourdieu (1989), mas que se diferenciam de acordo com a visão que cada grupo possui do que seja o território para si.

3.2.2. Território do Baixo Amazonas – PA

Localizado no noroeste do Pará, o Baixo Amazonas – PA apresenta-se entrecortado pelos rios Amazonas e Tapajós e pelas rodovias BR-163 (Rodovia Cuiabá-Santarém), PA-254 e PA-419. Detém uma área territorial total de pouco mais de 315 mil quilômetros quadrados, o que representa 25% da área total do Pará (PLANO PLURIANUAL 2016 -2019).

O Território do Baixo Amazonas Paraense está inserido na quarta mesorregião mais populosa do Estado do Pará, - Messorregião do Baixo Amazonas definição dada pelo governo do Estado do Pará - e que de acordo com a divisão administrativa do Estado é formado por 12 municípios. São eles: Alenquer, Belterra, Curuá, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha e Santarém, Almeirim, Faro e Terra Santa. E teve sua ocupação a partir da segunda metade do século XVII com a fundação da cidade de Santarém, na confluência dos rios Amazonas e Tapajós. A época a dinâmica econômica da região esteve relacionada à exploração das chamadas “drogas do sertão”, com o protagonismo das cidades de Santarém, Alenquer e Óbidos.

A população do Território do Baixo Amazonas paraense em 2014 foi estimada em 705 mil habitantes correspondendo a 8,7 % do total do Estado. Santarém é o município com maior contingente populacional, representando 41,16%, do território, seguido de Oriximiná (9,62%) e monte alegre (7,96%).

Em 2008 o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) definiu o Território do Baixo Amazonas Paraense dentro do Programa Territórios da Cidadania.

A identidade é concomitantemente, individual, pessoal, social e coletiva (OLIVEIRA, 2002). Assim, para entender a identidade territorial é necessário que se leve em consideração as diferentes dimensões de sua constituição, tendo em vista que o território é constituído por relações socioeconômicas e político-culturais, a partir de uma conjugação de muitos fatores de ordem histórica, simbólica.

A identidade, portanto, é constituída enquanto estatuto que também é inscrita por elementos que dizem respeito à territorialidade, entendido como elemento indissociável da condição humana visto que o conceito de sociedade se refere à espacialização-territorialização nas suas dimensões política, cultural e econômicas (HAESBAERT, 2006).

No Território do Baixo Amazonas paraense dois elementos são preponderantes na definição da identidade do território: agricultura familiar e meio ambiente. Em uma escala que vai de 0 a 01, a agricultura aparece com o indicador de 0,826 e o meio

ambiente com 0,802. Assim considerados cabe indagar: Em um território assim identificado, quais elementos de coesão e conflitos estão presentes na definição/afirmação dessa identidade territorial? (Belém, 2012)

Importante ressaltar que no contexto atual, as relações de poder e a correlação de forças no Território do Baixo Amazonas-PA, possuem dois grandes extremos: o primeiro vinculado à agricultura familiar e às lutas ambientais, representadas pelas ONG's, STR's e alguns partidos políticos e, o segundo, fortemente mobilizado pelo agronegócio e a exploração mineral, articulada com o capitalismo de ponta sob a economia do capitalismo de redes, portanto, transnacional, o que evidencia uma fratura exposta (Belém, 2012).

A Amazônia é um “complexo de terra, floresta e água”, do ponto de vista físico, já pela perspectiva das configurações socioeconômica e ambiental, ela foi produzida pela dinâmica do capitalismo na região, pelas formas como o Estado tem promovido o seu desenvolvimento (WITKOSKI, 2007, p. 21). É na perspectiva desse entendimento que se pretende caracterizar o território do Baixo Amazonas - PA, por meio da apresentação de traços da formação histórica, de alguns aspectos do desenvolvimento capitalista e de características físicas, políticas e sociais do referido território.

Um fato importante a ser retomado e que tem implicações diretas na realidade socioterritorial no Território do Baixo Amazonas-PA, atualmente, diz respeito a intervenção dos governos na região, com o projeto de colonização, que provocou alterações tanto no uso do solo, quanto no modo vida e trabalho das populações locais, devido à implantação de grandes projetos agrominerais e agropastoris, bem como da abertura das Rodovias Santarém – Cuiabá e Transamazônica. A colonização incentivada pelo Estado introduziu um processo de migração de populações do sul do país, provocando a desapropriação de populações locais em nome do desenvolvimento nacional, fazendo desaparecer suas condições de autosustentabilidade.

Esse processo de desenvolvimento iniciado nos anos 60 foi acelerado na década seguinte por meio de políticas desenvolvimentistas que implicaram na alteração dos padrões culturais, econômicos e ambientais da região.

Pelo menos dois eixos de desenvolvimento devem ser levados em consideração quando se analisa o Território do Baixo Amazonas paraense, segundo os autores do Relatório Analítico do Território do Baixo Amazonas – Pará, (Belém, 2012). O primeiro é dado pelas condições naturais que possibilitam a relação homem-natureza em condições extremamente originais, onde a constituição de iniciativas comunitárias tem como perspectiva garantir meios

para a permanência das populações tradicionais, com qualidade de vida na floresta e que as áreas ribeirinhas ou as unidades de conservação são ricas em potencial para a utilização de modo sustentável de recursos renováveis; o segundo decorre das novas investidas do capital na região, particularmente com a penetração das grandes plantações de sojas, impulsionadas pelas novas fronteiras agrícolas, além da implantação de novos terminais portuários, da exploração mineral e da ampliação da Zona Franca na região Norte.

No tocante as políticas de desenvolvimento valem ressaltar que elas, promoveram ou aprofundaram as contradições do território com consequências nefastas às populações locais e ao ecossistema, ainda que se declarassem moldadas nos princípios do desenvolvimento sustentável.

Nos anos de 1990, com a abertura dos mercados nacionais e a investida da economia mineral, do agronegócio entre outros fatores, houve no Território do Baixo Amazonas paraense a criação de novos municípios, os quais somaram uma área de 332.945.245 km² onde vivia uma população de 708.245 habitantes (IBGE, 2010). É válido ressaltar que não se trata de espaços vazios, mas de uma ocupação pautado pelas populações tradicionais e indígenas, em que os recursos naturais são mobilizados como condições de própria reprodução, portanto, não modelados pelos padrões demográficos das instituições do Estado, imposta pela cultura urbana.

No Território Baixo Amazonas paraense, região do baixo Tapajós nos últimos 30 anos, tem crescido um processo de territorialização de povos indígenas, por meio de diferentes etnias que lutam por autoafirmação em seus territórios tradicionalmente ocupados (COSTA, et al. 2013). Tais povos indígenas se organizam em associações e conselhos por territorialidades.

O movimento indígena na região do Baixo Tapajó encontra-se em pleno processo de aglutinação e crescimento na Resex Tapajós-Arapiú, na Floresta Nacional do Tapajó, no PAE Lago Grande; na Gleba Nova Olinda e no Planalto Santareno. Cerca de 55 comunidades se fazem representar. Cerca de 12 etnias encontram-se em diferentes etapas de organização e mobilização pela garantia de seus território, são elas; Arara vermelha Tapaiú; Mundurucu, Arapiú; tupinambá; mundurucu – Cara Preta; Maitapu; Yawaretê e Kumaruara.

A despeito dos conflitos eles são de ordem socioambientais e territorial. Segundo Costa et al. (2013) Oficinas de mapeamento realizadas pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, identificou e registrou com a participação dos povos indígenas, um conjunto de

situações de conflitos territoriais que afeta diretamente a produção e reprodução sócio cultural dos povos indígenas da região do Baixo Amazonas paraense.

Os conflitos têm sido construídos historicamente no afã das políticas de desenvolvimento econômico, via ocupação compulsória impetrado na região pelos setores privados e pelo poder público, visto que estas ações contrariam as oitivas da Organização Internacional do trabalho, dos Direitos Humanos e da própria legislação brasileira (COSTA et al., 2013).

Esses povos indígenas listaram uma série de situações que tem comprometido a reprodução de suas identidades étnicas e culturais e também denunciado situações que afetam o próprio modo de vida tradicional. A lista é composta por questões como: impedimento de acesso aos recursos primordiais oferecidos livremente pela natureza; imposição de regras de comportamento, que ferem as práticas tradicionais dos indígenas; em usar a fauna e a flora nos seus territórios, transformados em unidades de conservação; ameaças de morte constante aos indígenas, motivadas pela atividade madeireira clandestina; grandes empreendimentos econômicos provocam transformações no equilíbrio da natureza; poluição das águas causada pelos afluentes urbanos jogados diretamente nos rios; assoreamento dos rios entre outros (COSTA et al., 2013, p. 8).

De acordo com Costa et al (2013) o movimento indígena atual no Baixo Amazonas Paraense, mostra uma dinâmica inserida num campo de disputa sobre os domínios indenitários que se estruturam no enfrentamento aos interesses econômicos e geopolíticos de outros agentes sociais que se instalaram na região avançaram sobre seus territórios tradicionalmente ocupados.

Somados aos povos indígenas que apresenta maior expressividade na região do Baixo Amazonas Paraense, as comunidades tradicionais quilombolas também estão muito presentes na região. No Território do Baixo Amazonas paraense, vivem 2.874 famílias em 65 comunidades remanescentes de quilombos, organizadas em uma rede ativa de associações. Os quilombolas dessa região foram pioneiros na luta para fazer valer os direitos assegurados na Constituição e, em 1995, conquistaram a primeira titulação de terra de quilombo no Brasil. A comunidade de Boa Vista, localizada no município de Oriximiná, recebeu do INCRA o título de suas terras.

No quadro 04, é possível identificar as comunidades quilombolas presentes em cada município do Território do Baixo Amazonas paraense.

Quadro 4 – Comunidades Quilombolas no Baixo Amazonas-PA

Município	Comunidades
Alenquer	Pacoval
Monte Alegre	Peafu, Passagem, Curral Grande, Miri e Flexal
Óbidos	São José, Matar, Nossa Senhora das Graças, Arapucú, Patauí do Umirizal, Muratubinha, Cuecê, Silêncio, Mondongo, Igarapé dos Lopes, Castanhanduba, Apuí e Mocambo
Oriximiná	Abuí, Paraná do Abuí, Tapagem, Sagrado Coração de Jesus, Mãe Cué, Juquirizinho, Juquiri

	Grande, Jamari, Palhal, Erepecu, Moura, Boa Vista, Mussurá, Bacabal, Arancuan de Cima, Arancuan do Meio, Arancuan de Baixo, Serrinha, Terra Preta II, Jarauacá, Água Fria, Poço Fundo, Acapu, Varre Vento, Boa Vista do Cuminá, Santa Rita, Jauari, Araça, Espírito Santo, São Joaquim, Pancada e Ariramba
Santarém	Arapemã, Saracura, Bom Jardim, Murumuru, Murumurutuba, Tiningú, Nova Vista do Ituqui, São José e São Raimundo.

Fonte: <http://acaivip.com/2013/comunidades>

Entre 1995 e 2005, outras 28 comunidades do Baixo Amazonas – Pa, tiveram suas terras tituladas, abarcando aproximadamente 1.161 famílias. A área titulada no Baixo Amazonas soma 386.488,05 hectares, o que representa 43% da dimensão total de terras de quilombo tituladas no Brasil.

A Figura 1 demonstra as terras quilombolas tituladas ou em processo de titulação em cada unidade da federação.

Figura 1 – Terras quilombolas tituladas e em processo no INCRA



Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo

Homens e mulheres quilombolas do Baixo Amazonas, para fortalecer a sua luta, se organizaram em diversas associações, federação e cooperativas, assim denominadas: Federação das Organizações Quilombolas de Santarém; Cooperativa de Extrativismo dos Quilombolas do Município de Oriximiná; Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Município de Oriximiná; Associação Mãe Domingas; Associação Remanescente de Quilombo de Ariramba; Associação Remanescente de Quilombo do

município de Óbidos; Associação das Comunidades Remanescentes de Negros da Área das Cabeceiras; Associação dos Remanescentes de Quilombo da Comunidade Arapucu; Associação dos Remanescentes de Quilombo da Comunidade Nossa Senhora das Graças do Paraná de Baixo; Associação Quilombola de Murumurutuba; Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo de Saracura; Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo Arapemã; Associação de Moradores Remanescentes de Quilombos de Arapemã residente no Maicá e Associação dos Remanescentes de Quilombo de São João Prainha. Contam ainda com organizações apoiadoras como a Comissão Pró-Índio de São Paulo e Terra de Direitos – Organização de Direitos Humanos (FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES QUILOMBOLAS DE SANTARÉM, PARÁ).

As estratégias de luta das comunidades tradicionais vão ao longo dos anos se transformando. Assim, atualmente estão na mobilização e pressão dos quilombolas junto ao Poder Público para que este seja ágil nos processos de titulação e reconheça de fato os territórios, possibilitando, além da segurança sobre o uso das terras para suas atividades de sustento, também a afirmação de sua territorialidade e o acesso às políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas.

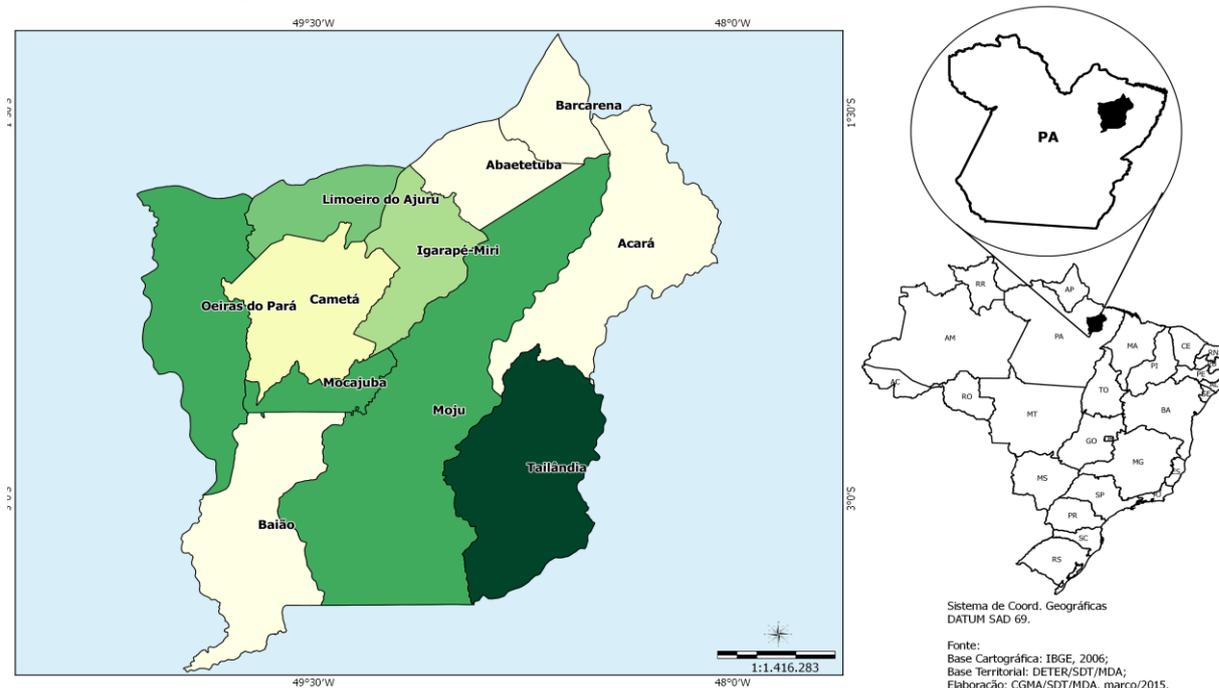
Cavalcante-Jr (2012) assevera que as resistências das comunidades tradicionais simbolizam um processo de luta pelo território, envolvendo o reconhecimento pelas identidades destas minorias étnicas, uma luta para sair da invisibilidade social, econômica, cultural e política, buscando reafirmar seus tradicionais valores, diante de um processo de legitimação da dominação econômica e institucional dos atores em cena.

3.2.3. Território do Baixo Tocantins

O Território do Baixo Tocantins, assim definido pelo MDA/SDT está localizado no nordeste do Estado do Pará (Figura 02), abrange uma área de 36.024,20 Km², sendo composta por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Vale ressaltar que para este trabalho a ênfase recai sob os municípios de Cametá e Abaetetuba dado a relação com seu objeto de estudo.

A Figura 2 demonstra os municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins.

Figura 2 – Municípios do Território do Baixo Tocantins



Fonte: IBGE 2006/ DETER, SDT/MDA março 2015.

A população total da região do Baixo Tocantins em 2010 era de 740.045 habitantes. Distribuída por área essa população apresenta a seguinte dinâmica: população urbana 349.297 habitantes equivalente a (47,2%) e população rural 390.748 habitantes (52,8%), caracterizando dessa forma a região como predominantemente rural. Ainda referente a esta característica os dados registram o número 137 projetos de reforma agrária, onde 30.837 famílias encontravam-se assentadas (IBGE, Censo Demográfico (2010); INCRA (2014); Atlas do Desenvolvimento Humano (2014); Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD).

A denominação tradicional Baixo Tocantins, seguindo a forma de referir os lugares a partir da situação destes em relação aos rios, normalmente divididos em alto, quando à montante, médio e baixo quando à jusante, próximo da foz, foi assumida nos anos de 1970 e 1980 pelo movimento sindical rural e outros atores coletivos, entre eles o dos profissionais da educação (ARAÚJO e TEISSERENC, 2016, p.9)

Os rios, furos e igarapés conferem identidade cultural à região. O Baixo Tocantins encontra-se numa zona de fronteira, localizado entre a Amazônia Central e Amazônia Oriental, no nordeste paraense por onde passa a microrregião da bacia do rio Tocantins, considerada a segunda mais importante do país, superada apenas pela Bacia do Rio Amazonas.

É reconhecida a importância geo-histórica, geopolítica, econômica, cultural e social do rio Tocantins para constituição da Amazônia Brasileira e, em particular, para a formação dos territórios de diferentes grupos sociais ribeirinhos da região (PEREIRA, 2014).

No tocante ao aspecto histórico, dois momentos são relevantes e merecem ser registrados na busca por emancipação na Amazônia Tocantina: o movimento da Cabanagem e o Movimento de Resistência do Anilzinho, anos 1970, quando o país ainda se encontrava num processo de ditadura militar. “A Cabanagem (1835-1840) foi um movimento popular de “resistência coletiva” na Amazônia que teve fortes e diretas implicações na formação de territorialidades ribeirinhas”. Já o movimento do Anilzinho se constitui como um marco recente do campesinato do Baixo Tocantins. O movimento que aconteceu no município de Baião foi o primeiro no contexto da luta pela tomada do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) pelos trabalhadores alinhados politicamente como o “novo sindicalismo”. Esse conflito ocorreu em 1979, numa região denominada Anilzinho, situada às margens de um rio do mesmo nome. “Constituiu um fato importante no processo de adesão da Igreja Católica local à luta pela terra que já iniciara em diversas regiões do Brasil e sobre a qual a Igreja Católica manifestou publicamente, por meio do documento “Igreja e problemas da terra” (ALMEIDA, 2010, p.295).

Em toda a Amazônia Tocantina, em particular em comunidades, povoados e vilas ribeirinhas, a referência à Cabanagem é parte viva da memória das pessoas mais velhas, cujas histórias sobre a Cabanagem foram passando de pais para filhos (PEREIRA, 2014, p. 87).

Segundo Pereira (2014) a formação territorial do que hoje se configura as comunidades ribeirinhas no Baixo Tocantins, se dá à medida que o processo do colonizador português em grande parte destrói os territórios indígenas e constrói territórios coloniais. Dessa forma, é nesses espaços abertos pelo processo colonizador que emergem as territorialidades ribeirinhas, nas margens e brechas dos territórios indígenas e dos territórios coloniais portugueses, ou seja, na “ferida colonial aberta pelo colonizador português na floresta amazônica” (PEREIRA, 2014, p. 80).

Importante ressaltar que o Território do Baixo Tocantins, concentra um grande número de comunidades quilombolas, visto que nela encontravam-se lavouras de cana-de-açúcar, com grande concentração de mão-de-obra escrava, aspecto histórico que ajuda a compreender a configuração atual desse território.

Segundo Perreira (2016), na região do Tocantins pelos menos três grandes quilombos foram constituídos nos territórios que atualmente constituem os municípios de Cametá, Mocajuba e Baião, dos quais se origina uma quantidade significativa de mini quilombos e comunidades quilombolas ribeirinhas remanescentes às margens do Tocantins. São estes: o quilombo do Mola ou Itapocu, formado na segunda metade do século XVIII, constituído por mais de 300 negros, na região de Cametá; os quilombos de Icatu, no município de Mocajuba,

à margem do rio de mesmo nome, e no município de Baião formou-se o quilombo do Paxibal, com negros fugidos e libertos. Do quilombo do Mola surgiram os quilombos de Porto Alegre, Boa Esperança, Laguinho e Tomásia, no distrito de Juaba, em Cametá. A partir de Icatu se originou o quilombo de Putiri, no município de Mocajuba e o quilombo do Paxibal deu origem ao povoado do Umarizal e Bailiqui, no município de Baião.

Das 240 Comunidades Quilombolas cadastradas pelo Instituto de Terras do Pará - INTERPA no Estado do Pará, 76 comunidades têm seus territórios na região do Baixo Tocantins, localizados nos municípios de Cametá, Abaetetuba, Baião, Mocajuba e Oeiras do Pará.

No Quadro 5 é possível identificar todas as comunidades negras rurais, presentes nos municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins.

Quadro 5 – Comunidades Negras Rurais no Território do Baixo Tocantins

Região	Total comunidades	Comunidades identificadas	Municípios
Região Tocantina	76	América; Anapu; Ananim; Anilzinho; Arequembau; Bailique; Bailique Centro; Bailique Estrada; Baixinha; Balieiro; Boa Esperança; Boa Vista; Buaibara; Calados; Campelo; Carapajó; Carará; Cardoso; Costeira; Cupu; Curuçambaba; Engenho; Espírito Santo; Flexal; França; Igarapé Preto; Igarapezinho; Itabatinga; Itaperucu; Itaúba; Jaituba; Jarauacá; Joana P eres ; Juaba; Jupati; Laguinho; Mangabeira; Maracanã; Maracu do armo; Maracu Espírito Santo; Maracu Santa Maria; Maranhão; Melanciar; Menino Deus; Mola; Mupi-Torão; N.Sra.Aparecida; Pachubal; Pampelônia; Paritá-Mirim; Pindoba; Porto Alegre; Porto do Campo; Porto Grande; Porto Seguro; Poução; Prainha; Rio Branco; Rio Preto; Santa Fé; Santo Antônio; Santíssima Trindade; São Benedito; São Bernardo; Serrinha; Taperoçu; Tatituquara; Teófilo; Tijuquaquara; Timbó; Tomásia; Umarizal Beira; Umarizal; Umarizal Centro; Valginha; Varginha; Vila do Carmo ; Vila Dutre; Vilza Vizânia	Abaetetuba; Baião; Cametá; Mocajuba; Oeiras do Pará;

Fonte: Pesquisa *Mapeamento de comunidades negras rurais no Estado do Pará*. Convênio NAEA/UFGA/SECTAM /FADESP -1998-2000. Base de dados inicial, CEDENPA. STRs do Estado do Pará e FATAGRI – organizado pelo autor.

Conforme coletados no site da Comissão Pró-Índio de São Paulo, referente as Terras de Quilombo Tituladas no Brasil, na região tocantina, das 76 comunidades quilombolas

existentes apenas, 52 terras de comunidades quilombolas apresenta titulação de terras. Esses dados revelam que muitas dessas comunidades continuam invisibilizadas.

Importante destacar nesta configuração que o Território do Baixo Tocantins é afetado, pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (1974-1984), pela penetração intensiva das madeiras no território, principalmente a partir da década de 1970, pela chegada da dendecultura em 2009 e, ao mesmo tempo, desde a década de 1990, por novas formas de resistência que orbitam em torno de questões relativas à luta pela terra e ao reconhecimento do direito étnico dos povos quilombolas.

Dessa forma, depreende-se que a construção da usina sinalizou uma profunda alteração no modo de vida das comunidades afetadas, permitindo e estimulando o avanço das frentes agrícolas, das frentes madeiras, a formação de novos núcleos urbanos e o surgimento de graves problemas ambientais. Além destes, o discurso competente que se organizou em torno da UHE serviu ainda como atrativo da mão de obra local, provocando um esvaziamento dos lugares.

Todavia, os sujeitos do campo tais como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, pequenos agricultores, assentados etc. se unem em prol da possibilidade de construção de um ideal de justiça e cidadania e apresentam novas demandas. A capacidade organizativa dos grupos demonstra que as relações sociais estão piores de um empoderamento maior do que aquele que se exhibe verticalizado e imposto através dos instrumentos jurídicos e punitivos (LOPES, 2018).

Conforme Lopes (2018, p. 97) os movimentos sociais na Amazônia crescem e recuperam a noção de comunidade. Um processo de construção de identidades coletivas começa a ser gestado. Busca-se a politização das culturas, a revalorização das memórias, o reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, religiosas. Lutas por autonomia política, econômica, por soberania alimentar, educação entre outras, invadem as pautas dos movimentos. E eles seguem em frente construindo uma agenda de lutas que expressa à existência/resistência de antigas/novas territorialidades na Amazônia.

A disputa evidencia os usos do espaço, ou seja, põe em foco o território usado. O território usado expressa espacialidades diferentes, uma vez que, a sociedade é dinâmica, está sempre em movimento e as articulações que se dão entre sociedade, o espaço e a natureza incidem diretamente sobre a configuração territorial.

Esse cenário indica como sugere Sack (1986), que as pessoas territorializam lugares e intenções e definem novos usos do espaço, produzindo o espaço à medida que interagem, que

se relacionam. E assim tem sido a luta dos camponeses amazônicos seja eles, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, pequenos agricultores, assentados: “sobreviver, produzir e manter o espaço da vida. Manter os meios de existência. Preservar sua cultura e identidade, garantir seu território. Permanecer na terra” (LOPES, 2018, p. 14).

3.2.4. Território da Transamazônica

Imagem 1 – Índio durante protesto em área da obra da usina Hidrelétrica de Belo Monte



Fonte: <http://g1.globo.com/pa>

A Imagem 1 representa com propriedade os conflitos demarcados entre os sujeitos que vivem, produzem e lutam por reconhecimento de sua identidade territorial e os grandes empreendimentos hidrelétricos e mineradores demandados pelo grande capital que a qualquer custo, tentam se apropriar do patrimônio natural e imaterial do território da Transamazônica.

O Território da Transamazônica, incluso na região oeste do Pará ocupa uma área de 780.180 km² representando (62% da extensão total do estado) e é formado pelos municípios de Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu, totalizando uma área de 250.791,94 km² (15,5% da extensão total do Estado).

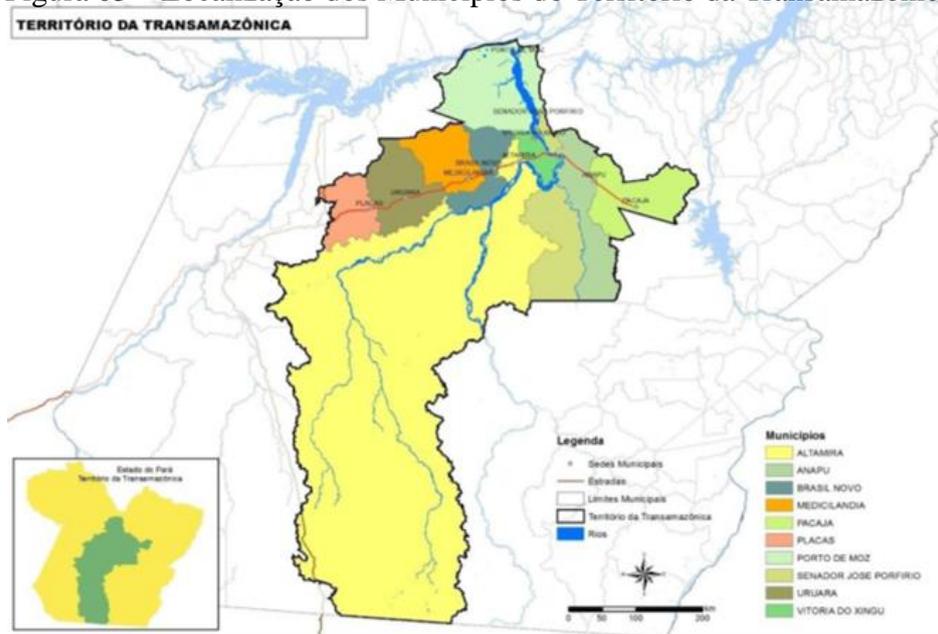
Mais de 60% da área da região é ocupada pelo município de Altamira, que é o em maior extensão territorial do país.

Território da Transamazônica foi à denominação dada em 2010 pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) dentro das ações do programa Territórios da Cidadania. Contudo, é importante ressaltar que a construção deste território, faz parte de um momento importante de luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento de um espaço de ação política na Transamazônica.

O Território é marcado pelos conflitos agrários, envolvendo agricultores familiares, fazendeiros, madeireiros, grileiros e especuladores imobiliários, resultando em mortes e expulsão de famílias de suas terras. Historicamente, o modelo de desenvolvimento aplicado ao Estado do Pará e na região da Transamazônica, baseado em grandes projetos agroindustriais, florestais e de mineração, promoveu a morte de várias lideranças sociais.

De acordo com o IBGE, a estimativa populacional da região, em 2014, foi de 356 mil habitantes. Deste contingente 30% estão concentradas em Altamira, seguido por Uruará (13%), Pacajá (12%) e Porto de Moz (11%), que juntos respondem por 65% da população da RI. A taxa de crescimento da população, entre 2010 e 2014, foi de 7,33%, maior que a média do estado (6,91%). A institucionalização oficial do Território da Transamazônica pelo governo federal ocorreu em 2010, congregando 10 municípios em sua área de abrangência, assim localizados (Figura 03)

Figura 03 – Localização dos Municípios do Território da Transamazônica



Fonte: PDRS Xingu 2010 - Elaboração SEIR/GEOPARÁ

O Estado do Pará concentra 31,4% da população da Amazônia Legal, que quase triplicou no período entre 1970 e 2009, evoluindo de aproximadamente 7,3 para 24,4 milhões de habitantes. Em termos percentuais do total da população brasileira, passou de 7,8 % para 13,0 %.

Nesse sentido as políticas de integração nacional, a colonização dirigida ao longo da rodovia Transamazônica, pelo Projeto Integrado de Colonização (PIC), redefiniu o aporte demográfico regional. O urbanismo projetado constituído pelas agrovilas e o povoamento espontâneo deram origem a uma nova estrutura de povoamento ao longo da rodovia Transamazônica e Xingu (PDRSX, 2010).

Apesar da população do Território da Transamazônica apresentar-se em maior número na área urbana, esta possui uma estreita relação com o campo, em virtude da forma como se deu a ocupação, e mesmo pela presença dos povos tradicionais que já viviam na região (FVPP, 2010).

Quanto à população, é importante ressaltar ainda que o processo de ocupação da região propiciou condições favoráveis ao afloramento e acirramento de fronteiras étnicas e socioculturais que se constituíram ao longo do tempo, mas, sobretudo na última década, em importantes fatores de reorganização territorial. Agregam-se à diversidade étnica as desigualdades econômicas, repercutindo ambas sobre o padrão de ocupação, a distribuição geográfica e a territorialização dos diferentes grupos sociais (PDRS/FVPP, 2010, p.25).

A Transamazônica e Xingu consistem num território compartilhado e disputado por diferentes sujeitos sociais. Povos indígenas de diferentes etnias, populações ribeirinhas que vivem em torno dos cursos do Rio Xingu, Iriri e Igarapés; assentados migrantes de outras regiões do país principalmente das regiões sul, sudeste e nordeste atraídos pelo processo de colonização na década de 1970; populações tradicionais moradores nas reservas extrativistas e áreas de conservação ambiental; quilombolas, remanescente de quilombos mesmo que não reconhecida oficialmente. Dos diferentes sujeitos que ocupam o território da Transamazônica, os povos indígenas de diferentes grupos étnicos representam a ocupação mais antiga no território. “As ocupações não indígenas são representadas hoje pela população ribeirinha e extrativistas, cuja migração está associada aos ciclos de extração da borracha na região, datada do final do século XIX e da primeira metade do século XX (GONÇALVES et al. 2016, p. 199)”.

No que diz respeito aos grupos étnicos indígenas (PDRS/FVPP, 2010), é necessário considerar pelo menos quatro situações sociais diferenciadas: os grupos étnicos indígenas isolados; os grupos étnicos indígenas aldeados; os grupos étnicos indígenas citadinos; os grupos étnicos indígenas não aldeados, que se distribuem pelas margens do rio Xingu. Para esses grupos étnicos o município de Altamira é o principal centro de referência.

Grupos étnicos indígenas isolados

Tratam-se de grupos que vêm sendo pressionados pelo avanço da ocupação da região e que, provavelmente, não suportarão por muito tempo, caso perdurem as condições e o ritmo atual desse avanço. Ocupam três áreas do Xingu: Terra do Meio, entre os rios Iriri e Xingu e a Transamazônica; entre os rios Iriri e Curuá e daí até a Br-163; e na Bacia do rio Bacajá.

Grupos étnicos indígenas aldeados

A região do Xingu é uma “grande província multiétnica”, que se inclui na denominada “área cultural Tocantins-Xingu”. Entre os povos indígenas aldeados encontram-se três dos quatro macrotroncos linguísticos existentes no Brasil (Tupi, Jê e Karib).

Neste grupo estão as populações indígenas, Jurunas, Apyterewa, Terrã Wagã, Cachoeira Seca, Arara e Kuruaya, as quais sofrem com pressões de madeireiros, garimpeiros e outras advindas do adensamento ocupacional da região, e ainda da implantação de transportes (legal e clandestinos) que acabam por tornar mais vulnerável a defesa dos territórios por esses grupos.

Grupos étnicos indígenas citadinos em Altamira

Neste grupo encontram-se populações Xipaya, Kuruaya, Juruna e Kayapó. A população destes grupos étnicos existentes na cidade de Altamira guarda estreita correlação com os grupos aldeados. Os dados registram que se encontram nesta cidade 17 etnias, que compõem um conjunto de 275 famílias, somando cerca de 1250 pessoas. Trata-se de uma população com grande mobilidade cidade-aldeia-cidade, que é motivada não apenas por relações socioculturais e econômicas, mas também pela demanda dos serviços de educação insuficientes em suas aldeias.

Grupos étnicos indígenas dispersos pelas margens dos rios e igarapés

Conforme dados contidos no Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (2010). Há também um grande número de famílias indígenas, reconhecidas ou não pela Funai, dispersas pelas margens dos rios e igarapés, sobretudo nos rios Xingu, Bacajá, Iriri e

Curuá. Em relação a este, não há informações sobre a situação destes indígenas, à exceção da área da Volta Grande do Xingu.

O extrativismo da castanha e o garimpo de ouro: ambas as atividades sazonais mobilizam índios citadinos, aldeados e “beiradeiros”, alternando-se os períodos de verão e inverno amazônicos.

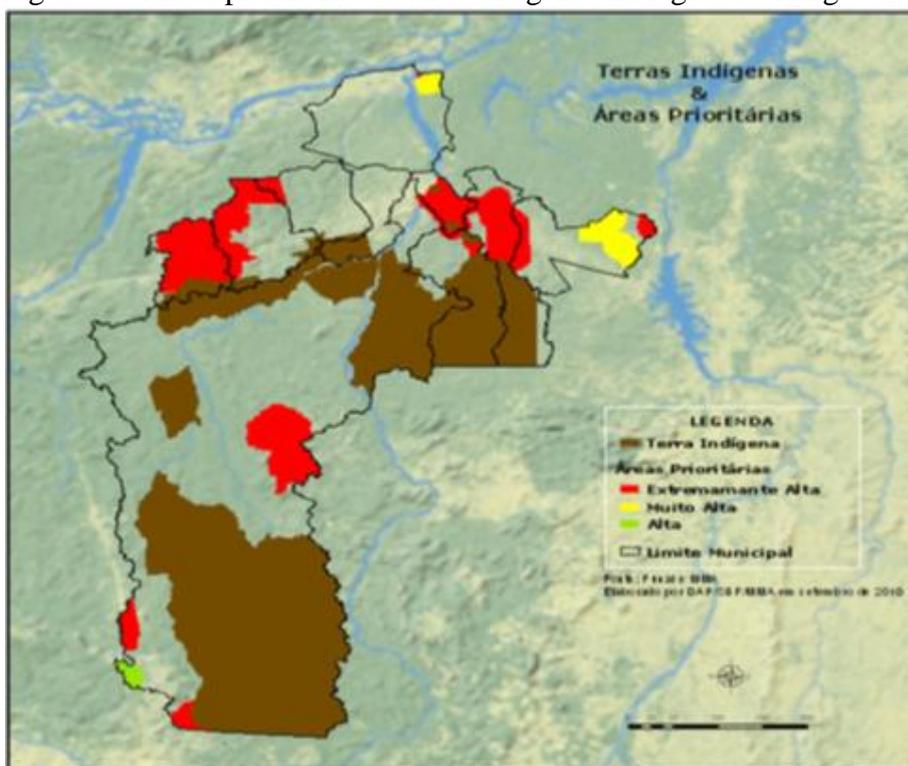
Os indígenas da Volta Grande do Xingu

No entorno da Volta Grande (localidade onde atualmente se instalou a Usina Hidrelétrica de Belo monte) além dos grupos étnicos indígenas aldeados, há um conjunto de sete pequenos vilarejos étnicos, além de residências dispersas, habitadas por famílias indígenas. Trata-se de grupos étnicos Xipaya, Kuruaya, Juruna, Arara e Kayapó, integrantes de famílias que vivem na cidade Altamira ou aldeadas, as quais mantêm estreita relação com os índios aldeados. Em sua maioria, são famílias constituídas por casamentos interétnicos, índios e não índios, mas também entre índios e índios, sobretudo entre Xipaya; Kayapó e Juruna (PDRS/FVPP, 2010, p. 46).

Além da existência de unidades de conservação, a região do Xingu se destaca pela presença de 15 terras indígenas sendo dez já regularizadas três declaradas e duas em estudo. As unidades de conservação (UC) do Xingu são as seguintes: Unidades de Conservação Área de Proteção Ambiental Triunfo do Xingu, Floresta Estadual do Iriri, Refúgio de Vida Silvestre Tabuleiro do Embaubal e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Vitória de Souzel.

A Figura 04 apresenta as áreas, prioritárias e terras indígenas inclusas no Território da Transamazônica.

Figura 4 – Áreas prioritárias e terras indígenas na região do Xingu



Fonte: PDRS Xingu, 2010.

Cabe ressaltar, que as terras indígenas e as áreas prioritárias, ocupam uma grande parte do Território da Transamazônica, motivo que tensiona as disputas e conflitos entre os povos indígenas, populações extrativistas das Resex, trabalhadores rurais e os grandes empreendimentos implantados no espaço geográfico do Território.

As populações tradicionais extrativistas do Xingu

No início desta década, a região do Xingu foi palco de um amplo processo de reconhecimento de territorialidades, que culminou em um mosaico de unidades de conservação que conjuga unidades de uso sustentável e de proteção integral, tanto por legislação estadual quanto por decretos federais, vinculando-as, neste caso, ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Todas estas unidades abrigam populações tradicionais, havendo inclusive, remanescentes destas populações em áreas de proteção integral, como é o caso da Estação Ecológica Terra do Meio (PDRS/ FVPP, 2010).

As Reservas Extrativistas (Resex) são áreas de domínio público, utilizadas por populações extrativistas tradicionais, comunidades que vivem do extrativismo, da agricultura de subsistência e da criação de animais de pequeno porte. No território da Transamazônica

elas são as seguintes: Floresta Estadual do Iriri; Floresta Nacional de Altamira; Floresta Nacional do Tapajós; Reserva Extrativista Rio Iriri; Reserva Extrativista Rio Xingu; Reserva Extrativista Riozinho do Anfriso; Reserva Extrativista Verde para Sempre (PDRSX, 2009). Todavia, é de fundamental importância salientar que as populações que vivem nestas unidades de conservação e Resex são invisibilizadas. A elas são negados acesso as políticas públicas essenciais e direitos básicos fundamentais. Na região do Xingu e da Transamazônica se organizam em associações e conselhos para discutir suas demandas e reivindicar, do poder público, seus direitos de pertencimento ao território e garantia das políticas públicas básicas que permita sua permeância nesse território.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que esta pluralidade étnica se traduz em recursos simbólicos e em percepções sociais diferenciadas sobre a realidade, resultando em estratégias diversas de relação com o território e entre os grupos. Não se trata, pois, apenas de interesses de grupos isolados, mas de projetos sociais em interação, assentados em “leituras” e “perspectivas” diversas. Trata-se de grupos sociais, que mantêm uma relação específica com o território, em geral, “territórios tradicionais ou tradicionalmente ocupados”, que se definem por sua ocupação histórica e seu uso e controle atual, bem como pelos vínculos afetivos e identitários com ele entrelaçados.

Com relação à forma de organização, estes grupos étnicos indígenas da região Xingu contam com quatro associações indígenas: Associação dos Índios Moradores de Altamira (AIMA) e Associação Indígena Kirinapã formada por índios cidadãos; Associação do Povo Indígena Juruna do Xingu e Juruna da Boa Vista (Apijux) e Associação de Resistência Indígena Arara do Maia (Ariam) por índios aldeado. Há ainda em processo de criação o Centro de Defesa dos Direitos Indígenas (CDDI), em Altamira, e a Associação Pyjahyry, dos índios Xipaya da Aldeia Tukamã (PDRSX, 2010, p. 46).

Por meio das Associações, os índios cidadãos reivindicam o reconhecimento de suas identidades e a criação de um espaço para atividades indígenas – socioculturais e econômicas - na cidade. Um espaço que os distinga, que os una e que lhes reconheça dignidade na diferença.

Os remanescentes de quilombos

Embora como dito anteriormente, não há ainda, o reconhecimento oficial de populações quilombolas na região, há em curso a organização de comunidades, sobretudo no município de Porto de Moz (Buiuçu ou São Francisco, Marapi, Taperu ou São Raimundo,

Tauera ou São Brás, Turu ou Sagrado Coração de Maria) e Pacajá (Comunidade da Mara) que demandam ao estado o seu reconhecimento e os direitos que lhes são inerentes.

Gonçalves et.al. (2016, p. 199) ressalta que no decorrer dos anos, o território foi tomando nova conformação, com certo arrefecimento das tensões e a relativa estabilização do processo de ocupação. Formaram-se as agrovilas, entre as estradas e as beiras dos rios, seja por meio de assentamentos espontâneos, seja pelos projetos de assentamentos implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Contudo, novas dinâmicas territoriais são geradas em virtude da implementação de grandes projetos, como por exemplo, o da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte e o Projeto Volta Grande de Mineração.

A instalação da usina resulta em drásticas modificações do meio natural, com barramento de rios, formação de reservatórios, redução de vazão de um grande trecho do rio Xingu, supressão da vegetação, alterações da dinâmica hidráulica do rio, entre outras inúmeras alterações da paisagem. Tais modificações repercutem diretamente na forma de apropriação dos recursos naturais, na interação das populações com seu meio, com seu modo de vida, nas relações socioculturais e econômicas estabelecidas pela população local, afetando, assim, sobremaneira direitos territoriais (Souza, 2015).

Imagem 2 – Usina Hidrelétrica de Belo Monte em fase de construção



Fonte: almanaquevirtual.com

A despeito das organizações e movimentos sociais, mobilizados e articulados na luta incansável para deter a política energética capitaneada pelo Governo Federal, Sousa (2015, p. 181) em sua análise acerca das contradições e consequências do advento da UHE de Belo Monte, assevera que

Desde os anos de 1970 tem se intensificado na região o abandono do poder público, especialmente, aos milhares de trabalhadores que vieram de outra região, incentivados pelo governo, aventurarem-se ou mesmo estabelecer moradia na cidade de Altamira [...] o que confirma pelo contexto atual em que a cidade vivencia com a obra de Belo Monte, iniciada em 2011 e suas consequências aprofundaram o caos em que estão inseridos os seus quase 150 mil habitantes.

De acordo com Siqueira et al. (2009), a discussão sobre o barramento rio Xingu não é recente visto que está nas agendas de disputa política desde o comando militar e também encabeçou programas estratégicos dos governos democráticos de José Sarney, Fernando Henrique Cardoso, Lula e finalmente Dilma Rousseff. Desde então, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, (sócio) ambientalistas e movimentos religiosos representaram forte resistência ao projeto, denunciando seus potenciais impactos ambientais e sociais, em uma área marcada pela ausência do Estado na esfera dos interesses locais. Entre esses movimentos sociais e de luta e resistência destaca-se o Movimento Xingu Vivo Para Sempre-(MXVPS), que se denomina como um coletivo de organizações e movimentos sociais e ambientalistas da região de Altamira e das áreas de influência do projeto da hidrelétrica de Belo Monte, no Pará, que historicamente se opuseram à sua instalação no rio Xingu. Além de contar com o apoio de organizações locais, estaduais, nacionais e internacionais, o **MXVPS** agrega entidades representativas de ribeirinhos, pescadores, trabalhadores e trabalhadoras rurais, indígenas, moradores de Altamira, atingidos por barragens, movimentos de mulheres e organizações religiosas e ecumênicas.

Figura 5 – Seminário Xingu Vivo Para Sempre



Fonte: Xingu-vivoblogpost.com

Imagem 3 – Seminário “Povos e Comunidade Tradicionais da Volta Grande do rio Xingu face aos projetos desenvolvimentistas”



Fonte: novacartografiasocial.com.br

Entender a dinâmica da região amazônica, seu povo, a floresta, o fluxo de seus rios, a flora e a fauna em seu conjunto, e como tudo isso se interliga em um sistema equilibrado, determinante para a existência da vida nesta imensa região, e no mundo, é tarefa obrigatória se queremos superar a destruição que o atual modelo de desenvolvimento, pautado na exploração dos recursos vegetais, minerais e hídricos, implementa. “Conhecer, compreender e agir são nossos únicos caminhos” (XINGU VIVO PARA SEMPRE, 2011).

O processo de colonização, a construção da Rodovia Transamazônica, a intensificação dos conflitos por terra e mais recentemente, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), impuseram uma ampla conversão do espaço “natural” em espaço produtivo, que em comum, possuem o fato de exprimirem necessidades de emancipação do capital, e conseqüentemente, de reproduzirem a desigualdade e exclusão traduzidas em diversos conflitos sociais e políticos na região.

Como vimos nesta sucinta apresentação, os territórios da Amazônia paraense são configurados pela diversidade socioterritorial. São inúmeros povos e sujeitos que convivem e produzem territorialidades. Essas territorialidades entram em conflito e /ou se confundem na dinâmica socioespacial, muitas vezes.

A configuração dos territórios aqui apresentada revela que existem conflitos, tensões e disputas por poder, luta por afirmação de identidades, reconhecimento de territórios, embates políticos entre interesses de classe antagônicos, que necessitam ser reconhecidos e inseridos na formulação das políticas públicas em geral e da educação escolar em particular, sob pena de manterem-se invisibilizados os sujeitos e as populações que historicamente não são enxergados e ouvidos, e que têm seus direitos negados e desrespeitados pelos que propõem tais políticas.

Desse modo, configurar mesmo que sucintamente como a educação escolar incide sobre os territórios onde os cursos de Pedagogia Parfor foram implementado pela UFPA, UFOPA, e Unifesspa torna-se relevante para as discussões entorno da problemática curricular da educação e da formação de professores da Educação Básica, que atuam principalmente nas escolas do campo na Amazônia paraense. É o que procuramos apresentar na subseção que se segue.

3.3. Os territórios da Amazônia paraense: configurações sociais e educacionais

O Brasil tem um contexto marcado pelas desigualdades entre classes sociais, gêneros e raças, contexto este verificado de forma explícita e acentuada no território da Amazônia paraense, que abriga múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas, remanescentes de quilombos, de mulheres quebradeira de coco babaçu, agricultores familiares, detentores de um capital de conhecimento que requer ser reconhecidos (GONÇAVES, 2015). Por outro lado, a Amazônia Brasileira é o espaço onde as marcas da desigualdade de classe repercutiram em todos os aspectos da totalidade social, entre eles os educacionais.

Para analisarmos como essas desigualdades são evidenciadas nos territórios da Amazônia paraense em relação aos aspectos sociais e educacionais, utilizaremos como parâmetro os seguintes indicadores: matrícula na educação básica; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Perfil dos professores que atuam nas redes municipais de ensino dos territórios estudados, procurando relacionar os aspectos educacionais às diversidades socioterritoriais que constituem os territórios.

Cabe esclarecer que os municípios que constam em cada tabela por território, correspondem aos municípios/polos onde as universidades implementaram Cursos de Pedagogia Parfor, no período de 2010 a 2016.

a) Matrícula na Educação Básica

Elegemos esse indicador porque ele nos ajuda compreender o quanto o processo de educação formal, dentro de cada território, é relevante para os sujeitos que neles residem e produzem seu processo formativo e sua cultura, como também para a definição dos currículos da educação básica e da formação de professores.

Neste indicador as tabelas 5, 6, 7 e 8 revelam a elevação da taxa básica de matrículas da educação básica, na maioria dos municípios que fazem parte dos seguintes territórios: Território do Sudeste paraense; Território da Transamazônica; Território do Baixo Amazonas - PA.

Por outro lado, a taxa de matrículas na educação básica, dentro da série histórica, se mantém estável quando traçamos um comparativo entre o ano de 2010 e 2016 na maioria dos municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins.

Tabela 5 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Sudeste paraense de 2010 a 2016

Município	Marabá	Goianésia	Parauapebas	Jacundá
Ano	Matrícula			
2010	53511	10158	36360	13818
2011	52996	9463	38093	12914
2012	54366	9099	40340	12113
2013	55275	10169	45024	10969
2014	57444	9311	47933	10503
2015	55980	8574	49038	10272
2016	55905	8384	47884	10265
Total	385477	65158	304672	80854

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor

Neste indicador a Tabela 5 revela a elevação da taxa básica de crescimento da matrícula na educação básica, nos municípios de Marabá e Parauapebas. O crescimento na matrícula destes dois municípios pode ter como motivação o fluxo de pessoas para trabalhar nos projetos de mineração em execução nestes dois municípios. Por outro lado, percebe-se um decréscimo no número de matrícula nos municípios de Goianésia e Jacundá quando se estabelece um paralelo entre 2010 e 2016.

O atendimento da matrícula na educação básica nos quatro municípios, do Território Sudeste paraense no período de 2010 a 2016, totaliza 836.161 matrículas, sendo que o maior número de alunos matriculados concentram-se nos municípios Marabá e Parauapebas.

Tabela 6 – Número de matrícula da Educação Básica do Território da Transamazônica de 2010 a 2016

Município	Altamira	Anapu	Brasil Novo	Novo Repartimento	Pacajá	Porto de Móz	São Felix do Xingu	Uruará
Ano	Matrícula							
2010	23603	5944	4489	18639	10310	15582	14655	9727
2011	24021	5911	4266	18408	10160	15647	14531	10301
2012	24464	6225	4124	19422	9919	15694	14053	10299
2013	25098	7347	4002	18491	9913	15737	15438	10157
2014	25782	7134	4133	18039	9277	15672	15124	9800
2015	25611	7271	4133	16824	8797	15677	15488	9531
2016	25338	7819	4105	16268	9244	14495	15071	8849
Total	173917	47651	29252	126091	67620	108504	104360	68664

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor.

A Tabela 6 revela elevação da taxa básica de crescimento da matrícula na Educação Básica, nos municípios de Altamira, Anapu, Porto de Moz e São Felix do Xingu. Todavia, percebe-se que o crescimento na taxa de matrícula destes três municípios mantém uma certa estabilidade no fluxo. Em relação ao município de Altamira, cabe ressaltar que no ano de 2011 instala-se e inicia-se o processo de construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no entanto, mesmo com o aumento no fluxo de pessoas chegando para trabalhar na construção da usina, não se evidencia um crescimento acentuado na taxa de matrícula. Percebe-se também, uma oscilação na matrícula nos demais municípios que ficam no entorno.

Quanto aos municípios de Brasil Novo, Novo Repartimento, Pacajá e Uruará, evidencia-se uma queda gradual na taxa básica de matrícula da Educação Básica, sendo que no município de Uruará a redução é mais evidente.

No geral os municípios do Território da Transamazônica, atenderam entre os anos de 2010 e 2016 uma demanda de 726.059 matrículas na Educação Básica, nas escolas da rede pública municipal de ensino.

As tabelas 7 e 8 registram as matrículas na Educação básica, entre os anos de 2010 e 2016 nos 14 municípios pertencentes ao Território do Baixo Tocantins.

Baixo Tocantins 14 (Em virtude do grande número de municípios que compõe esta região agruparemos por ordem alfabética em duas tabelas)

Tabela 7 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2010 a 2016

Município	Abaetetuba	Acara	Bagre	Barcarena	Bujaru	Cametá	Dom Eliseu
Ano	Matrícula						
2010	26474	21065	5855	22826	7159	37692	12615
2011	25198	20778	6463	23278	7589	37556	12264
2012	25595	20166	6636	22967	7159	37588	11501
2013	25082	20155	6712	23398	6858	36960	10986
2014	23689	18825	6818	21931	7046	36960	10332
2015	23386	19244	6820	21897	7270	35032	10245
2016	22351	17856	6623	22467	7142	33658	10183
Total	171775	138089	45927	158764	50223	255446	78126

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor.

Tabela 8 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2010 a 2016 (Cont.)

Município	Igarapé Miri	Limoeiro do Ajuru	Muaná	Oeira do Pará	Tailândia	Tomé Açu	Tucuruí
Ano	Matrícula						
2010	17430	8075	8249	11123	19141	18761	25710
2011	16936	8029	8359	11029	19856	19002	25866
2012	17179	7955	8453	10947	20308	18982	25426
2013	17250	7881	8670	11059	20412	18688	25127
2014	17238	7754	8728	11016	20198	18808	24218
2015	17015	7339	8621	10910	19736	19177	22993
2016	16787	7178	8683	10576	18809	19369	23600
Total	119835	54211	59763	76660	138460	132787	172940

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor.

As Tabelas 7 e 8 revela uma estabilidade na matrícula da educação básica entre os anos de 2010 e 2016 em todos os municípios que fazem parte desse Território. O número de alunos matriculados oscila para cima ou para baixo, sem muitas discrepâncias.

O maior número de matrículas, concentra-se nos municípios de Cametá, Abaetetuba, Tucuruí, Barcarena Tailândia, Acará, Igarapé Miri e Tomé Açu que juntos totalizam 1.288.096 alunos matriculados, no período de 2010 a 2016, evidenciando dessa forma, uma concentração bastante expressiva da população em idade escolar matriculada nas escolas da rede pública municipal do campo e da cidade. Interessante ressaltar que nos municípios de Tucuruí e Barcarena, grandes empreendimentos hidrelétricos (Usina Hidrelétrica de Tucuruí) e de mineração e metalurgia (ALBRÁS - Alumínio Brasileiro S/A e ALUNORTE – Alumínio do Norte do Brasil S/A) impactaram e continuam impactando na dinâmica social do Território do Baixo Tocantins.

Os municípios de Bagre, Bujaru, Dom Eliseu, Limoeiro do Ajuru, Muaná e Oeiras do Pará, atenderam juntos uma demanda de 364.910 matrículas. Mesmo sendo um número bem menor que nos demais municípios, ainda assim, percebe-se a presença da escola formal com bastante expressividade, embora não, saibamos precisar aqui a qualidade da educação oferecida, até porque esse não é o foco do nosso objeto de estudo.

Percebe-se nos 14 municípios que compõem esse território, a taxa básica de crescimento da matrícula da educação básica, apresenta uma elevação gradual. Em nenhum dos municípios essa taxa aparece com uma elevação acima da média. Embora, apresente um número expressivo de matrícula no período que vai de 2010 a 2016, nos municípios de Abaetetuba, Cametá e Tucuruí, verifica-se uma redução considerável no volume de matrículas a partir de 2015.

No geral os 14 municípios que compõem o Território do Baixo Tocantins, na configuração que estamos trabalhando, totalizaram um atendimento na educação básica, na rede pública municipal entre os anos de 2010 e 2016 de 1.653.006 alunos matriculados. Número bastante expressivo em sete anos, dado que por si já justificaria o debate acerca dos territórios e das territorialidades da Amazônia paraense como problemática curricular.

A tabela a seguir registra o número de matrículas na educação básica nos municípios que compõe o Território do Baixo Amazonas–Pa.

Tabela 9 – Número de matrícula da Educação Básica dos municípios do Território do Baixo Amazonas-PA de 2010 a 2016

Município	Alenquer	Almeirim	Itaituba	Juriti	Monte Alegre	Óbidos	Oriximiná	Santarém
Ano	Matrícula							
2010	18941	15378	29001	15063	18941	14539	18674	59678
2011	18799	15006	29692	14847	18799	13742	18256	60628
2012	18184	15287	28047	14466	18184	13324	18137	60740
2013	18265	15119	26843	14177	18265	13422	17964	56203
2014	17723	14831	25752	14612	17723	13402	17396	57404
2015	21.639	12.082	33.723	19.227	21.639	15.886	21821	100197
2016	20.902	11.266	34.290	18.824	20.902	16.136	21.802	99.849
Total	134453	98969	207348	111216	134453	100451	134050	494699

Fonte: EducaCenso/Inep e Sinopses estatísticas/ Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>

A Tabela 9 revela o decréscimo da taxa básica de da matrícula na educação básica, em todos os municípios que compõe esse território, com exceção do município de Santarém que registrou um pequeno crescimento em 2016.

O maior número de matrículas, concentra-se nos municípios de Santarém, Itaituba, Alenquer, Monte Alegre, Juriti e Oriximiná que juntos totalizam **1.054.489** alunos matriculados, no período de 2010 a 2016, evidenciando dessa forma, uma concentração bastante expressiva da população em idade escolar matriculada nas escolas da rede pública municipal do campo e da cidade.

Os municípios de Almeirim e Óbidos, atenderam juntos 160.985 matrículas no período de 2010 a 2016. Mesmo sendo um número bem menor que nos demais municípios, ainda assim, percebe-se a presença da escola formal com bastante expressividade.

b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

Esse indicador contribui para análise, na medida em que verificamos que a proposta de avaliação da qualidade da educação básica promovida pelo MEC, pautada em parâmetros internacionais, por meio de critérios absolutamente quantitativos, não levam em conta as diferenças econômicas, sociais, culturais, geográficas e educacionais em cada região brasileira e, em se tratando da Amazônia, das diversidades socioterritoriais nela existentes. Um exemplo desta homogeneização pode ser percebido quando o mesmo instrumento avaliativo aplicado para um estudante da cidade de São Paulo, é aplicado também nos territórios da Amazônia paraense.

Esse fenômeno se explica porque os currículos da maioria das redes públicas de educação são homogêneos e acompanham o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Tabela 10 – IDEB Ensino fundamental dos municípios do Território Sudeste paraense de 2007 a 2017

Ideb	Nota alcançada						Projeção					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Município												
Goianésia/Pará	2,8	3,4	3,7	3,8	4,4	4,5	2,6	3,0	3,5	3,8	4,1	4,4
Jacundá	2,8	3,2	3,8	4,1	4,4	4,3	2,6	3,0	3,4	3,6	3,9	4,2
Marabá	3,3	4,0	4,4	4,3	4,6	4,6	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4
Parauapebas	3,7	4,7	4,9	5,0	5,6	5,7	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor

Tabela 11 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território da Transamazônica de 2007 a 2017

Ideb	Nota alcançada						Projeção					
	Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015
Altamira	4,3	4,7	4,8	4,5	5,2	5,5	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0
Anapu	2,3	3,0	3,9	3,4	4,1	4,2	2,2	2,7	3,3	3,5	3,8	4,1
Brasil Novo	3,1	3,8	4,3	4,7	5,5	5,3	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0
Novo Repartimento	2,9	3,4	3,8	3,9	4,1	4,2	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3
Pacajá	2,2	3,1	3,5	4,2	4,0	4,0	2,6	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3
Porto de Moz	2,7	3,1	3,3	2,8	3,6	3,7	2,5	2,8	3,2	3,4	3,7	4,0
São Felix do Xingu	2,7	3,2	4,1	3,2	3,8	4,0	2,5	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1
Uruará	2,7	3,9	4,5	4,1	4,4	4,4	2,3	2,8	3,3	3,6	3,9	4,2

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor

Tabela 12 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território do Baixo Tocantins de 2007 a 2017

Ideb	Nota alcançada						Projeção					
	Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015
Abaetetuba	3,1	3,6	3,9	4,0	4,4	4,6	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4
Acara	2,6	3,6	3,8	3,5	3,6	3,7	2,4	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1
Bagre	2,1	2,5	3,7	3,3	3,8	3,9	2,2	2,9	3,5	3,8	4,1	4,4
Barcarena	3,4	3,4	3,7	3,3	3,9	4,0	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7
Bujaru	3,0	3,0	3,3	4,0	3,8	4,0	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2
Cametá	2,6	2,7	3,4	3,7	3,9	3,8	2,5	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2
Dom Eliseu	3,3	4,0	5,2	4,6	5,9	5,3	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2
Igarapé Miri	2,5	3,2	3,7	3,3	3,9	3,8	2,4	3,0	3,5	3,8	4,1	4,4
Limoeiro do Ajuru	2,7	2,8	3,2	3,3	3,4	3,6	-	3,0	3,3	3,6	3,9	4,1
Muaná	2,8	3,7	3,9	3,5	4,4	4,2	2,7	3,0	3,5	3,7	4,0	4,3
Oeiras do Pará	2,3	2,7	3,7	3,6	3,4	3,5	2,5	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3
Tailândia	3,0	3,5	4,0	4,0	4,5	4,4	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3
Tomé Açu	2,7	3,9	4,6	4,0	4,3	4,6	2,9	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6
Tucuruí	3,0	4,2	4,5	4,2	4,6	4,6	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor

Tabela 13 – IDEB Ensino Fundamental dos municípios do Território do Baixo Amazonas – PA de 2007 a 2017

Ideb	Nota alcançada						Projeção					
	Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015
Alenquer	2,8	3,1	4,0	3,4	3,8	4,0	2,5	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2
Almeirim	2,7	2,9	3,6	3,2	3,6	3,6	2,5	3,1	3,6	3,9	4,2	4,5
Itaituba	3,3	3,5	3,5	3,8	4,3	4,8	2,6	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3

Juruti	3,5	3,6	3,9	4,2	4,7	4,6	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8
Monte Alegre	3,0	3,5	4,0	3,8	4,2	4,4	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3
Óbidos	3,2	3,7	3,9	4,2	4,5	4,8	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4
Oriximiná	2,7	4,2	3,9	3,6	4,1	4,8	2,7	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4
Santarém	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2

Fonte: EducaCenso/Inep. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>. Elaborado pelo autor

No que se refere à nota alcançada no IDEB, nos municípios incluídos na série histórica, observa-se um crescimento progressivo entre os anos de 2007 e 2017 em todos os municípios de cada território analisado.

Observa-se que em quase todos os municípios a nota alcançada supera as metas projetadas para cada ano em que a avaliação aconteceu, configurando-se no cenário nacional como bons índices na avaliação da Educação Básica.

Percebe-se na série histórica do Território do Baixo Tocantins, que quase a totalidade dos municípios apresenta uma distância considerável entre a nota alcançada no ano de 2017 e a meta projetada para aquele ano.

Em que pese a discussão sobre ao crescimento ou declínio do IDEB, das redes municipais de ensino pode ser atribuído a vários fatores. Mas que é preciso uma análise mais rigorosa, a qual não é propósito desse estudo.

c) Perfil docente

O perfil docente representa um importante indicador para a análise da problemática curricular, visto que ele indica a o nível de formação dos docentes e a localidade onde estes docentes atuam, se na localidade urbana ou rural. Também é possível por meio desse indicador identificar a demanda de professores sem a qualificação adequada para propor a oferta dos cursos de formação.

Tabela 14 – Número de docentes na Educação Básica nas redes municipais por território de 2010 a 2016

Ano \ território	Baixo Amazonas	Baixo Tocantins	Transamazônica	Sudeste paraense
2010	8720	10104	3976	4251
2011	9234	10409	4327	4476
2012	9449	11011	4589	4918
2013	9759	12053	5077	5224
2014	9621	11728	4891	5381

2015	9794	11798	4802	5451
2016	9715	11794	4572	5228

Fonte: Cultiveduca. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/1500602.3.html>

A Tabela 14 evidencia o crescimento que ocorre no número de docentes da educação básica das redes municipais de ensino, em todos os territórios estudados, no período de 2010 a 2016, indicando assim, um crescimento na demanda por educação básica nesses territórios.

Tabela 15 – Distribuição de docentes da Educação Básica por localidade de 2010 a 2016

Território	Rural	Urbana
Baixo Amazonas	4006	5784
Baixo Tocantins	5430	6642
Transamazônica	2126	2504
Sudeste paraense	856	4427

Fonte: Cultiveduca. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/1500602.3.html>

No que se refere à distribuição de docentes por localidade, a Tabela 15 evidencia que o número de docentes é maior nas localidades urbanas, de todos os territórios analisados. Uma diferença acentuada aparece no território do Sudeste paraense, em que fica evidente que o número de docentes da localidade rural é expressivamente inferior ao da localidade urbana. Isso pode ocorrer devido a este território ser ocupado por grandes fazendas destinadas à pecuária e ao agronegócio e por mineradoras que concentram grandes áreas de terra para a extração do minério.

Tabela 16 – Nível de formação docente por Territórios 2010- 2016

Formação	Baixo Amazonas	Baixo Tocantins	Transamazônica	Sudeste
Superior completo	6144	7701	2437	3912
Magistério /normal	1920	2694	1673	820
Superior incompleto	1628	1384	438	485
Fundamental completo	13	13	13	11
Fundamental incompleto	10	2	11	

Fonte: Fonte: Cultiveduca. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/1500602.3.html>

A Tabela 16 evidencia o nível de formação dos docentes por território. O território do Baixo Tocantins é o que apresenta o maior número de docentes com formação de nível superior. Na UFPA, o Campus de Abaetetuba e o Campus de Cametá foram os dois polos que iniciaram a oferta do curso de Pedagogia Parfor em 2009, ambos com reconhecida experiência na formação de professores. O território que apresenta o segundo maior número de docentes com formação superior é o Baixo Amazonas-PA, resultado da forte atuação da

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, com um reconhecido histórico de formação universitária, desde que era Campus Universitário da UFPA.

O território da Transamazônica apresenta o menor número de docentes com nível superior, apesar de a UFPA atuar no processo de formação de professores neste território desde o final dos anos de 1980.

A Tabela 16 evidencia também que o número de professores com o médio Normal atuando nas redes de ensino dos municípios é bastante expressivo, sinalizando que a oferta de cursos de nível superior – licenciaturas, para atender a demanda, é necessária.

A presença de professores com médio Normal nas redes municipais de ensino acontece devido ao que prevê a LDB, art. 62, que admite a permanência do profissional com esse nível de formação no primeiro ciclo do ensino fundamental. Tal abertura permite que muitos governos contratem professores apenas com o médio Normal, mantendo assim os baixos salários da categoria. Outro aspecto a ser considerado para a presença dos professores com médio Normal diz respeito à falta da realização de concursos públicos.

Há de se sublinhar que o problema dos territórios da Amazônia paraense não se restringe somente na oferta da educação escolar, na avaliação da educação oferecida ou na oferta de cursos de formação de professores, mas envolvem construir processos educativos que permitam transformar as desigualdades existentes em todos os aspectos da totalidade social e educacional em respeito e reconhecimento das diversidades socioterritoriais, culturais, educacionais etc.

Para que a educação na Amazônia paraense contribua com as bases de um projeto de transformação social ela deve estar em sintonia com a diversidade socioterritorial, marca permanente da realidade amazônica. Nesse sentido, a educação deve ser, acima de tudo, problematizadora da realidade social, econômica e política de seus sujeitos. Uma educação que seja útil em um projeto alternativo ao que está imposto pelas relações capitalistas, excludentes e desiguais.

Numa outra direção, em um movimento de contraposição à escola urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica, movimentos sociais, entidades da sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e área educacional da sociedade paraense, reunidos no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as/os/as cidadãos/ãs paraense, sobretudo

para as populações e sujeitos do campo, no sentido que sejam respeitadas as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia.

O Movimento Paraense Por uma Educação do Campo faz parte de um movimento mais amplo, nas últimas décadas, que as populações organizadas do campo, de várias regiões brasileiras, têm lutado pelo reconhecimento e inclusão da educação do campo na agenda nacional, estadual e local, assumindo-se como sujeitos de direitos.

O Movimento possui atuação em todas as mesorregiões do Estado do Pará, que possui atualmente uma extensão de 1.248. 042. 515 km², dividido em 144 municípios. De acordo com o Governo do Estado, o Estado do Pará é considerado o segundo maior estado do país e o mais populoso da região norte (http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp).

O FPEC é composto por vários fóruns de Educação do Campo, que atuam conjuntamente no fortalecimento do movimento, são eles: Fórum de Educação do Campo do sul e Sudeste do Pará; Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina; Fórum de Educação do Campo de Altamira e Xingu; Fórum de Educação do Campo do Marajó; Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins (GEPECART); Fórum de Educação do Campo do Caeté (GEPEBRID) e Fórum de Educação do Campo do Guamá.

Interessante ressaltar como se configura a composição dos fóruns regionais de Educação do Campo, que agregam representações de sindicatos de trabalhadores rurais, sindicatos de trabalhadores da educação pública, fóruns de outras regiões, associações comunitárias, colônias de pescadores, movimentos organizados de diversos segmentos sociais, secretarias municipais de educação, universidades, grupos de estudo e pesquisa, programas do governo federal, federações etc. Como movimento social provoca a participação engajada, pois projeta uma força política no sentido da militância por articulação e mobilização social, envolvendo diferentes desejos, projetos, intervenções e alternativas, possibilitando a atuação em rede de ações cooperadas entre os municípios. Nesse sentido é importante ressaltar que os fóruns se constituem

[...] como um **Movimento Pedagógico** por compreender que a militância e a produção do conhecimento impulsionam sua agenda a lutarmos por outro modelo de educação pública do campo, debatendo a necessidade de se construir outro projeto pedagógico para a escola do campo, pautando infraestrutura e valorização profissional, currículos, avaliação e práticas metodológicas desenvolvidas nas lutas sociais e vivências pedagógicas do cotidiano educacional campesino (<http://educampoparaense.com.br>)

Os fóruns regionais de educação do campo defendem uma linha de ação que tem como objetivo congregar esforços voltados a investigação, análise, debate e produção de

conhecimento em todas as temáticas que assumem, sinalizando para a criação de propostas, estratégias e indicativos de políticas públicas em Educação do Campo. De acordo com o exposto no site do Fórum Paraense de Educação do Campo, as linhas de ações dos fóruns regionais de educação do campo são:

1) Inclusão Social e Educação do Campo; 2. Trabalho, Tecnologia e Desenvolvimento do Campo; 3. Movimentos Sociais Educação e Cidadania; 4. Pedagogia da Alternância; 5. Educação de Jovens e Adultos do Campo; 6. Educação Ambiental e Territorialidade Ribeirinha; 7. Escolas do Campo e Proposições Curriculares; 8. Linguagens, Saberes e Tradições Culturais; 9. Políticas Públicas, Sistema Educacional e Gestão Democrática. (<http://educampoparaense.com.br/>)

Dentre outras atribuições dos fóruns regionais de educação do campo destacam-se:

[...] Assumir o desafio de lutar pela inserção definitiva da Educação do Campo como política pública municipal, inserindo-a na agenda das Secretarias de Educação e Agricultura, Universidades, Associações, Sindicatos, Movimentos Sociais e Escolas Públicas de Trabalho e Tecnologia, em busca de institucionalizar a obrigatoriedade do Estado na garantia da educação do campo como direito público. [...] Sempre lutar e enfrentar a lógica perversa do desenvolvimento urbanocêntrico que vivemos neste território e na Amazônia, pois está centrado numa lógica de modernização e padronização econômica, educacional e cultural, na exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais da região (<http://educampoparaense.com.br/>)

A atuação dos fóruns regionais de educação do campo se dá em uma rede que integra vários sujeitos interessados e implicados nas políticas de Educação do Campo, na perspectiva da articulação de ensino-pesquisa-desenvolvimento sustentável nos territórios. Esta atuação em rede tem possibilitado a construção e materialização de diálogos entre sujeitos coletivos e institucionais, concretizando projetos e experiências de referências para as políticas públicas.

Reconhecemos que a dinâmica do Movimento Por uma Educação do Campo, por meio da atuação efetiva do Fórum Paraense de Educação do Campo, juntamente com os fóruns regionais de educação do campo, tem alcançado significativas mudanças na política educacional para as populações do campo sejam elas indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentados, agricultores familiares, extrativistas etc. Todavia, é imprescindível que essa intervenção seja ampliada e que as particularidades dos territórios e das territorialidades da Amazônia paraense sejam problematizadas também nos currículos dos cursos de formação de professores, principalmente no currículo do curso de Pedagogia, seja ele ofertado na modalidade Parfor ou não.

Na seção seguinte procuramos refletir mais pontualmente acerca da problemática curricular, no tocante à diversidade socioterritorial da Amazônia paraense, situando o debate sobre o currículo a partir da perspectiva crítica.

3.4. Os territórios e as territorialidades da Amazônia paraense como problemática curricular

As questões referentes a uma abordagem territorial nos currículos dos cursos de formação de professores não têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas, reivindicações e proposições políticas, com exceção de alguns movimentos sociais que lutam para que sejam reconhecidas e construídas propostas educacionais específicas que atendam as particularidades territoriais, como é o caso do movimento pela Educação do Campo. Neste sentido é que nossa preocupação investigativa direciona o foco da análise para os currículos dos cursos de formação de professores da educação básica, em particular para os currículos dos cursos de Pedagogia, implantados nos diversos territórios pelas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

A intenção é o alcance da formação de professores para educação básica, enquanto colaboradora da sustentabilidade ecológica em associação com a valorização da diversidade e com a problematização das relações sócio-políticas dos territórios. Em resumo, a formação de Professores para Educação Básica e seus currículos tem que levar em conta o fato de que:

Há várias Amazônicas, na Amazônia muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornam possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que tem esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente a incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir de experiências acumuladas. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania. (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 10).

A política de formação de professores, especialmente a política curricular, direcionada a formação de professores nos territórios da Amazônia Paraense, deve estar enraizada nas diversas territorialidades dos povos ocupantes desta região, valorizando seus modos de vida, preservando sua ecologia e problematizando seus aspectos advindos de contradições socioeconômicas, como forma de garantir a essas populações uma educação escolar que valorize as particularidades do território que pertence.

As proposições de formação de professores na Amazônia e suas propostas curriculares devem apoiar-se em uma abordagem territorial cuja perspectiva de território sustenta-se em uma relação entre ecologia, cultura, economia e justiça social, levando em conta as

particularidades dessa relação, em sintonia com as contradições inerentes à totalidade capitalista.

Seguindo nesta direção, a relação entre território e o currículo da formação de professores da educação básica, pode ser construída partindo-se do seguinte ponto de discussão: Assim como o território é produto/condição da formação de identidades individuais e socioculturais (que se materializam por meio de processo de constituição de territorialidades) o currículo também é um produto/condição de identidades individuais e coletivas. Neste sentido, não poderia deixar de utilizar Silva (2007) quando assevera em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo* que “o currículo é o fenômeno educacional mais relacionado a questão da identidade, pois é nele que estão relacionados a saberes e práticas constituintes do modo de, pensar, agir, sentir que determinada sociedade quer afirmar por meio da escola, entre tantos outros espaços de constituição e afirmação social.

Partindo desse pressuposto, a identidade produzida pelo currículo quando entra em sintonia com a identidade territorial de um povo, colabora com a problematização de questões sobre a sustentabilidade ecológica, o desenvolvimento econômico e político e sobre a afirmação cultural dos territórios envolvidos e, portanto, da realidade dos povos que neles habitam.

Pensar sobre um currículo que atenda as particularidades dos territórios, e conceba os sujeitos do processo educativo desses territórios, como povos que possuem uma marca territorial, significa pensar o processo de construção de um currículo como um espaço de direitos desses povos. Neste sentido, discutir sobre os currículos da formação de professores que considere as peculiaridades da Amazônia Paraense, alternativo à política que historicamente foi imposta aos povos desse território, políticas homogeneizadoras e uniculturalistas (CORREA, 2005), é pensar sobre um projeto de educação nacional onde a educação demandada pelos povos que vivem nestes territórios precisa ocupar lugar de destaque.

Levando em conta a importância dos currículos que produzem identidades sociais em sintonia com identidades territoriais e que sejam problematizadoras dos mesmos, dialogo com Apple (2006) no sentido de questionar a função sócio-política da educação e dos currículos no processo de formação humana.

A concepção de currículo de Apple pode ser evidenciada por meio do seguinte trecho contido no seu livro “Ideologia e currículo”, que trata acerca do caráter da educação.

[...] enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas [neutras]. São inerentemente éticas e políticas. (APPLE, 2006, p.22).

Para o autor a educação é concebida como um fenômeno social inserido na sociedade capitalista, desigual e contraditória, movimentada pelos conflitos de classe e pelas contradições econômicas. Dessa forma, as políticas públicas curriculares expressariam este tipo de sociedade por meio da seleção dos conhecimentos integrantes dos currículos oficiais a serem colocados em prática nas escolas. Esta seleção dos conhecimentos, que faz parte de uma “tradição seletiva” do conhecimento, seria fruto de um jogo de poder pela hegemonia de uma concepção de sociedade e cultura que a legítima.

Desta forma, situado no contexto das relações sociais o currículo assume o sentido de arena e disputa, como afirma Apple (2000, p. 53)

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país, sempre parte de uma “tradição seletiva” feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos e tensões e compromissos, culturais, políticos e econômicos e organizam e desorganizam um povo.

O currículo, portanto, é, sobretudo, um instrumento de seleção de conhecimentos que contribui para a construção de identidades socioculturais e, devido a isto, está imerso em conflitos entre grupos e classes pelo seu controle. Nesse sentido, em sua obra denominada “Conhecimento oficial”: a educação democrática numa era conservadora, Apple (2007) assevera que sempre haverá uma política do conhecimento oficial, que traduz o conflito entre aqueles que percebem o currículo como um conjunto de descrições neutras do mundo e outros que concebem como instrumento da elite que dá poder para a mesma enquanto tiram de outras classes sociais.

Currículos oficiais não sintonizados com a diversidade socioterritorial que marca a existência das populações dos territórios amazônicos, por serem profundamente sustentados pelas culturas e territorialidades urbanas em termos de conhecimento intelectual, prático e emocional, não representam a diversidade de modos de pensar, agir e sentir existentes no mundo. São currículos que reproduzem o paradigma hegemônico de sociedade, tal como ele se apresenta hoje, desigual, antidemocrático, preconceituoso e voltado para fins mercadológicos.

É fundamental que os movimentos sociais em favor de uma educação que valorize as especificidades, especialmente no caso deste trabalho as diversidades socioterritoriais amazônicas, esforços necessitam unir para que, na arena da política cultural na qual o currículo está inserido, possam alcançar vitórias em favor das populações dos territórios e de uma nova concepção de desenvolvimento humano e social para todo o país: democrático no

sentido do reconhecimento das particularidades não anular e ser um aspecto fundamental para a promoção da igualdade política e econômica. Conforme Touraine (1998, p. 72) “somente assim tornam-se complementares e inseparáveis os termos da igualdade e da diferença. [necessita-se do entendimento de que] somos iguais entre nós porque somos diferentes [singulares] um do outro”.

Segundo Gandin (2011) o senso comum expressa (não exclusivamente) as relações ideológicas hegemônicas, em que as classes, raças, e gêneros dominantes apresentam suas visões de mundo como “natural”, as quais são internalizadas e reproduzidas, por se ancorar em conhecimentos do senso comum da população, o qual se constrói intimamente com a cultura em suas duas dimensões.

Como pano de fundo, as relações de poder são expressas e legitimadas, na área educacional, através das práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Portanto, o currículo tende a apregoar aquilo que serve à classe, gênero e raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma velada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto. (Apple, 2006).

Assim, o currículo é significado como produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, decorrente de acordos, conflitos, concessões e alianças (LOPES, 2012, p. 17). Para Apple esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero.

A perspectiva crítica entende o currículo como uma seleção contestada de conteúdos de uma cultura mais ampla, também inserida numa lógica de conflitos pelo poder de legitimação de bens simbólicos.

4. CONFIGURAÇÕES DAS SOCIOTERRITORIALIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR

Ensina Harnecker (2005) que do mesmo modo em que no processo material do trabalho uma matéria prima é transformada em outro objeto, com o emprego da força de trabalhadores especializados e ferramentas específicas de trabalho – como a maquinaria –, no processo de produção de conhecimento científico os pensamentos e conceitos parciais da realidade se modificam em outra matéria – um conhecimento científico rigoroso.

Dito isso, este capítulo pretende discutir de que forma os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor incorporam a problemática da diversidade socioterritorial da Amazônia paraense em seu desenho curricular.

Tomando como base de análise a matriz curricular e os ementários das disciplinas contidos nos projetos pedagógicos, são analisadas as configurações da diversidade socioterritorial da Amazônia paraense nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor, implementados pelas universidades, a partir do ano de 2010, nos polos⁸ onde o Parfor foi implantado. As universidades objeto deste estudo são: UFPA/Campus de Altamira (Território da Transamazônica), UFPA Campus de Abaetetuba (Território do Baixo Tocantins); Universidade UFOPA (Território do Baixo Amazonas) e UNIFESSPA (Território do Sudeste Paraense).

As fontes deste estudo foram constituídas a partir da seleção e exploração dos projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia Parfor, elaborados pelas faculdades de educação e transformados em resoluções que aprovaram estes projetos no âmbito de cada instituição, como exigência para oferta e funcionamento do Programa. Os documentos foram acessados nos sites e nas coordenações do curso de Pedagogia Parfor das três universidades objeto deste estudo.

Os projetos e as resoluções foram construídos e aprovados pelos órgãos colegiados das respectivas universidades entre os anos de 2010 e 2015.

⁸ Polos: forma como o Programa foi organizado para ser implantado pelas universidades nas diferentes regiões do Estado do Pará.

No âmbito das metodologias qualitativas de pesquisa, são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver (Bravo, 1991).

Para descrever, analisar e interpretar os documentos adotou-se fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006) que podem ser sintetizadas da seguinte forma: pré-análise, exploração do material, realização de inferências e interpretações.

Entre os componentes estruturantes do documento dos projetos pedagógicos do curso destacam-se: os objetivos do curso, o perfil profissional do egresso, a organização curricular, onde estão estabelecidas as atividades curriculares e/ou disciplinas – essa disposição assume formato diferente nos PPC's – com suas respectivas cargas horárias e ementários.

As universidades objeto deste estudo foram selecionadas por serem públicas, e terem uma experiência reconhecida no processo de formação de profissionais professores da educação básica no contexto socioterritorial da Amazônia paraense. Segundo, porque essas universidades têm vínculos históricos e compromissos políticos - mesmo as mais recentes como a UFOPA e a Unifesspa, cuja gênese encontra-se na UFPA – com o processo de formação dos sujeitos do campo e das cidades, assentados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, agricultores familiares, extrativistas etc., populações invisibilizadas em suas problemáticas e lutas. Terceiro, por que foram essas instituições que implantaram os cursos de formação de professores, no caso deste estudo o curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

4.1. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e a problemática da diversidade

“O papel do pesquisador hoje é tentar, sublinho, tentar pôr as ideias em ordem”
(Frigotto, 2004).

Uma das contribuições de Apple para análise das políticas curriculares é o estudo das relações entre educação e sistema econômico. Para ele, ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias que são, de alguma forma, incorporadas nos currículos oficiais. Essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que ele chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inculcação e internalização de normas e valores dominantes na sociedade. (APPLE, 2006).

O estudo crítico detalhado das políticas curriculares expressas nos documentos legais da educação em todos os níveis denuncia a íntima relação de subordinação que a educação se submete ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho.

No entanto, é válido ressaltar que a sociedade apresenta muitas nuances, e que a aprovação de políticas públicas se dá no âmbito da luta de classe, refletindo conseqüentemente, por menor que sejam e dentro dos limites interesseiros do sistema produtivo, os anseios de diversos grupos e movimentos sociais.

Para a classe trabalhadora, um currículo comum, que expresse uma unidade em conformação com seus interesses de classe, recuperando as discussões centrais de superação do modo de sociabilidade do capital, pode ser de fundamental importância no atual contexto em que vivemos. Certamente que esta defesa de um currículo comum, não pode ser assemelhada aos princípios expressos na atual política curricular nacional. Uma vez que, estas estão permeadas de ideologias burguesas voltadas para o mercado e a exploração do trabalho.

É nesse campo de tensão, de conflitos de interesses que podemos situar a construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

As mudanças curriculares para o curso de Pedagogia fizeram parte do processo de reformulação da educação que ocorreram mais intensamente a partir da década de 1990, inseridas no contexto de reformas mais amplas. Estas focalizavam a educação básica de modo geral e se iniciaram no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo aspecto preponderante foi à submissão das políticas sociais à política econômica (SCHEIBE, 2007).

A configuração atual do Curso de Pedagogia expressa as tensões em torno da formação de professores para a educação básica materializadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas no ano de 2006.

Em declaração realizada no ano de 2006, várias entidades ligadas à educação ratificaram a importância da construção e da aprovação das Diretrizes, pelos avanços que se fizeram possíveis diante das disputas instauradas no seu processo de construção:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/ CP n. 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, 2006, apud SCHEIBE, 2007, p. 289).

Entendemos, assim, que as orientações emanadas das DCN's são produções ideológicas que aliam a formação dos pedagogos com o contexto da organização social

vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente.

Desse modo, os enunciados contidos nas DCN's estão em consonância com outras reformas difusas no campo educacional que refletem em primeira instância ao aspecto econômico da organização social. Os enunciados presentes no documento revelam esta vinculação com a forma de organização capitalista da sociedade, refratando uma formação profissional dos futuros pedagogos que não buscam a compreensão da realidade social para uma atuação formadora, transformadora, mas procurar formar para a conformação.

A discussão acerca de alguns enunciados presentes nas DCN's do curso de Pedagogia justifica-se pelo fato de que os projetos pedagógicos curriculares dos cursos propostos pelas universidades para a formação dos professores nos diferentes territórios, objeto de análise deste estudo, alicerçam suas construções, quase que unicamente, nessas Diretrizes. Dessa forma, evidencia-se um distanciamento no conteúdo dos documentos em relação às posições contra-hegemônicas para a formação de professores, amplamente discutidas pelas organizações dos educadores entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, a Associação Nacional dos Administradores Educacionais – ANPAE e do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES e dos movimentos sociais que lutam por visibilidade e reconhecimento de pautas que garantam as especificidades locais e regionais nos currículos da educação básica e, conseqüentemente, da formação de professores para a educação básica.

Como a diversidade socioterritorial amazônica se configura nos currículos da formação de professores do curso de Pedagogia Parfor é a principal indagação a ser respondida nesta pesquisa. Responder esta indagação, a princípio, parece não ser uma tarefa tão difícil para o pesquisador. No entanto, responder ao questionamento a partir de uma perspectiva crítica torna-se um exercício mais complexo, considerando que para essa perspectiva não basta identificar os fenômenos a partir do que está explícito. A análise na perspectiva crítica dialética requer do pesquisador estabelecer múltiplas relações com o contexto social, político, econômico e cultural, perceber as contradições, a historicidade do objeto na sua totalidade. Compreender as nuances, tensões e contradições presentes nos currículos – neste caso nos seus ementários – dos cursos de formação de professores a partir do estabelecido nas matrizes curriculares desses cursos.

Como assevera Gonçalves (2005), “há várias Amazôniaas na Amazônia muitas delas contraditórias entre si”. Desta assertiva, depreende-se que neste espaço geográfico da Amazônia existem diferentes territórios e territorialidades, com seus peculiares modos de vida, sentimento de pertencimento, formas de produzir conhecimentos, organizar a dinâmica produtiva que confronta com os ditames do mercado impostos pelo sistema capitalista contemporâneo. Nessa direção, também a categoria *diversidade* precisa ser compreendida a partir da flexão de número, isto é, no plural. No contexto da diversidade brasileira há *diversidades*, e elas são de caráter regional, local, territorial, social, cultural, étnico, artístico, religioso e tantas outras. Essa diversidade no plural e suas características deveriam ser apropriadas pelo que se propõem legislar e, principalmente, por aqueles que se propõem construir políticas públicas, principalmente na Amazônia.

Retomando a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia uma de nossas preocupações consistiu em identificar como o termo *diversidade* aparecia no texto legal. Numericamente foram cinco ocorrências, que podem ser mais bem visualizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Ocorrências do termo diversidade nas DCN’s do curso de Pedagogia -2006

Ordem	Denominações
01	Consciência da diversidade, inciso X, artigo 5º.
02	Diversidade nacional, caput do artigo 6º.
03	Diversidade da sociedade brasileira, inciso I, artigo 6º.
04	Diversidade social, alínea b, artigo 6º.
05	Diversidade cultural, alínea j, artigo 6º.

Fonte: Res.01/2006 DCN – organizado pelo autor

Em relação às ocorrências acima apresentadas, considere relevante comentar duas delas. No art.5º, inciso X (Brasil, 2006, p. 2), ao tratar do que os egressos deveriam estar aptos ao término do curso de Pedagogia, assim dispõe o texto legal:

X-demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Desse modo depreende-se, em primeiro lugar, que houve por parte dos legisladores, uma preocupação com a problemática da diversidade, mesmo que o significado apresente distinções com o que estamos compreendendo por diversidade socioterritorial amazônica nesse estudo. Ainda assim podemos inferir que havia sim possibilidade das instituições

formadoras proporem nas matrizes curriculares dos cursos do Parfor disciplinas que discutissem e dialogassem com as problemáticas e particularidades dos diferentes territórios. Em segundo lugar, ainda que disciplinas específicas não fossem criadas, os componentes curriculares e seus conteúdos poderiam incluir com mais ênfase a preocupação com a diversidade.

Essa autonomia está reconhecida no caput do art. 6º (Brasil, 2006, p. 3) ao tratar da estrutura dos cursos de Pedagogia: “a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de [...]”. Novamente, o texto legal permite a construção de projetos pedagógicos curriculares que considerassem as diversidades socioterritoriais, locais e regionais.

Neste sentido, uma política pública de formação de professores da Educação básica, implantada no contexto socioterritorial da Amazônia, deveria levar em conta a diversidade no seu sentido plural. São essas particularidades que pretendemos compreender de que forma foram desenhadas nas matrizes curriculares e como estão configuradas nos currículos dos cursos de formação inicial de professores das diferentes instituições de educação superior que implantaram e executaram esta política de formação no âmbito do Estado do Pará.

4.2. Configurações dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e Unifesspa

“ [...] currículos não somente desenharam um projeto de formação profissional, mas, sobretudo, um projeto de formação humana, limitado, de um lado, pelas configurações histórico-sociais e, de outro, pelas experiências culturais e institucionais dos sujeitos que o produzem.” (PPC PEDAGOGIA /PARFOR/ UFPA/ BELÉM, 2012, p. 32)

Partindo do entendimento de que o Projeto Pedagógico de Curso – PPC se configura em um documento de extrema relevância para as instituições na proposição de formação e para a apreciação desta pesquisa, recorreremos a Libâneo (2008) para explicitar que o PPC é um documento norteador dentro da instituição, e direciona as ações do currículo para a formação pretendida. Diz ainda o autor que o projeto pedagógico

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido [...] expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] É um conjunto de princípios e práticas (LIBÂNEO, 2008, p. 151).

Veiga-Neto (2005, p. 205) esclarece que os projetos pedagógicos estabelecem diretrizes e orientações para o curso como um todo e se constituem como orientação e

referencial básico. Assim, constitui-se em um “[...] conjunto de orientações teóricas-práticas e de ações sócio-políticas e educacionais voltadas para a formação profissional constituindo-se, por isso, no referencial básico para o desenvolvimento e avaliação do curso”.

Das três instituições de ensino superior investigadas, nesta pesquisa, compreendeu-se que os seus projetos pedagógicos apresentam muitas similaridades em relação à estrutura curricular e algumas diferenças em relação a concepções e aos princípios filosóficos para a formação de professores, mesmo que todos eles tomem por base as DCN’s do curso de Pedagogia. A flexibilidade possibilitada pelo Parecer 05/2005, para as IES, pode explicar as diferenças de concepções de formação, presentes nos projetos pedagógicos.

As Diretrizes sinalizam que as IES têm autonomia para implementar propostas pedagógicas articuladas aos interesses locais e regionais. Destacam também que o aprofundamento teórico-prático em uma das áreas não configura habilitação, tendo em vista que a formação comum para a docência deve ser preservada. Neste sentido, o Parecer Nº 5/2005 CNE/CP, dispõe que:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcione aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência da Educação Básica e com os objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderá ser especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação à distância; educação de pessoas com necessidades especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (PARECER CNE/CP Nº5/2005, p. 10).

Também o Decreto Presidencial Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece em seu art.11 que a CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (DECRETO Nº 6.755/2009, P. 5).

Depreende-se do estabelecido nos incisos I e II do art.11 do Decreto 6.755/2009 que as instituições universitárias poderiam elaborar projetos pedagógicos que atendessem as demandas e particularidades locais e regionais, mesmo que as DCN’s para os cursos de Pedagogia determinassem uma base comum. Importante ressaltar que as Diretrizes não determinam componentes curriculares nem conteúdos curriculares, o que permite maior liberdade para a inovação curricular no âmbito das instituições. Neste sentido, as

universidades podiam exercer sua *autonomia* pedagógica – mesmo que esta autonomia fosse relativa, para a criação de projetos pedagógicos que atendessem as especificidades locais e regionais dos territórios onde o Parfor foi implantado.

O maior envolvimento das populações dos diversos territórios, nas decisões curriculares, poderia contribuir para ampliar o diálogo com práticas e saberes invisibilizados. Nessa perspectiva, os PPC's dos cursos de Pedagogia Parfor das três universidades investigadas não apresentam no seu conteúdo evidências concretas de que no processo de construção tivesse ocorrido a participação efetiva de movimentos sociais organizados, sindicatos de classe, associações comunitárias, associações de comunidades tradicionais, fóruns estadual e regional de Educação do Campo atuantes no âmbito dos diferentes territórios estudados nesta pesquisa. Todavia, não podemos afirmar que a participação de movimentos sociais, sindicatos e associações comunitárias não tenham ocorrido por meio de debates em audiências públicas, conferências de educação, seminários regionais, fóruns etc., tão somente não há registro de tais processos nos projetos pedagógico dos cursos das três universidades: UFPA, UFOPA e Unifesspa.

O acolhimento de demandas e pautas advindas dos territórios evidenciadas no desenho formativo dos estudantes dos cursos de Pedagogia Parfor apresentam maior ou menor incidência nos currículos dependendo dos princípios filosóficos e metodológicos concebidos por cada instituição em sua construção.

Entre 2010 e 2014, período em que os PPC's foram elaborados pelas instituições formadoras, também reformulações foram feitas nos currículos do curso de Pedagogia, incorporando novos marcos regulatórios na sua estrutura curricular tendo como principal documento a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura e regulamentações específicas para cursos de formação de professores, como a lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que institui a obrigatoriedade da oferta de libras em todos os cursos de licenciatura, entre outras.

No período de 2014 a 2019 não há registro de que reformulações tenham sido realizadas nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor de nenhuma das três universidades investigadas nesta pesquisa. Assim, depreendemos que os desenhos curriculares contidos nos PPC's foram os que orientaram a formação até o momento atual.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, a organização curricular de curso deverá privilegiar a articulação das

duas dimensões: a da formação pedagógica e a da formação específica nos conteúdos da área de atuação. Em seu art. 6º (DCN 01/2006, p. 3) define-se a estrutura do currículo em três núcleos, a saber:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...];

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em [...] (grifos meus).

De acordo com as DCN's, os núcleos deveriam ser estruturados da seguinte forma: núcleo de estudos básicos e de aprofundamento e diversificação de estudos, 2.800 horas e núcleo de estudos integradores, 100 horas de atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Pelo menos 300 horas deveriam ser dedicadas ao estágio supervisionado. A carga horária total do curso totaliza 3.200 horas.

Nos PPC's da UFPA, UFOPA e UniFesspa, a configuração dos núcleos e suas respectivas cargas horárias ocorreu de forma diferenciada.

Os currículos dos cursos de formação de professores formulados e reformulados à luz das DCN's, têm à docência como embasamento para a formação, a gestão em uma perspectiva democrática e a pesquisa como elemento articulador, de forma a promover a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Os PPC's dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas apontam para uma divisão do currículo em núcleos teórico-metodológicos, organizados por atividades curriculares e/ ou dimensões. As atividades curriculares estão divididas em obrigatórias e integradoras. Entre as atividades integradoras estão às disciplinas eletivas. As atividades obrigatórias representam uma base comum de formação e disciplinas, iniciação à pesquisa, estágios e projetos integrados. As integradoras incluem um conjunto variado de atividades acadêmicas e profissionais que os alunos realizam de forma independente, ao longo do Curso, como investimento pessoal em um itinerário de formação que atenda às suas expectativas profissionais. Desta forma, propõe uma estrutura curricular que integra, em um único Núcleo, os conteúdos relativos aos conhecimentos específicos e aqueles referentes aos conhecimentos pedagógicos.

A flexibilidade curricular nos PPC's de Pedagogia é garantida por meio de atividades curriculares presente no núcleo integrador pela realização de seminários integradores, participação dos estudantes em eventos. Essa flexibilidade aparece de forma diferenciada nos projetos analisados, no que se refere à oferta de disciplinas específicas, ou outras atividades curriculares no campo da iniciação a pesquisa, estágios, eventos culturais e científicos.

Na organização curricular dos PPC's do curso de Pedagogia Parfor das IES pesquisadas, percebe-se que todas elas apresentam organizações semelhantes entre si e em acordo com o que dispõe as DCN's. As diferenças se mostram apenas em relação a algumas atividades curriculares dos núcleos de estudos: básico e integrador, no sentido que atendem cada um em seus desenhos curriculares (disciplinas), as especificidades de demandas dos territórios e territorialidades, locais e regionais.

4.2.1. Organização da matriz curricular por PPC

No PPC da IES1, Unifesspa, a organização curricular apresenta a seguinte estrutura: Núcleo de estudos básicos (ciclos I, II e III); Núcleo de aprofundamento de estudos (ciclos IV, V, VI e VII); Núcleo de estudos integrados, dividido em seis núcleos a saber: Educação do Campo, Tecnologias informáticas e comunicacionais na educação, Educação especial, Educação Ambiental, Estudos em Sexualidade Humana e Arte e Educação do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA, 2010). Na contabilidade acadêmica a carga horaria totaliza 3.283 horas, sendo 2823 de disciplinas teóricas e práticas e 470 horas de atividades curriculares da parte diversificada, que comporta também disciplinas teóricas e práticas optativas. No núcleo de formação geral apresenta as seguintes atividades curriculares (disciplinas) que se propõem, por aproximação, discutir a temática da diversidade socioterritorial amazônica: História Geral da Educação Brasileira e da Amazônia e Antropologia Educacional. A diversidade socioterritorial está contida com maior ênfase no núcleo de Educação do Campo, que apresenta as seguintes disciplinas: Educação rural na Amazônia; Antropologia do meio rural; Sociologia do meio rural; Metodologias e práticas com comunidades agrícolas; Estágio supervisionado na Educação do Campo; Atividades independentes e atividades programadas (UNIFESSPA, 2010).

Analisando quantitativamente o desenho curricular proposto pela instituição, evidencia-se que das 48 disciplinas constantes dos núcleos básico e de aprofundamento, apenas 2 atividades curriculares (disciplinas) abordam temáticas relacionadas à diversidade

socioterritorial amazônica. A abordagem mais específica e sistemática sobre a temática fica contemplada de forma separada nos tópicos temáticos do núcleo de estudos integradores.

De acordo com o PPC da IES2, UFPA/Campus Altamira, o desenho curricular do curso divide-se também em três núcleos: Básico, Aprofundamento de Estudos e Estudos Integradores. A carga horária totaliza 3.460 horas, sendo contabilizada da seguinte forma: núcleo básico 1.260 horas, núcleo de aprofundamento de estudos 1.860 horas e núcleo de estudos integradores 340 horas por tópico, sendo dividido em sete tópicos temáticos opcionais (UFPA, 2010, p. 16-17). As atividades curriculares do núcleo básico que apresentam relação com a temática da diversidade territorial amazônica são: Antropologia da Educação; História da Educação Brasileira e da Amazônia e Relações Étnico-Raciais e Educação. Dos sete tópicos opcionais contidos no núcleo de estudos integradores apenas em dois deles a abordagem da temática da diversidade socioterritorial apresenta-se com maior ênfase, são eles: Educação Indígena, que estabelece os seguintes componentes curriculares: Antropologia dos Povos Indígenas, Linguística Aplicada; Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil, Escola Indígena e Atividades independentes. No tópico temático Educação Rural aparecem os seguintes componentes curriculares: Educação Rural na Amazônia; Antropologia do Meio Rural; Sociologia do Meio Rural; Práticas pedagógicas com Comunidades Agrícolas e Atividades Independentes.

O PPC da IES3, UFOPA, também está estruturado em três núcleos: básico, de aprofundamento de estudos e estudos integradores. A diferença está na apresentação das dimensões classificadas em cada núcleo, assim especificadas: formação interdisciplinar I, formação interdisciplinar II e Formação geral pedagogia e informática educacional no núcleo básico; Pedagogia fundamentos teóricos e práticos da docência no núcleo de aprofundamento; seminários de formação no núcleo de estudos integradores (UFOPA, 2014, p.30). A carga horária totaliza 3.290 horas, sendo contabilizadas da seguinte forma: núcleo básico 1335 horas; núcleo de aprofundamento 1.200 horas; estudos integradores 245 horas; estágios supervisionados 310 horas, Trabalho de Conclusão de Curso 100 horas e atividades acadêmico-científica-culturais 100 horas (UFOPA, 2014). O PPC dessa instituição não adota tópicos temáticos no núcleo de estudos integradores, mas seminários. Na estrutura do desenho curricular alguns componentes incluem temáticas socioterritoriais, são eles: Estudos Integrativos da Amazônia, Educação Etnoracial, Educação Ambiental; História da Amazônia e Educação e Sociologia da Educação, todos do núcleo básico. No núcleo de aprofundamento de estudos aparecem as disciplinas Educação do Campo e Fundamentos Teórico-Práticos do

Ensino de História. No núcleo de estudos integradores o componente curricular com maior ênfase é Seminário Integrador. Essa instituição se propõe fazer a discussão da temática das diversidades amazônicas e do território por meio de uma abordagem transversal.

Em relação ao PPC da IES4, UFPA/Campus Abaetetuba, a estrutura curricular segue a mesma estrutura das demais instituições. O desenho curricular divide-se em três núcleos organizados por atividades curriculares em torno de três dimensões, a saber: teoria pedagógica no núcleo básico e pesquisa e formação docente no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. O núcleo de estudos integradores aparece dividido em duas dimensões: organização do trabalho docente e pesquisa e formação docente. A carga horária totaliza 3.220 horas, sendo distribuída da seguinte forma: 900 horas núcleo básico; 1260 horas núcleo de aprofundamento; 1040 horas núcleo de estudos integradores. Este núcleo aparece separado, apresentando em um deles duas disciplinas assim denominadas: Movimentos Sociais e Educação do Campo e Literatura Infantil, ambas como 60 horas cada (UFPA, 2012).

Fica evidente que o PPC do Baixo Tocantins não propôs tópicos temáticos que abordassem especificidades amazônicas, características deste território. Analisando o desenho identifica-se que apenas três disciplinas abordam em suas ementas a temática relacionada às diversidades territoriais amazônicas, são elas: História da educação do Brasil e da Amazônia; Antropologia Educacional e História da África e dos Afrodescendentes, todas elas no núcleo básico. As demais não propõem interlocução com a temática.

Do ponto de vista quantitativo o desenho curricular é composto por 51 disciplinas, sendo que em apenas 4 (quatro) delas aborda-se, de forma aproximada, conteúdos relacionados com a temática da diversidade socioterritorial amazônica.

Cabe ressaltar que pouco se percebe na construção dos desenhos curriculares desses cursos um posicionamento efetivo contra-hegemônico que avance para além do estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse fato pode ter diferentes razões, dentre elas, a própria dinâmica de construção desses PPC's, que não seguiu - pelo menos no que é revelado nos documentos - a dinâmica de um processo de planejamento coletivo, participativo, discutido e consensuado entre instituições (universidades) e movimentos sociais organizados.

O que apresentamos até aqui, em relação à organização curricular inclusas nos PPC's, diz respeito àquilo que está explícito no desenho curricular de cada um deles. Entretanto, faz-se necessário um olhar mais apurado em relação ao conteúdo curricular que cada disciplina apresenta em seu ementário e que propomos fazer na subseção que segue.

4.3. A socioterritorialidade como problemática curricular nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA

Na subseção anterior procuramos mostrar como se apresenta a problemática da diversidade socioterritorial da Amazônia paraense pela identificação das disciplinas que compõem os desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia Parfor. A finalidade foi evidenciar como essas disciplinas aparecem nas matrizes curriculares desses cursos.

Nesta seção o objetivo é analisar qualitativamente a incidência da categoria diversidade socioterritorial nos ementários das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, buscando evidenciar como elas estabelecem e de que forma estabelecem as relações do conhecimento teórico-prático próprio das disciplinas com as problemáticas das diversidades amazônicas dos seus diferentes territórios.

4.3.1. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Parfor, Unifesspa

No projeto pedagógico do curso desta instituição formadora, está definido como objetivo do curso: investigar e compreender a diversidade cultural característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais, etc., tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos (UNIFESSPA, 2010, p. 12).

Quanto ao perfil profissional do egresso do curso de pedagogia, estabelece que: O pedagogo deverá atuar nos processos pedagógicos no âmbito do ensino, da organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais em escolas e outros espaços educativos; atuar, de forma ética, crítica, criativa e comprometida, na investigação, compreensão e intervenção nos processos educativos em suas diversas manifestações [...] para tanto lidará com concepções, relações, fatos, formas organizativas, contextos e situações diversas referentes às práticas educativas, contribuindo para a construção de uma educação pública e processos pedagógicos de excelente qualidade (UNIFESSPA, 2010, p.12).

Quadro 7 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial no PPC da Uniffespa

Núcleo	Disciplinas	Ementa
NEBs	Antropologia cultural	Estudo da trajetória teórica da antropologia frente à educação e frente às práticas pedagógicas próprias de diferentes culturas. Interface da pesquisa e do ensino no campo da pedagogia e da educação. Formas de construção dos modos de viver humanos e sua realidade enquanto processo e enquanto valor, que se revelam nas instituições básicas da vida social. Formas alternativas de culturas paralelas, diversidade e multiculturalidade, que permeiam diferentes espaços tais como: a escola, o trabalho, o lazer e outros. Relações de gênero, raça e etnia enfatizando a cultura afro-brasileira.
	História da Educ. brasileira e da Amazônia	História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.
NEIs Tópico temático opcionais	NECAMPO – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO Neste tópico temático todas as ementas das disciplinas convergem para a discussão da temática em questão. No caso a especificidade da Educação do Campo.	
	Antropologia rural	História, Cultura e Identidade Camponesa na Amazônia. Educação, Gênero, Etnia e Geração no Campo. Povos do Campo: Diversidade Cultural e Produção do Conhecimento. Educação Diferenciada e Interculturalidade. Políticas Públicas para Diversidade e o Combate a Intolerância.
	Sociologia rural	Teorias sobre campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. Questões Agrárias e Sócio-ambientais no Brasil e na Amazônia. Movimentos Sociais do Campo e Educação. Dimensão Educativa dos Movimentos Sociais. Desenvolvimento Territorial Sustentável no Campo. Políticas Públicas e Reforma Agrária.
	Fundamentos teórico-metodológicos da Ed. do Campo	Legislações Educacionais e Políticas Públicas para Educação Rural no Brasil. Currículo e Escola Rural. História e Princípios da Educação Popular. História e Princípios da Educação do Campo. Interdisciplinaridade, Formação Integral e a Pesquisa como Princípio Educativo nas Escolas do Campo. Educação do Campo Não-Escolar.
	Prática Pedagógica em Educação do Campo	Estágio Profissional e Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas em Escolas Rurais. Estágio Profissional e Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas em Instituições Não-Escolares que atuem em Comunidades Camponesas

Fonte: PPC pedagogia Parfor 2010 – organizado pelo autor

No PPC da IES1 ao estabelecer o perfil profissional do egresso, definiu-se que o Pedagogo ao terminar seu percurso formativo, deveria ter se apropriado de uma visão crítica da realidade, que lhe desce condições de investigar, compreender e intervir nos processos

educativos em suas diversas manifestações, assim como, lidar com formas organizativas em contextos e situações diversas, contribuindo dessa maneira, para a construção de processos pedagógicos de qualidade em qualquer dos contextos em que atue.

Quanto aos objetivos do curso, o que o PPC estabelece é que o pedagogo reúna condições de investigar e compreender a diversidade cultural, característica do contexto amazônico nas suas diferentes manifestações sociais. No entanto, quando se olha para a matriz curricular identifica-se apenas *duas* disciplinas do núcleo básico que estabelecem, de certa forma, em suas ementas conteúdos que permitem estabelecer um diálogo com a questão das diversidades amazônicas. E a abordagem sobre a diversidade é mais sistêmica. Não podemos afirmar (visto que não é nosso objeto de estudo) que na dinâmica formativa dos currículos do curso, não trabalhe as particularidades dos territórios e territorialidades amazônicas. Cabe esclarecer que nossa análise, baseia-se unicamente naquilo que está instituído nos documentos aprovados pelos órgãos colegiados das instituições.

É possível perceber a partir do desenho curricular e das ementas das disciplinas que a ênfase dada às particularidades do território e de seus sujeitos, encontra-se inclusas principalmente naqueles componentes curriculares, dos tópicos temáticos do núcleo de estudos integradores, o que implica ao nosso modo de ver, limitações na formação do professor, que no caso específico do Parfor, grande parte desses dos professores já atuam em escolas localizadas nesses territórios. Essas limitações promovem uma dissociação entre os objetivos do curso, perfil do egresso e matriz curricular definidos nos projetos pedagógicos do curso.

O território onde esse currículo foi implantado, carrega marcas históricas da luta pelo direito a terra, por reconhecimento de identidades territoriais e, políticas educacionais sintonizadas com suas singularidades. A formação de professores para educação básica, por meio de seus currículos não deveria se isentar da discussão. Desse modo, o que se evidencia nos ementários é que houve, por uma parte dos elaboradores do PPC, a preocupação em estabelecer essas relações com as demandas sociais das populações dos territórios. Embora não se materialize nas ementas. Observa-se também, que o currículo não conseguiu romper as amarras impostas pelos instrumentos que regulam a construção de propostas de formação de professores mais conectadas com as realidades locais e regionais, mesmo que essa possibilidade esteja indicada nas DCN's.

Arroyo (2011, p. 18) em sua obra “Currículo, Território em Disputa” ao apresentar os eixos estruturantes da discussão e a questão central da obra, assevera que “toda tentativa de ocupação de territórios cercados provoca reações, novas cercas e controles, transforma-se em

uma disputa política de poder” e é exatamente o que ocorre em relação aos currículos dos cursos de formação de professores, em especial o do curso de pedagogia Parfor, deste território.

4.3.2. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Parfor, UFPA- Campus de Altamira

No projeto pedagógico do curso desta instituição formadora, está definido como objetivo do curso: “Propiciar a formação de profissionais para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino e Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Gestão e Coordenação em Ambientes Escolares e Não Escolares de modo que sejam capazes de compreender /interpretar a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social [...] (UFPA, 2010, p.10).

Quanto ao perfil profissional do egresso do curso de pedagogia, estabelece que: A formação do Pedagogo deve contemplar um profissional habilitado para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito escolar e não escolar nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFPA, 2010, p. 10).

Quadro 8 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial

Núcleo	Disciplinas	Ementa
Básico	Antropologia cultural	Conceituações, objeto e abordagens da Antropologia História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: DurKheim, Mauss, Boa, Malinowski e Levi –Strauss. Etnografia, etnologia de campo no estudo das diversidades – singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.
	História da Educ. brasileira e da Amazônia	História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.
NADEs	Relações étnico-raciais e Educação	A construção sócio histórica do racismo. Racismo e Racialismo. Aspectos particulares da construção do racismo no Brasil. O ideal de Branqueamento. A condição da população negra na educação e no trabalho. Política de Ação afirmativa para a população negra. A construção da identidade racial. Políticas públicas para a promoção da igualdade racial. A pesquisa educacional em relações raciais.

NEIs	Tópico temático: Educação Indígena Atividades curriculares que integram o núcleo de estudos integradores	
	Antropologia dos Povos Indígenas	Formas de organização, relações de parentesco, estrutura social. Os ritos e mitos e o papel de cada membro dentro da organização política, social, cultural e religiosa
	Linguística Aplicada	Troncos linguístico, variações e mudanças nos códigos linguísticos. As línguas indígenas como recurso pedagógico para socialização das novas gerações. A língua como mecanismo de transmissão da cultura ancestral.
	Práticas educacionais dos Povos Indígenas	A aprendizagem familiar e comunitária como formação do povo indígena. A escola indígena espaço de diálogo, valorização da cultura, da língua e das tradições.
	A Escola Indígena	Processo histórico social de colonização do povo indígena no Brasil. Padrões culturais das comunidades e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.
	Tópico temático: Educação Rural Neste tópico temático todas as ementas das disciplinas convergem para a discussão da temática em questão. No caso a especificidade da Educação Rural, o que causa estranhamento e a utilização de que termos e conceito já vencidos nos debates contemporâneos acerca da Educação do Campo.	
Educação rural na Amazônia	A gênese do ruralismo moderno e a formação do carasil. As questões sociais do meio rural na Amazônia e a educação.	
Antropologia do meio rural	Antropologia no quadro das ciências, natureza cultura. Estudo da Antropologia em meio rural e em especial nas experiências educacionais.	
Sociologia do meio rural	Importância da sociologia rural. O campesinato: clássico e campesinato da fronteira amazônica. O papel da família na unidade camponesa: a família como unidade de produção e consumo; estrutura familiar; o processo decisório. Relações do campesinato com grupos sociais e com outras instituições a exemplo da igreja e escola.	
Metodologias e Práticas Pedagógicas com Comunidades Agrícolas	Os diferentes paradigmas da educação. Levantamento de alternativas de educação em de áreas de fronteira e suas práticas pedagógicas. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas à populações rurais. Novas tecnologias e trabalho docente.	

Fonte: PPC pedagogia Parfor UFPA/Campus Altamira - organizado pelo autor

A diversidade se configura na matriz curricular e nas ementas das disciplinas contidas no PCC desta instituição formadora, apenas em três componentes curriculares dos núcleos: básico e de aprofundamento, de modo que os conteúdos estabelecidos propõe fazer um debate

mais amplo em relação à problemática das diversidades, sem contextualizá-la na Amazônia, a não ser na disciplina História da educação brasileira e da Amazônia.

A discussão acerca da diversidade socioterritorial fica mais evidente, nas atividades curriculares, propostas nos tópicos temáticos (opcionais), no caso do desenho curricular deste PPC, são 07 (sete) tópicos temáticos, sendo que apenas dois deles são voltados para as discussões sobre a temática das diversidades socioterritoriais. São eles: Educação indígena e Educação Rural. O primeiro dá ênfase às questões relacionadas às populações indígenas e seu processo de educação; o segundo direciona as discussões para as populações do Campo (no documento o termo utilizado é rural) e os processos de educativos dos sujeitos desses territórios. Percebe-se, contudo, que esses dois tópicos temáticos revelam aproximações com as demandas das territorialidades presente nesse território, denominado nesta dissertação, Território da Transamazônica, no qual várias territorialidades estão presentes e, que buscam entre outros direitos os de reconhecimento de seus territórios.

Em relação à articulação entre o currículo, o perfil do egresso e os objetivos - considerando que existe uma relação direta entre eles, do ponto de vista pedagógico - no PPC desta instituição formadora, observa-se que não há alinhamento entre ambos, no sentido de que, no perfil o que se espera é que o Pedagogo desenvolva ações educativas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito escolar e não escolar prioritariamente. Nos objetivos que ele (pedagogo) reúna conhecimentos para compreender e interpretar a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social e o currículo não estabelece no conjunto das disciplinas e no seu ementário, conhecimentos que promove um diálogo de forma interdisciplinar mas apenas de forma aproximada com as particularidades dos territórios e de suas territorialidades no contexto histórico-social, no qual a formação de professor está inserida, considerando que ela acontece no contexto territorial da Amazônia Paraense.

4.3.3. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor, UFOPA

No projeto pedagógico do curso desta instituição formadora, está definido como objetivo do curso: “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência no campo da gestão e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atuando na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam

exigidos conhecimentos pedagógicos para organizar, gerir e avaliar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não-escolar, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (PPC/Parfor, 2014, p. 23).

E dentre os oito objetivos específicos definidos, há um que estabelece maior proximidade com a discussão da problemática: “Oportunizar o conhecimento sobre a complexidade educacional e sociocultural do Brasil e da região Oeste do Pará” (UFOPA, 2014, p. 24).

Quanto ao perfil profissional do egresso do curso de pedagogia, estabelece que: [...] espera-se que, com a vivência formativa e o envolvimento nas várias dimensões que compõem o percurso formativo, o Pedagogo realize-se como um profissional que: atua com ética e compromisso, lutando por uma sociedade justa, equânime e igualitária; [...] demonstre *consciência da diversidade*, respeitando as diferenças e *identifique problemas socioculturais* e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnoracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência,[...] (UFOPA, 2014, p. 24) (grifo nosso).

Quadro 9 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial

Núcleo	Disciplinas	Ementa
NEBs	Estudos Integrativos da Amazônia	Amazônia: conceitos, dimensões e processos que caracterizam a região. Bioma amazônico. Ecologia, ecossistemas e povos na Amazônia. Interação Homem-Ambiente. Formação histórica, econômica e social da Amazônia. Conflitos Sociais. Serviços socioambientais da Amazônia. Economia da Natureza.
	História da Educ. brasileira e da Amazônia	As relações entre história e educação. A educação face ao processo de formação política, econômica e social da Amazônia. A história da Amazônia sob diversas perspectivas temáticas de análise, destacando o papel da escola na (re)construção de identidades. .
	Educação Etnoracial	A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira. O racismo, a escola e o livro didático. O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual. História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. A presença negra na Amazônia e a cultura afro-amazônica. Educação Escolar Quilombola.
	Educação Ambiental	Meio ambiente: aspectos físicos, geográficos, biológicos, históricos e sociais. Princípios éticos e filosóficos da relação sociedade e natureza. Desenvolvimento sustentável e educação. Cultura, qualidade de vida, preservação ambiental de bens culturais e naturais. A ocupação e a utilização do território. Modelo produtivo e efeitos sobre o ambiente.
NEADs	Educação do Campo	Traços de identidade da Educação do Campo. Formação humana vinculada a uma concepção de campo. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Valorização e formação dos educadores. Escola

		no projeto da Educação do Campo: socialização e vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes.
	Geografia para o 1º ao 5º ano do EF	As formas de representação e compreensão da espacialidade moderna: processo industrial, relação cidade – campo, natureza, território e desterritorialidade nos vários níveis de organização da sociedade.
	Fundamentos Teórico-Práticos de História	Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena.
NEIs	Seminário Integrador	Sociedades e Culturas Amazônicas. Fundamentos de Planejamento e Gestão. Gestão territorial das cidades. Ética, sociedade e cidadania. Legislação e proteção da diversidade ambiental e cultural. Educação Saúde e Meio Ambiente. Educação Ambiental.

Fonte: PPC de Pedagogia Parfor ,2014 - organizado pelo autor

No que se refere, à articulação entre os objetivos do curso, o perfil do egresso e o currículo, percebe-se que existe uma interlocução entre ambos. Fica evidente nos objetivos do curso, que há uma preocupação como o processo de formação do profissional no sentido de que ele se aproprie de saberes, conhecimentos teórico-práticos que o permitam, ter uma postura de intervenção pedagógica acerca da complexidade educacional e socioterritorial do país e também da “região Oeste do Pará”. Enquanto no perfil do egresso, com maior clareza, expressa a preocupação com uma postura profissional que demonstre consciência da diversidade, respeito às diferenças e identifique problemas as socioculturais e educacionais no contexto territorial amazônico. Por outro lado, os componentes curriculares evidenciam uma configuração que demonstra a intencionalidade em discutir durante o percurso formativo a problemática da socioterritorialidade amazônica.

O PCC desta instituição traz na sua configuração curricular, algumas diferenciações estruturais, em relação às demais instituições formadoras, que permite identificar com maior clareza a preocupação que os elaboradores dos currículos do curso de Pedagogia do Parfor, tiveram para tentar estabelecer na estrutura e no conteúdo das ementas, a discussões em torno das diversidades socioterritoriais amazônicas fazendo interlocução. Embora, quantitativamente não represente um grande avanço, mas sinaliza a intencionalidade de aproximar o debate teórico-prático das questões específicas dos territórios no percurso formativo dos professores do Parfor.

As disciplinas que apresentam alguma relação com a diversidade socioterritorial amazônica se configuram no desenho curricular desta instituição formadora, dentro das

disciplinas definidas basicamente, nos núcleos de estudos básicos e de aprofundamento, a partir de uma perspectiva transversal. No núcleo integrador, propõe atividades curriculares com outra dinâmica de desenvolvimento definidas como seminários integradores, que propõem em suas ementas desenvolver atividades e discussões em torno da iniciação a pesquisa, das temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC e outras discussões relativas a atuação da própria docência. Percebe-se, pelas ementas dessas atividades que não há uma preocupação pelos elaboradores do currículo, em estabelecer temáticas que proporcionem um diálogo direto com a problemática da diversidade socioterritorial amazônica, tampouco com as peculiaridades e singularidades e dos territórios e territorialidades do contexto territorial do Baixo Amazonas, onde a instituição desenvolveu os cursos de pedagogia Parfor.

Quando analisamos as ementas das disciplinas constantes do núcleo básico e do núcleo de aprofundamento, percebe-se que as discussões teórico-práticas expressam uma visão mais abrangente sobre a diversidade do contexto socioterritorial amazônico e isso fica mais evidente nas disciplinas: Estudos Integrativos da Amazônia; História da Educação Brasileira e da Amazônia; Educação Ambiental; Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Fundamentos Teórico-práticos da História e Seminário Integrador.

As atividades curriculares/disciplinas que tratam mais especificamente das particularidades e singularidades dos territórios e das suas territorialidades, presentes no contexto socioterritorial do Baixo Amazonas, são: Educação Etnoracial e Educação do Campo. Olhando para as configurações sociais e culturais do Território do Baixo Amazonas identifica-se uma presença expressiva de populações tradicionais nos municípios de Alenquer, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém, que totalizam, conforme Quadro 4, 61 comunidades Quilombolas, corroborando entendimento de que houve preocupação de demarcar a discussão. Também há uma presença considerável de agricultores familiares, o que demarca a discussão relacionada à Educação do Campo. Quanto à presença das comunidades indígenas, também presentes nesse território, a discussão fica silenciada no projeto curricular do curso de Pedagogia da instituição formadora e, conseqüentemente, nos seus componentes curriculares.

Em que pese o número de disciplinas que dialogam, de certa maneira, com as diversidades socioterritoriais amazônicas e com as particularidades dos territórios, observa-se que a carga horária das disciplinas destinadas à discussão acerca da problemática, totalizam

oito disciplinas, com uma carga horária de 430 horas, número considerável em relação à carga horaria total do curso.

4.3.4. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor, UFPA, Campos de Abaetetuba

No projeto pedagógico do curso desta instituição formadora está definido como objetivo do curso: Formar o Licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, assim como, para atuar no planejamento, organização e gestão de instituições de ensino da educação básica (UFPA, 2012, p.17).

Quanto ao perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, o documento estabelece que

O profissional deverá ser, portanto, aquele cuja competência lhe permita: a criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta; a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar devidamente contextualizada no campo educacional. [...] (UFPA, 2012, p.17).

Quadro 10 – Disciplinas e ementas que apresentam a problemática da diversidade sócio territorial

Núcleo	Disciplinas	Ementa
NEBs	História da educação do Brasil e da Amazônia	História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.
	Antropologia educacional	Conceituações. Objeto e abordagens da Antropologia. História do pensamento antropológico nas contribuições de seus expoentes: Durkheim, Mauss, Boas, Malinowski e Lévi-Strauss Etnografia, etnologia e trabalho de campo no estudo das diversidades-singularidades dos grupos humanos e das minorias. Contribuições da Antropologia para a Educação.
	História da África e dos afro-descendentes do Brasil.	Aportes teóricos e metodológicos acerca da História do Continente Africano e suas Nações e Etnias. Levantamento acerca das ocupações e invasões por civilizações europeias no solo africano e suas consequências sócio históricas e políticos culturais. O processo de escravidão dos Negros no continente Sul americano. O processo de libertação dos Escravos do Brasil. A miscigenação e a contribuição dos negros e afro-descendentes na cultura e economia brasileira. O processo de exclusão, segregação e a luta pela integração dos negros na Sociedade Brasileira.

NEIs	Movimentos sociais e Educação do Campo	As dinâmicas espaço-temporais dos movimentos sociais e suas dimensões sócio educativas. Espaço/tempo dos Movimentos Sociais; A dimensão pedagógica dos Movimentos Sociais.
------	--	--

Fonte: PPC de Pedagogia Parfor, 2012 - organizado pelo autor

No tocante à relação que deve existir entre objetivos do curso, o perfil do egresso e o currículo, constata-se entre ambos um alinhamento conceitual, no entanto, com pouca interlocução com a problemática da diversidade socioterritorial amazônica.

As disciplinas que apresentam relação com a diversidade socioterritorial amazônica se materializam com maior visibilidade nos seguintes componentes curriculares: História da Educação do Brasil e da Amazônia, Antropologia Cultural; História da África e dos Afrodescendentes do Brasil, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Nos dois primeiros a discussão proposta é mais ampla e geral, enquanto nos dois últimos as discussões sobre a socioterritorialidade são mais aproximadas das territorialidades presentes no território. O território do Baixo Tocantins é marcado por presença expressiva das comunidades quilombolas com incidência maior nos municípios de Abaetetuba, Cametá, Baio, Mocajuba e Oeiras do Pará. As comunidades negras rurais somam 76 nesse território, das 240 cadastradas pelo Instituto de Terras do Pará – INTERPA (ver Quadro 5, p. 79), o que por si só justifica a inserção no currículo da discussão mais efetiva em relação às singularidades e particularidades destas territorialidades e dos seus territórios.

Quanto à proporcionalidade em relação à carga horária das disciplinas dos núcleos básico e integrador que apresentam discussões acerca da diversidade socioterritorial amazônica e dos territórios sobre os quais incide a formação dos professores, pode-se afirmar que é relativamente baixa, visto que as quatro disciplinas totalizam apenas 240 horas do total das 3.200 horas destinadas à formação, sendo que, dentro das 240 horas, uma disciplina é de caráter optativo, o que reduz ainda mais a possibilidade de discussão da problemática.

Observamos então que o currículo, quase em sua totalidade, evidencia um distanciamento entre a intencionalidade formativa e a materialidade desta intencionalidade em relação à problemática da socioterritorialidade amazônica nos componentes da matriz curricular e, conseqüentemente, dos seus ementários. O que isso pode indicar é o que Lopes (201, p.16) aponta ao tratar do currículo como seleção da cultura na sociedade como um todo estruturado, ou seja, “as concepções instrumentais permanecem sendo referência para interpretações de currículo, para o desenvolvimento de diferentes projetos, hibridizada ou não a tendências críticas”.

O processo de análise documental das matrizes curriculares, dos ementários e do PPC no seu conjunto revelou, de certo modo, a preocupação que os elaboradores dos projetos curriculares do curso de Pedagogia Parfor tiveram para desenhar suas matrizes curriculares e propor a inserção de disciplinas, atividades e outras formas curriculares que permitissem abordar e discutir durante o percurso formativo as particularidades dos territórios para o qual a formação estava sendo ofertada. Entretanto, olhar apenas se o termo diversidade permeava a denominação das atividades curriculares e/ou disciplinas não foi suficiente para responder a complexidade da nossa indagação, razão pela qual a atividade investigativa necessitou adentrar os ementários estabelecidos para cada uma das disciplinas da matriz curricular, dando ênfase àquelas que não apresentavam na sua nomenclatura relações diretas com as características e particularidades dos territórios, onde a formação ocorreria. Neste sentido, realizamos a leitura dos ementários dos quatro PPC's das três universidades investigadas: UFPA, UFOPA e Unifesspa. Identificamos que há incidência, em maior ou menor grau, da problemática curricular da diversidade nos projetos dos cursos, e as variações acompanham o próprio histórico dessas instituições no contexto onde estão inseridas.

Dessa forma, a análise documental realizada sobre os currículos dos cursos de Pedagogia Parfor suscitou compreensões que, somadas ao referencial teórico, passaram a compor nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi fundamentada em discussões que dizem respeito à diversidade socioterritorial da Amazônia paraense como problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia Parfor de três universidades públicas, tendo como questionamento central da pesquisa: a diversidade socioterritorial da Amazônia Paraense se constitui numa problemática curricular nos currículos do curso de Pedagogia da UFPA, UFOPA e Unifesspa?

É importante ressaltar que as aproximações conclusivas aqui apresentadas de maneira nenhuma implicam em conclusões não sujeitas a modificações pelo aprofundamento do estudo ou mesmo do enfoque. São aproximações, portanto, passíveis de revisão.

Para buscarmos compreender essa problemática investigamos as relações da política educacional no contexto da reforma do Estado capitalista e sua incidência sobre os currículos da formação de professores, de modo que as considerações que se seguem revelam um caminho conflituoso da problemática da diversidade socioterritorial na construção de projetos curriculares para a formação de professores da educação básica no contexto da Amazônia paraense.

A base teórica do estudo revelou que os interesses em torno do Estado na sociedade capitalista são divergentes. Numa sociedade de classe, diferentes projetos se articulam na tentativa de conquistar o poder. De um lado os interesses do capital, numa luta constante para equilibrar o mercado e manter a lucratividade a despeito de uma maioria marginalizada que é cada vez mais excluída pela redução de direitos. De outro, os movimentos e organismos sociais travam uma dura batalha para ampliar os direitos conquistados, como exemplos, as políticas de saúde e educação.

É evidente que o interesse do capital é dominante, e em todas as crises por que passou seus defensores rapidamente se articularam para encontrar uma saída para a manutenção do *status quo* – uma sociedade estratificada e alimentada pela desigualdade social. Os “senhores do mundo” a partir de poderosas agências internacionais, especialmente nos anos 1990, imprimiram nos estados periféricos capitalistas e, conseqüentemente, nas suas políticas educacionais, os caminhos a serem percorridos. Estas orientações, mesmo que não aconteçam tais quais foram emitidas, influenciam sobremaneira as políticas do campo local, causando inclusive conflitos entre diferentes “frações sociais” e nas estruturas de poder.

No campo da educação, a reforma dos anos 1990 deu o tom para a regulamentação da educação no Brasil. Foram ações básicas desse período a promulgação da Lei da Educação - Lei nº 9394/1996, os sistemas de avaliação em larga escala para a educação. Além do que

foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura, de graduação plena.

Foi no contexto das reformas do Estado brasileiro e sobre a batuta dos organismos internacionais que as políticas educacionais vão ser pautadas. No bojo dessas políticas que se encontra a política de formação de professores da Educação Básica, que será influenciada diretamente, pelas determinações desses organismos.

Os mecanismos de regulação materializados nas mais diversas diretrizes para a educação pública vão imprimir o novo perfil de profissional da educação e isso, conseqüentemente, terá reflexos nos currículos dos cursos de formação deste profissional que serão alterados pelos formuladores da política educacional no âmbito das instituições formadoras, sobre a luz dos instrumentos reguladores da política.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, da qual se origina o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tinha como objetivo "promover a melhoria da educação básica pública" (BRASIL, artigo 3º, inciso I) e "promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, artigo 3, inciso X). Desse modo, institui e baliza o que deve ser e conter a formação de professores da educação básica para atender as novas demandas do mercado. Essa política, mesmo com seu viés democratizante de acesso ao nível superior é influenciada diretamente pelas reformas dos anos de 1990. Conseqüentemente, os currículos dos cursos de formação, como é o caso do curso de Pedagogia, é impregnado de uma visão universalizante que desconsidera a existência das diversidades socioterritoriais ou a coloca sobre outro prisma, o da diversidade cultural.

O estudo sobre as configurações sociais, culturais e educacionais dos territórios onde o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica foi implementado revelou que os territórios da Amazônia são configurados pela diversidade socioterritorial. São inúmeros povos, sujeitos que, em convivência, produzem territorialidades. Essas territorialidades, muitas vezes entram em conflito e/ou se confundem na dinâmica socioespacial. Revelou também que a escola está presente nos territórios, mas não pertence ao território na medida em que não inclui as particularidades e singularidades dos territórios e de suas territorialidades no debate da problemática curricular.

O currículo não é um corpo neutro de conhecimentos que, por sua vez, também seriam neutros. O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que consideram ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais.

A construção de currículos para a formação inicial de professores que dialoguem mais com as particularidades desses territórios e das territorialidades presentes no contexto socioterritorial da Amazônia paraense, passa pela interlocução com sujeitos políticos atuantes nesses territórios, considerando que o currículo não é apenas um documento técnico, instrumental, ele é numa perspectiva crítica sobre a ótica de uma análise relacional que busca enxergar os aspectos contraditórios da educação como espaço social de disputa de poder (Apple, 2006), ou seja, um instrumento político, social, cultural. Se pretendermos que o currículo inclua os sujeitos, seus modos de vida, de produzir saberes, conhecimentos, suas manifestações culturais, suas identidades enfim, suas singularidades será necessário alargar o processo de discussão naquilo que diz respeito à construção das políticas públicas para a educação e para a formação de professores, no caso específico desta dissertação, os currículos dos cursos de Pedagogia. Tornar esse processo mais democrático, participativo, no sentido de que os sujeitos sociais invisibilizados historicamente se tornem visíveis nos currículos e nas políticas públicas de educação requer dar voz para aqueles que historicamente foram silenciados e ainda não são ouvidos. Dessa forma, romper a barreira do institucionalizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia são produções ideológicas que aliam a formação dos pedagogos com o contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente. Os enunciados contidos nas DCN's estão em consonância com outras reformas difusas no campo educacional que refletem em primeira instância ao aspecto econômico da organização social.

Os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de pedagogia, propostos pelas universidades para a formação dos professores nos diferentes territórios, alicerçam suas construções, quase que unicamente, nessas Diretrizes. Dessa forma, evidencia-se um distanciamento no conteúdo dos documentos em relação às posições contra-hegemônicas para a formação de professores, amplamente discutidas pelas organizações dos educadores entre elas: ANFOPE; ANPED; FORUMDIR; ANPAE; CEDES e dos movimentos sociais que lutam por visibilidade e reconhecimento de pautas que garantam as especificidades locais e regionais nos currículos da educação e conseqüentemente da formação de professores para a educação básica.

Em síntese, a diversidade socioterritorial se configura de forma pontual nos currículos dos cursos de Pedagogia implantados na modalidade Parfor, das três universidades investigadas: UFPA, UFOPA e Unifesspa, mas não garante uma problematização da realidade amazônica em meio a sua imensa e complexa diversidade socioterritorial nos currículos da formação dos professores.

Reconhecemos as preocupações dos formuladores dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogias Parfor das três universidades selecionadas como objeto de estudo: UFPA, UFOPA e Unifesspa no que tange à inclusão das problemáticas dos territórios, mesmo que parcialmente. No entanto, no âmbito de cada instituição se deveria mobilizar mais esforços no sentido de escutar os movimentos sociais, os sindicatos, as associações comunitárias e suas reivindicações no processo de construção dos projetos curriculares da formação de professores para os territórios da Amazônia paraense, sintonizados com a diversidade socioterritorial desta região, seus aspectos e questões problematizadoras no que se refere a um projeto de educação transformador.

É contraditório que nas Amazônias (Porto-Gonçalves, 2015) ainda não se tenha currículos de formação de professores que dialoguem com essas diversidades. Os territórios onde a formação do Parfor acontece são repletos de aspectos naturais, sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais que precisam ser focalizados e problematizados nos projetos pedagógicos, nos desenhos curriculares, nos ementários das atividades curriculares/disciplinas para esses territórios, sob pena dessa educação continuar a serviço da manutenção e sustentação de uma sociedade capitalista sociocêntrica e etnocêntrica, tal como foi discutido no decorrer deste trabalho.

O estudo que nos propomos a realizar para tentar desvendar o entrançado caminho que levaria as respostas para as minhas inquietações sobre as relações da política curricular de

formação de professores do Parfor e a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense em seus currículos me foi de grande valia, apesar desse caminho apresentar alguns obstáculos. Mesmo tendo sido longo e conflituoso, foi também muito prazeroso e me permitiu avançar um pouco mais na direção almejadas. Lançar-me no caminho da pesquisa me levou a lugares, territórios do conhecimento, nunca antes por mim visitados.

Os estudos realizados durante o curso de mestrado, que resultou neste trabalho dissertativo no qual tomamos como objeto de estudo a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense nos currículos dos Cursos de Pedagogia Parfor, representaram a minha iniciação à pesquisa, visto que a graduação geralmente se restringe ao ensino, ficando a pesquisa em segundo plano. Em relação ao objeto de estudo, o aprendizado foi adensado, no sentido que, permitiu compreender as múltiplas relações existentes e as contradições que estão implícitas no objeto pesquisado. Dessa forma foi possível perceber que a diversidade socioterritorial da Amazônia paraense se configura nos currículos dos cursos de pedagogia, mais de forma pontual, considerando que a abordagem da problemática da diversidade socioterritorial está prevista apenas em algumas atividades curriculares/disciplinas do núcleo de estudos básicos e de aprofundamento, ficando a discussão das particularidades e singularidades dos territórios e das territorialidades condicionadas às atividades curriculares/disciplinas do núcleo de estudos integradores, destinado a discutir a parte diversificada da matriz curricular.

A realização desse trabalho de pesquisa contribuiu sobremaneira para meu crescimento enquanto pesquisador, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no percurso desde o início até o momento de sua finalização. Todavia, as dificuldades não se tornaram impeditivos do desejo de continuar pesquisando a realidade social, a educação pública, a formação de professores na Amazônia paraense. Pelo contrário, as dificuldades se tornaram estimuladoras para continuar querendo compreender a complexidade que permeia o processo de educação dos sujeitos, quilombolas, assentados, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores do campo, etc., muitas vezes, e na maioria das vezes, invisibilizados nos currículos da educação básica e da formação de professores, alijados dos seus direitos constitucionais, enquanto pessoa, enquanto coletivos sociais. Torná-los visíveis e protagonistas do seu processo de educação, tem que ser o compromisso político do educador e do pesquisador que não apenas analisa a sociedade, a educação, mas propõe a partir do que foi analisado, transformá-la.

Parafraseando Apple, a teoria precisa nos ajudar não somente a entender a realidade, mas também a transformá-la.

Enquanto autor deste trabalho, pretendemos que as discussões, informações, reflexões, constatações nele contidas, não sejam lidas, refletidas e reconstruídas somente no âmbito da academia. Esperamos que este estudo sirva como referência no processo de construção, reformulação e ressignificação dos projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia e que aconteçam de forma participativa e democrática, de modo que os sujeitos políticos que atuam nos diferentes territórios sejam ouvidos e as particularidades e singularidades incluídas nos currículos da formação de professores da Educação Básica, no território da Amazônia paraense.

Ressalto a importância de trabalhos futuros que se ocupem e se preocupem em analisar como a problemática da diversidade socioterritorial da Amazônia está sendo conduzida nas dinâmicas formativas dos cursos de formação de professores, especialmente nos territórios onde o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor foi implementado pelas instituições formadoras.

Concluo, concordando com o pensamento do educador Paulo Freire, naquilo que diz respeito às discussões suscitadas neste trabalho: “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: FREITAS, Ângela Imaculada L.(org). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANDRE, M. E. D. A; BRZEZINSKI, I.; LUDKE, H. A. ; ROLDÃO, M. do C. Registro Sintético da Mesa Redonda no II Simpósio de Grupos de pesquisa sobre Formação de professores. *In: II Simpósio de Grupos de pesquisa sobre Formação de professores*, 2011, Curitiba. **II Simpósio de Grupos de pesquisa sobre Formação de Professores**. Curitiba: PUC PR, 2011. p. 336-341.
- APPLE, Michel W. **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 336 p.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. **Fronteiras, territórios e territorialidades**. *In: revista da Anpege*, São Paulo, v. 2, n. 2, p.103-115, set. 2005.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.
- ALMEIDA, Wagner Berno de Almeida. **Territorios, territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o Protecionismo**. Salvador: Cadernos do CRH, v.25, n.64, p.63-71, jan./abr.,2010.
- ALMEIDA, Rogério. **Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins**. Estudos avançados, , 26 (68), PDF. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020. Acesso em: 25/06/2018.
- ANTONIA MELO. **Movimento Xingu Vivo Para Sempre**. 2018. Disponível em: <http://www.xinguvivo.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZWAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativas e qualitativas**. 4.ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.

ARAÚJO, Issac Fonseca e TEISSERENC, Maria José da Silva A.. **Mobilização, território e emergência dos sujeitos e arenas públicas no baixo Tocantins**. Raizes, v.36, n.1, jan-jun, 2016.

ASSIS, William Santos de. A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAVO, R.S. **Técnicas de investigação social: teoria e ejercicio**. 7.ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BARON, Atílio. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. 2.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BARDIN L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma. Desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTRAND & VALOIS. **Paradigmas educacionais escola e sociedade**, editora Instituto Piaget, 1994.

BECKER, Bertha, K.. **Novas Territorialidades na Amazônia: desafios às políticas públicas às política**. Bol Museu Pará. Emilio Goeldi, ciências humanas, 2010, vol,5m, n1, p. 17 -23.

BECKER, Bertha K. **A Amazônia como um território estratégico e os desafios às políticas públicas** . In: SIFFERT FILHO, Nelson Fontes *et al*. Um olhar territorial para o desenvolvimento: Amazônia. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. [396]-401.

BECKER, **Berta e a Amazônia**. Revista Bibliográfica de geografia y ciencias sociales. Universidade Barcelona, vol. XIX, nº 1103 (4), 25 de diciembre, 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo:Cortez,1999

BOGDAN, R; BICKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e ao método. Porto: Porto editora, 1999.

BELÉM. Universidade Federal do Pará. ministério Desenvolvimento do Agrário. **Relatório Analítico do Território do Baixo Amazonas – Pará**, Agosto de 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 09/4/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP, nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr., 2007.

BRASIL. Decreto n. 8752/de 9/5/2016. **Dispõe sobre a política de formação de profissionais da educação**, Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em 20 de maio de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, CNE/CP, 21, 2001.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

BRASIL. Decreto n. 6.755/ de 29/01/2009. **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. Brasília, DF: Diário oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional n.61, de 11 de julho de 2014. Senado Federal. Brasília: 2017. 199 p.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria do Desenvolvimento Territorial. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sudeste Paraense.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br>. Acesso em: 08/2018.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria do Desenvolvimento Territorial. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável da Transamazônica .** Brasília, 2010. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br>. Acesso em: 08/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria do Desenvolvimento Territorial **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Tocantins,** 2010. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br>. Acesso em: 08/2018.

BRZEZINKI, Iris. **Relatório de pesquisa. Fórum permanente de apoio a Formação docente:** impactos da Política Nacional de Formação do Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNPq .2016, meio digital.

BRZEZINKI, Iris. **Embates na definição de políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: Sociedade & educação. Ano XX, n.68. Dez/99, p.80-108.

BRZEZINSKI, I. (org). **Anfope em movimento 2008-2010.** Brasília: LiberLivro,2011.

_____.GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED,** 30, 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A Reforma do Estado nos anos 90:** logica e mecanismos de controle. Ministério da administração federal e Reforma do Estado – MARE. Caderno 1, Brasília, DF, 1997> Acesso em 10/12/2018.

BOURDIEU, P.**O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.**Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federativos na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2009. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.line.ufrj.br>. Acesso em: 25 maio 2018.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/INEP, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. 1998. **A escola como espaço inclusivo**. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia C. dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados, 2004 -2005**. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichgas/analisededocumentoa .pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichgas/analisededocumentoa.pdf) . Acesso: 07/2018.

CALVI, Miqueias Freitas et al. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território da Transamazônica Estado do Pará.**, 2010. Disponível em: <http://www.sit.mda.gov.br> Acesso em: 15/08/2018.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7ed..São Paulo: Cortez, 1995.

CORAZZA, Gentil. **O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política**. Disponível em <http://www.revista.usp.br/ee/article/view/116803>. Acesso em 08/2018.

CORRÊA, Sergio Roberto Moraes. Currículo e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e editora Gutenberg, 2005.

COBB, R e ELDER, C. **Participation in American politics: the dynamics of agenda-building**, Baltimore. Johns Hopkins University Press, 1983

CORRÊA, Sergio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais multiculturais**. Presidente Prudente, SP: Revista NERA, Ano 14, n.18, jan-jun, 2011, pp.79-105.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. **Aprova o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Adaptado para o PARFOR, de interesse do campus Universitário de Altamira**. Resolução n. 4.638 de 25 de fevereiro de 2015. Belém, PA, Universidade Federal do Pará.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. **Aprova o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Adaptado para o PARFOR,**

de interesse do campus Universitário de Altamira. Resolução n. 4.477 de 22 de janeiro de 2014. Belém, PA, Universidade Federal do Pará.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FAVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional.** 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

DELORS, Jacques (Org.). **A Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, trad. José Carlos Eufrazi. Rio Tinto: Edições ASA, 1998 (Coleção perspectivas atuais /educação).

DI MÉO, G. **Géographie sociale et territoires.** Paris: Natha, 1998.

DOURADO, L. F.. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil** : múltiplas regulações e controle. In, RBPAAE- v.27,n.1,p.53-65, jan./abr. 2011.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação:** Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2011.

DOURADO, L. F..**Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. Campinas, SP: Educ. Soc., v.36, nº 131, p. 299 – 324, abr.-jun., 2015.

EMMI, Marília. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais.** Belém: UFPA/NAEA, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. Leandro Konder. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação e território camponês no Brasil.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo: campos – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2005.

FRIEDBERG, E. **O poder e a regra: dinâmica da ação organizada.** Tradução de Armando Silva. Lisboa. Instituto Piaget, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREITAS, H.C.L.de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80, p.136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campina, v. 28, nº100, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito.** In: PISTRAK, M. M. Escola Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FILIPPE, Eliana da Silva. **Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará.** 2009. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FIORI, José Luis. **O vôo da coruja: pra reler o desenvolvimento brasileiro.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e Crise do Trabalho.** 12ª ed. – Petrópolis,RJ: vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica e pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995. 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. “ *O Brasil nos condena*”, diz o educador. Disponível em: http://www.lugardasideias.com.br/paulo/entreveista.htm_. Acesso em: 16 jul. 2018

Fundação Viver, Produzir e Preservar - FVPP. Disponível em: <http://www.xinguvivo.org.br/>. Acesso em: 16/08/2018.

Federação das Organizações Quilombolas de Santarém – FOQS. Disponível em: <https://fundodireitoshumanos.org.br/projeto/federacao-das-organizacoes-quilombolas-de-santarem-foqs/> Acesso em 24 de março,

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paula: Harbra, 1986.

GUIMARÃES, Samuel P. **Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia.** Brasília: Revista Brasileira de Política Internacional, 1998.

GANDIN, L. A. **Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional**. In: REGO, T. C. (org). Currículo e Política Educacional. Vozes: São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação Inicial de Professores para educação. Disponível em: www.revista.usp.br/revisp/artide acesso em: 15 de julho de 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. de (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 178 p.

GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação**. São Paulo: Unesp, 2013. 227 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.dez., 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GONÇALVES, R. As Relações Brasil – Estados Unidos e a Formação da ALCA. In: S. SCHLESINGER, S.; MELLO, F. (Orgs.). **Alca e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, FASE, 2000, p. 51-118.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1980.

HADDAD, Sérgio. **O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério; ARAUJO, F. G. B. (Orgs.). **Identidades e Territórios: Questões e Olhares Contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Access, 2007. v. 1.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Tucuruí, PA, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico-Pará/2016**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150680>. Acesso em 15 mar 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 15 Mar 2019.

_____. INEP. Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

KINCHELOE, J. **Formação do Professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, p. 179 -197.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPIN, P. **A dialética como teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JOÃO BATISTA UCHOA. **Fundação Viver, Produzir e Preservar**. 2018. Disponível em: <http://www.fvpp.or.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

JUNIOR-FARIAS, Emmanuel de Almeida. **Cartografia Social e Conhecimentos tradicionais associado à reivindicação de territorialidades específicas no baixo Rio Negro**: os quilombolas do tambor. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org). Caderno de debates nova cartografias social: conhecimentos tradicionais na Pan-Amazônia. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ UEA Edições, 2010.

JUNIOR-CAVALCANTE, Amadeu de Farias. **Territórios em disputa**: conflitos e violência no oeste do Pará. Uberlândia, MG, XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária –UFU, 2012.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LACASSE, Jean-Paul (1996): "**Le Territoire dans l'Univers Innu d'Aujourd'hui**". In: Cahiers de Géographie du Québec, 40 (110): 185-204.

LIMA, Kátia. **Organismos internacionais e reforma da educação superior nos países periféricos**. In: Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007

LIBANEO, J. C. et. al. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LOPES, Carla Joelma de Oliveira. **Direito ao território e grandes empreendimentos: luta dos povos quilombolas no município de Baião-PA**. Grajaú-MA, Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, v.4, n.12, jan, p.84 -107,2018.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo. In: VIANA, Fabiana da Silva et al (org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Clube do Livro Liberal – Editora Vozes. Disponível e: <http://www.Xr.pro.br/IF/LOCKE> –segundo tratado sobre o governo. Pdf. Acesso em 20/12/2018.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. Boitempo, São Paulo, 2013.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Trad. Jose Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martins Claret Ltda, 2005.

MENDES, Wolfran Cerqueira. A formação do Estado Moderno. Centro de ensino Superior de Maceió-CESMAC-1994. Pós-Graduação em Direito Eleitoral- 2007 p1-24. Disponível em: www.integrawebsites.com.br/versao_1/.../c8e1d8c6b65390c7d930715ecb1a6db8.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. 2009. Disponível em: <http://www.publicações.fcc.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para educação e a formação docente: A nova regulação**. Educação, Porto Alegre, v.34, n. 1, p. 75 – 85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses C.; BASTOS, Robson dos S. **As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais**. In: Revista brasileira de política e administração da educação – rbpae, v.32 . n.3. p. 639 – 935. Set./dez. 2016.

_____. **O modelo de competências nas Diretrizes Curriculares da formação de professores**. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; LIMA, Ronaldo (Org.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005; p. 93-112. [2005].

_____. **A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor**. In: GARCIA, Dirce M. F.; CECILIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009; p.15-39 [2009a].

_____. **As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática**. Série-Estudos : Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 16, p.165-179, jul./dez., 2003.

_____. **A política da OCDE para a educação e formação docente** . A nova regulação. Porto Alegre: Educação, v.34, n.1, p. 75-85, jan./abr., 2010.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Filipe. **Identidade e territórios: saga, construção e situação de etnicidade entre agricultores familiares (PA Belo Horizonte – Pará – Brasil)**. Tessituras, Pelotas, v.3, n.1, p. 64-97, jan/jun, 2015.

MAZZEU, L. T. Brasil. **A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 01 ago 2018.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil**. Revista de Contabilidade e organizações, v.2, n. 2, jan-abr,2008. P. 9-18.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.); GOMES, S. F. D. Romeu. **Pesquisa social: teoria e criatividade**. 29 ed. Petropolis, 2010.

MORAES, Vilma Rodrigues de. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. 2014. 191.f. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco, Alceu, R, Ferraro, Pelotas, RS: Educat, 2002.

MASSON, Gisele. **Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores**. In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 20, n.74, p. 165 -184, 2012.

NAUM, João Santos. **De ribeirinha a quilombola: dinâmica territorial de comunidades rurais na Amazônia Paraense**. Revista de geografia, v.6, n.12, agosto, p.70 -103, 2011.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Lumiar, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. Brasília, DF. Linhas Críticas, v. 15, n. 28, jan-jun, 2008, pp. 45-62. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514385003.pdf> Acesso em: 05/2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de . **Amazônia Revelada: o debate continua**. Comunicação apresentada no 14º ENG-AGB. Rio Branco , Acre, 16-21de junho de 2006.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **Educação do campo e currículo na Amazônia Paraense: o enfoque dado à diversidade sócio-territorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

OECD, maio 2011. Disponível em: http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html. Acesso em: 07 de set. 2018.

_____. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

_____. **Le Centre de développement de l'OCDE: Au service du développement et des pays en développement** [Centro de Desenvolvimento da OCDE: a serviço do desenvolvimento e dos países em desenvolvimento]. Paris (FR): OCDE, 2006 (). Disponível em: http://www.oecd.org/document/45/0,3343,fr_2649_33731_35557997_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 21 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Quem somos**. Washington, DC (USA): OEA, ©2010. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp. Acesso em: 14 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU**. New York (USA): United Nations, 2004[©]. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php Acesso em: 14 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DO TRATADO DO ATLÂNTICO NORTE. **Mundo Educação**. [S.l.], 2005 [©]. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/otan.htm>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geografando nos varadouros do mundo: da territorialidade seringalista (O Seringal) à territorialidade seringueira (A Reserva Extrativista)**. Brasília: IBAMA, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazonas**. 3.ed., São Paulo: Contexto, 2015.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLLEIT, Thorsten. **A Diferença Básica entre Globalismo e Globalização Econômica: Um é o Oposto do Outro**. Disponível em: <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2639>. Acesso em: 01 ago 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A reinvenção dos territórios na América Latina e caribenha**. Buenos Aires: Editora CLACSO. Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2012.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense**. Tese (Doutorado em geografia). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

PEREIRA, L. C. B. O acesso à educação superior no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n° 88, p.727-756, Campinas: 2004.

PARÁ, Plano Plurianual, 2016-2019 do Governo do Estado do Pará - 2015. Disponível em <http://www.seplan.pa.gov.br> . Acesso em: 08/2018.

PADUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

PESSOA, I. L. **Caderno PARFOR: da Política Nacional de Formação de Professores – desafios e perspectivas**. São Paulo: Universitária Leopoldianum, 2013.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Camaragibe: Gráfica Editora, v. 31, 2016. Série Cadernos da Anpae.

RAFFESTIN, C.. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.56 (Coleção os Pensadores).

SAMPAIO JR. P. A. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/01/2019.

SACK R., **Human territoriality: its theory and history**, Cambridge, Cambridge University Press, 1986

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 4 ed.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, A. E.T.; GARCIA, R.M.C.; CAMPOS,R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, O. E. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. **Trabalho & Educação**, vol.13, nº 2, ago/dez. 2004.p. 113-125.

SCHEIBE, Leda . **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: Uma solução negociada**. RBPAE. v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza; et al. **Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamentos, 2004.

SILVA, Lidiane R. Campelo et al. **Pesquisa documental: Alternativas investigativa na formação docente**, 2009. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br>. Acesso em: 07/2018.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. Revisando o conceito de Estado em Marx e Gramsci. **O Estado em Marx e a Teoria Ampliada do Estado em Gramsci**. UERN/1999. Disponível em: www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunicações/.../gt2m5c5.p. Acesso em: 07/2018.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, abr., 2009.

SAVIANI, Dermeval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, [2009a].

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limite e perspectivas**. Revista Educação PUC- Campinas, Campina, n 24, jun., 2008, p.7 -16.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRUIEVICZ, Michele. **Territorialidades e identidades: um patrimônio no desenvolvimento territorial**. Cadernos Prudentinos de Geografia, n.31, v.1, 2009.

_____. **Abordagens e concepções de território**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEDUC/PARÁ. **Relatório de Avaliação do PARFOR/PA. Belém, 2013**. Disponível em: [http://C:/Users/ADIMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PARFOR%202012%20\(1\).pdf](http://C:/Users/ADIMINISTRADOR/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PARFOR%202012%20(1).pdf). Acesso em: 20 jan. 2108.

SEDUC/ PARÁ. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente**. Pará: 2010. Disponível em: http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/?action=forum_parfor. Acesso em: 20 jan. 2018.

SEDUC/PARÁ. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Pará: 2009** Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao> Acesso em: 08 de setembro de 2018

SOUZA, Maria Jiene Pellegrino de Oliveira et al(org.). **O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Londrina, PARFOR/UEL, v.2, 2017.

SOUZA, Raimundo. **O Plano de Ações Articuladas e a gestão no município de Altamira-Pa**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Atlas, 1987.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático.** Bauru. EDUSC, 1998

UFPA. **Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013.** Dez 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RelatorioFinal4anos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Campus Universitário de Altamira **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor** . Altamira: NDE, 2010 p. [Impressa].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor.** Santarém: NDE, 2014. 147 p. [Impressa].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor.** Marabá, PA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Parfor.** Belém, PA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - Campus Universitário de Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Parfor.** Abaetetuba, PA, 2010.

Xingu Vivo para Sempre. Disponível em <http://www.xinguvivo.org.br>. Acesso em 20 de julho de 2018.

VELHO, Otavio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do progresso de penetração numa área da Transamazônica.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

VEIGA- NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular. Interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de **império**. In: **VEIGA, Ilma Passos e NOVAES, M.L (org.) Currículos e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M.. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, Ago. 2008.

APÊNDICE

1. Elementos estruturais contemplados nos projetos pedagógicos analisados

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESSPA	PPC IFPA
<p>Apresentação do Histórico do Desenho curricular do curso</p> <p>Núcleos básico, específico e eletivo</p> <p>Diretrizes curriculares do curso</p> <p>Fundamentos:</p> <p>a) Materialidade; b) localização e universalização do conhecimento ; c) Emancipação/Regulação da sociedade; d) Educação/escolarização de sujeitos emancipados; e) teoria / prática na experiência com a Amazônia</p> <p>Objetivos</p>	<p>Apresentação da Universidade</p> <p>Missão institucional</p> <p>Visão institucional</p> <p>O curso: aspectos históricos e justificativa do curso;</p> <p>identificação do curso e quantitativo de vagas</p> <p>Princípios norteadores do projeto pedagógico: interdisciplinaridade; flexibilidade curricular; ética como tema transversal; compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos; sólida preparação do profissional para o</p>	<p>Informações institucionais</p> <p>Histórico da universidade</p> <p>Missão, visão institucional e princípios norteadores</p> <p>Informações do curso: justificativa, concepção do curso, Objetivos do curso: geral e específicos</p> <p>Forma de ingresso no curso</p> <p>Perfil profissional do egresso</p> <p>Competências e habilidades</p> <p>Organização curricular: núcleos básico, aprofundamento, integradores</p> <p>Ementário e bibliografia</p> <p>Atividades complementares</p> <p>Estágio curricular</p>	<p>Apresentação da Identificação do curso: histórico do curso, PARFOR no campus de Marabá; características gerais do curso</p> <p>Diretrizes curriculares do curso: disciplinas curriculares, seminários de planejamento e avaliação, estágios supervisionados</p> <p>Princípios norteadores</p> <p>Objetivos do curso</p> <p>Perfil do profissional a ser formado</p> <p>Competências e habilidades</p> <p>Organização curricular do curso: eixo prático e eixo</p>	<p>Apresentação da instituição</p> <p>Missão institucional</p> <p>Visão institucional do curso: finalidades; legislação pertinente, justificativa; identificação do curso, requisitos de acesso; regime letivo</p> <p>Princípios norteadores do PPP</p> <p>Princípios curriculares: interdisciplinaridade; flexibilidade, Ética como tema transversal</p> <p>compreensão da diversidade cultural e pluralidade cultural</p>

2. Missão Institucional

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESSPA	PPC IFPA
Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável.	Contribuir com o desenvolvimento sustentável da Amazônia, formando profissionais de excelência, desenvolvendo e compartilhando conhecimentos técnicos, científicos e culturais, oferecendo serviços à sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.	Socializar e produzir conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia.	A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa tem por missão “produzir, sistematizar e difundir conhecimentos filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, ampliando a formação e as competências do ser humano na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e no avanço da qualidade de vida.”	Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes.

3. Quadro Comparativo dos Objetivos do Curso do Pedagogia PARFOR nos PPPs da Instituições de Ensino Superior no Estado do Pará

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESSPA	PPC IFPA
<p>Específicos: *Formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica de modo que ele seja capaz de implementar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazonidas *Tornar o ensino, a pesquisa e a</p>	<p>Específicos Não evidenciados no projeto pedagógico do curso</p>	<p>Específicos Realçar o comprometimento profissional do pedagogo com sua área de atuação, tanto na educação básica como em espaços em que sejam necessário acionar conhecimentos pedagógicos; * Capacitar profissionais para trabalhar com a educação formal e informal, integrando-se à sociedade através dos movimentos sociais, da educação não escolar, das ações comunitárias e empresariais, além de outros espaços *Oportunizar o conhecimento sobre a complexidade educacional e sociocultural do Brasil e da região Oeste do Pará.</p>	<p>Específicos b) coordenar, assessorar e avaliar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em diferentes contextos educativos, escolares e não-escolares; C) conhecer, analisar e refletir sobre as teorias da educação, tendo como referência a produção latino-americana e estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas</p>	<p>Específicos Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as tarefas próprias do setor da Educação; Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares; Produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, e em contextos escolares e não-escolares. ☐ Enfatizar os princípios da ética</p>

<p>extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares uma formação dinâmica em direção a excelência docente e a apreensão pelos discentes de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres</p> <p>*Fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente se apresentar alternativas regulatórias em direção a justiça social a igualdade de oportunidades e a vida digna.</p>		<p>* Estimular a criação de atividades investigativas que instiguem à produção de pesquisas educacionais regionais.</p> <p>- Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização diferença e diversidade social.</p> <p>- Desenvolver habilidades profissionais para atuar nas diferentes modalidades de ensino, tornando-os capazes de acionar soluções para problemas relativos à determinadas realidades educacionais.</p> <p>- Fomentar o pensamento crítico reflexivo desses profissionais pautados em uma consciência ética da profissão.</p> <p>- Constituir integração com a rede pública de ensino de Santarém e região, criando oportunidades de vínculos entre Universidade e Comunidade.</p>	<p>educacionais consistentes e inovadoras em contextos educativos escolares e não escolares;</p> <p>d) investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais (escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras), desenvolvendo estratégias de sistematização, produção de material e divulgação dos saberes pedagógicos produzidos em tais processos;</p> <p>e) apropriar-se criticamente das diversas formas, procedimentos, métodos e técnicas através das quais se acessa e produz os conhecimentos acumulados pela humanidade;</p> <p>f) organizar estratégias político-pedagógicas que possibilitem o acesso e apropriação da produção multicultural da humanidade;</p> <p>g) investigar e compreender a diversidade cultural característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais, etc.,</p>	<p>democrática; da dignidade humana, da justiça, do respeito mútuo, da participação, da responsabilidade, do diálogo e da solidariedade, atuando como profissionais e cidadãos.</p> <p><input type="checkbox"/> Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está escrita a prática educativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Orientar escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por princípios epistemológicos coerentes.</p> <p><input type="checkbox"/> Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de confiança com os alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Intervir em situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.</p> <p><input type="checkbox"/> Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das</p>
---	--	--	--	---

			<p>tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos</p>	<p>áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais do currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utilizar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações. <input type="checkbox"/> Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional. <input type="checkbox"/> Melhorar, de modo satisfatório, a qualidade do ensino. <input type="checkbox"/> Integrar, efetivamente, a Escola com o mundo. <input type="checkbox"/> Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional. <input type="checkbox"/> Difundir os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática
--	--	--	--	---

5. Concepções de Educação que Fundamentam a Proposta de Formação

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESPA	PPC IFPA
Concepção sócio histórica de educação	Concepção sócio histórica de educação	Concepção sócio histórica de educação	Não evidenciada na proposta	A concepção pedagógica do curso busca atender as novas expectativas para a construção e produção do conhecimento. Assim, propõem para atuação do professor, uma aliança entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa e extensão

6. Bases da Formação

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESPA	PPC IFPA
<p>a) Materialidade /idealidade do sujeito</p> <p>b) Localização do /universalização do conhecimento</p> <p>c) Emancipação /regulação da sociedade</p> <p>d) Educação /escolarização de sujeitos emancipados</p> <p>e) Teoria / prática experiência com a Amazonia</p>	<p>a) Indissociabilidade entre teoria e prática;</p> <p>b) Esforço voltado para a interdisciplinaridade;</p> <p>c) Flexibilidade curricular com 20% da carga-horária a distância;</p> <p>d) Formação profissional a partir do Ensino, da Pesquisa e da Extensão;</p> <p>e) A construção e reconstrução do conhecimento a partir do rigor epistemológico;</p> <p>f) Processo formativo sob um clima de respeito à construção do sujeito como ator sócio-cultural em sua diversidade e transitoriedade de</p>	Não evidente na proposta	<p>a) Pesquisa como princípio educativo</p> <p>b) Trabalho coletivo e ação formativa integrada, contextualizada e interdisciplinar;</p> <p>c) Indissociabilidade teoria-prática;</p> <p>d) Aprofundamento teórico-prático tendo em vista uma práxis transformadora;</p> <p>e) Relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>a) Interdisciplinaridade</p> <p>b) Flexibilidade curricular</p> <p>c) A ética como tema transversal</p> <p>d) Compreensão da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos</p> <p>e) Sólida preparação do profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural</p> <p>f) Compreensão da graduação como etapa inicial no processo de formação continuada, a ser consolidado através do ensino, da pesquisa e da extensão</p>

	suas subjetividades;			g) Capacidade profissional e avaliação permanente
--	----------------------	--	--	---

7. Contabilidade Acadêmica (total da carga horária do curso de pedagogia ofertado no PARFOR)

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESPA	PPC IFPA
3.200 horas	3.360 horas	3.290 horas	3.283 horas	3.260 horas

8. Percentual de Carga Horaria Destinada as Discussões Acerca da Territorialidade nas Propostas de Formação das IES

PPC UFPA		PPC UFRA		PPC UFOPA		PPC UNIFESSPA		PPC IFPA	
CH	%	CH	%	CH	%	CH	%	CH	%
165	5,1	250	7,4	255	7,7	60	1,8	192	5,8

9. Matriz Curricular (Núcleos Básico e de Aprofundamento)

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESPA	PPC IFPA
*Historia da Educação e da Amazônia 60 hs *Educação do Campo 60 hs *Estado sociedade e educação em direitos humanos 45 hs	* Fundamentos da educação do campo 70 hs * Teorias e metodologias da Educ. do campo na Amazônia 60 hs * Educação indígena 60 hs *Historia e cultura Afro- Brasileira 60 hs	*Estudos Integrativos da Amazônia. 75 hs *Historia da Educação e Amazonia 60 hs *Educação do Campo 45 hs *Educação Etnoracial 75 hs	* Historia da Educação Brasileira e da Amazonia 60 hs	*Educação e problemas regionais 48 hs *Educação para as relações étnicos raciais 48 hs * antropologia educacional 48 hs * educação para a diversidade 48 hs

10. Ementa das Disciplinas

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESPA	PPC IFPA
<p>Historia da educação brasileira e da Amazonia: História e historiografia da educação e suas interfaces no processo de formação social política, econômica, e cultural do Brasil e da Amazonia. Educação do Campo: Educação do campo: concepções e princípios, contextos, história legislação e políticas públicas. As transformações no campo brasileiro e seus efeitos na escola. Conhecimentos científicos, culturais e saberes locais das populações do campo e suas influencias nas práticas educacionais do campo no Brasil e na Amazônia Paraense</p> <p>Estado sociedade e educação em direitos humanos 45 hs</p> <p>.O que são os direitos humanos .A construção do sujeito de direitos. A trajetória dos direitos humanos, historia dos DH no Brasil. Estado democracia e DH.os princípios de igualdade e justiça social .políticas e ações educacionais afirmativas. A cultura atual e a cultura necessária para os DH. Diversidades socioculturais.</p>	<p>* Fundamentos da educação do campo 70 hs</p> <p>Trajectoria Política da Educação do Campo na Amazônia. Sistema produtivo. A família como unidade de produção e consumo. O campesinato: campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. O campesinato e suas relações com outros grupos sociais e instituições como a igreja e a escola. Diversidade social e a identidade do homem do campo nas pesquisas sobre educação do campo.</p> <p>Teorias e metodologias da Educ. do campo na Amazônia 60 hs</p> <p>Momento Atual da Educação do Campo. Traços de identidade da Educação do Campo.</p> <p>Formação humana vinculada a uma concepção de campo. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.</p> <p>Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura.</p> <p>Valorização e formação dos educadores.</p>	<p>Estudos Integrativos da Amazônia. 75 hs</p> <p>Amazônia: conceitos, dimensões e processos que caracterizam a região. Bioma amazônico. Ecologia, ecossistemas e povos na Amazônia.</p> <p>Interação Homem-Ambiente.</p> <p>Formação histórica, econômica e social da Amazônia.</p> <p>Conflitos Sociais.</p> <p>Serviços socioambientais da Amazônia.</p> <p>Economia da Natureza.</p> <p>*História da Educação e Amazônia 60 hs</p> <p>As relações entre história e educação. A educação face ao processo de formação política, econômica e social da Amazônia. A história da Amazônia sob diversas perspectivas temáticas de análise, destacando o papel da escola na (re)construção de identidades.</p> <p>*Educação Etnoracial 75 hs</p> <p>A ideologia racista: história,</p>	<p>* Historia da Educação Brasileira e da Amazonia 60 hs</p> <p>História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.</p>	<p>*Educação e problemas regionais 48 hs</p> <p>EMENTA: As macro e micro regiões paraenses e suas Relações sócio-econômicas; A heterogeneidade Geo-ambiental do Pará e seus recursos naturais;O uso dos recursos hídricos e a produção de energia;O espaço da circulação do Estado;As políticas desenvolvimentistas para o Estado;As novas territorialidades do Estado; A população nativa do estado</p> <p>*Educação para as relações étnicos raciais 48 hs</p> <p>Debater e explanar acerca da lei 10.639 e da lei 11.645; Dialogo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Argumentar sobre ações de implementação da lei 10.639 nos diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Propor reflexões sobre como o racismo tem sido trabalhados nas escolas; Refletir sobre o que os educadores</p>

	<p>Escola no projeto da Educação do Campo: Socialização ou vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes. As especificidades, dificuldades e possibilidades do ensino nas classes multisseriadas.</p> <p>Educação indígena 60 hs</p> <p>Estudos sobre a história indígena no Brasil. Análise das condições materiais e simbólicas de existência das populações indígenas na atualidade e em sua inserção nos contextos educativos. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural. Produção e publicação de materiais didáticos bilíngües ou</p>	<p>conceitos, formas de realização na sociedade brasileira. O racismo, a escola e o livro didático. O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual. História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. A presença negra na Amazônia e a cultura afro-amazônica. Educação Escolar Quilombola.</p> <p>*Educação do Campo 45 hs</p> <p>Traços de identidade da Educação do Campo. Formação humana vinculada a uma concepção de campo. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Valorização e formação dos educadores. Escola no projeto da Educação do Campo: socialização e vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes.</p>	<p>têm feito para contribuir com a implementação da lei 10.639; Explicação acerca dos avanços educacionais que os negros tiveram ao decorrer da história; Políticas afirmativas atuais; Explicar acerca dos reflexos da cultura africana em nossa sociedade; Construção de uma proposta pedagógica que envolva a comunidade escolar na perspectiva da Consciência Negra</p> <p>* Antropologia educacional 48 hs</p> <p>EMENTA: Interesse pela temática com mudança social; Reconhecimento a contribuição da antropologia; Análise as dinâmicas e dos processos sociais; Reflexão os chamados problemas da sociedade e de modos de construção e gestão das políticas públicas, cultura e ética</p> <p>c</p> <p>EMENTA: Escola e diversidade: educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais.</p> <p>*Educação do campo 60 hs</p> <p>Ementa: Histórico da Educação no campo no</p>
--	--	--	--

	<p>multilíngües.</p> <p>*Historia e cultura Afro- Brasileira 60 hs</p> <p>As matrizes africanas da cultura afro-brasileira. O conceito de Afro-Brasileiro. Trabalho, cultura e resistência negra no Brasil. Cultura africana, sincretismo e miscigenação. Brasil/África e a formação do Atlântico Negro. O significado da África na formação do Brasil. As Relações Brasil-África ao longo do Século XIX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10.639/2003.</p>			<p>Brasil. Educação Rural versus Educação do campo. Bases legais da Educação do campo. Movimentos Sociais e Educação do campo. Experiências alternativas da Educação do campo. Multiseriamento nas escolas do campo. Identidade, cultura e currículo nas Escolas do campo. Diretrizes para a Educação no campo. Concepção e Tipos de conhecimento Educação do campo: O diálogo (entre sujeitos, instituições, áreas, conhecimentos). A juventude e o contexto da educação do campo. Políticas para a juventude. Educação Diferenciada e Interculturalidade. A educação do campo, o mundo do trabalho e das novas tecnologias. Intervenção Pedagógica no Ensino Médio.</p> <p>Historia da educação brasileira</p> <p>EMENTA História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia; Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social, com ênfase as questões relativas à história da educação na Amazônia;</p>
--	---	--	--	--

11. Competências e Habilidades a serem desenvolvidas na formação

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESSPA	PPC IFPA
a) Atuar em	Categorias não	-compreensão ampla e consistente do	a) Competências vinculadas ao papel	a) Competências

<p>atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos</p> <p>b) exercer a docência na educação infantil e nas séries iniciais do EF de forma interdisciplinar e articulada as diferentes fases do desenvolvimento humano e condições objetivas de vida</p> <p>c) exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas organizando projetos e planos para educação básica considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática.</p> <p>d) compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidades.</p> <p>e) analisar os aspectos legais as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.</p> <p>f) Utilizar com propriedade instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.</p> <p>g) atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimentos escolar,</p>	<p>evidenciadas na proposta</p>	<p>fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão do processo de construção do conhecimento para indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; - capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social. - compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento; - compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea; - capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem; - capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; - capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; - a atuação na Educação Infantil com habilidades para cuidar, educar, e desenvolver nas crianças as dimensões física, psicológica, intelectual e social; - o Ensino da Língua Portuguesa, 	<p>social da escola e aos valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>b) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados/ as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>c) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>d) Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica</p> <p>e) Competências no que se refere à gestão de unidades educacionais, desenvolvimento e implementação de currículos escolares, de acordo com os parâmetros nacionais, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas de ambientes escolares (instituições educativas) e ambientes não-escolares</p> <p>f) Competências no sentido, de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura da diversidade étnica brasileira, em especial os povos indígenas do Brasil e da Amazônia brasileira, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;</p> <p>g) Competências no que se refere à atuação pedagógica junto às comunidades</p>	<p>referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática</p> <p>b) Competências referentes à compreensão do papel social da escola</p> <p>c) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar</p> <p>d) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico</p> <p>e) Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica</p> <p>e) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional</p>
--	---------------------------------	--	--	--

<p>considerando o ensino das artes. Literatura e da educação física na Educação infantil e anos iniciais do EF.</p> <p>h) lidar com situações problemas –problema envolvendo o planejamento a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas.</p> <p>i) desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas com vistas, a contribuir para superação de exclusões sócias, étnico-raciais</p> <p>j) Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a superação de exclusões sociais étnico-raciais econômicas e políticas.</p> <p>l) trabalhar em grupo e desenvolver práticas colaborativas respeitando a diversidade e diferenças</p> <p>m) utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>n) valorizar atitudes de solidariedade de respeito ao outro e de cooperação no</p>		<p>Matemática, Ciências, Geografia e Artes de forma interdisciplinar adequada à diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <ul style="list-style-type: none"> - capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; - capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; - o desenvolvimento de projetos de trabalho, atividades interdisciplinares, pesquisas científicas contribuindo para produção de conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos na área da Educação; - capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; - capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; - compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade; - articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; 	<p>de remanescentes de quilombolas no sentido de respeitar e preservar a memória histórica dessas comunidades, atuando como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relevantes para o mundo da educação;</p> <p>h) Competências no sentido de construir uma formação estética e ofertar esta formação para os alunos e as alunas da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, do ensino médio, na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar e nos espaços da coordenação pedagógica, gestão administrativas de unidades educacionais na educação básica</p>	
---	--	---	--	--

desenvolvimento do trabalho educativo.				
--	--	--	--	--

12. Quadro Docente das Faculdades de Educação por Instituições Titulação e Formação Acadêmica

PPC UFPA	PPC UFRA	PPC UFOPA	PPC UNIFESSPA	PPC IFPA
Mestres 25	Trabalha com professores externos haja vista que a Instituição oferta o curso na sua sede.	Doutores 13	Não disponível na proposta	Doutores 02
Doutores 44		Mestres 13		Mestres 09
Especialistas 02		Especialistas Substituta 01		Especialistas 30

Esse levantamento documental tem como base as **Resoluções N. 4.477, Resolução N. 4.638, as quais** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do *Campus* Universitário de Cameté, Altamira e Abaetetuba o qual apresenta singularidades em relação aos demais, na forma e estrutura.

A Universidade Federal do Pará é uma instituição multicanais e que em cada Campi existe especificidades e singularidades marcadas pelas características socioculturais consideramos relevante sistematizar o conteúdo dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia adaptado para o Parfor, no intuito de evidenciar situações que atendam as demandas regionais próprias das regiões onde os campis se localizam.

1.Elementos Estruturantes nas Propostas do Curso de Pedagogia PARFOR dos Campis da UFPA

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campus Cameté
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação - Identificação do curso - Objetivo do curso - Diretriz curricular: Fundamentosa norteadores: éticos, epistemológicos, didático-pedagógico - Perfil do profissional a ser formado - Competências e habilidades - Núcleos: básico, aprofundamento e diversificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo do Curso - Perfil do egresso desejado pelo Curso de Pedagogia – PARFOR - Currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR - Núcleos: Básico, específico e de atividades complementares - Carga horaria total: 3.200 hs (tempo-universidade) em 80% presencial e (tempo-trabalho educativo) em 20%. a distancia - Estagio supervisionado 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo do Curso - Perfil do egresso desejado pelo Curso de Pedagogia – PARFOR - Currículo do Curso de Pedagogia – PARFOR - Núcleos: Básico, específico e de atividades complementares - Carga horaria total: 3.200 hs (tempo-universidade) em 80% presencial e (tempo-trabalho educativo) em 20%. a distancia - Estagio supervisionado

de estudos; estudos integradores. - Política de ensino - Política de pesquisa (grupos de pesquisa) - Política de extensão - Infraestrutura Humana e física - Política de inclusão social - Educação Ambiental - Sistema de Avaliação Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso Avaliação do Processo educativo Referências Anexos: desenho curricular, contabilidade acadêmica -Ementário	- Princípios norteadores. - Trabalho de conclusão de curso Anexos - Competências curriculares - Desenho curricular - contabilidade acadêmica	- Princípios norteadores. - Trabalho de conclusão de curso Anexos - Competências curriculares - Desenho curricular - contabilidade acadêmica Obs: Os elementos são os mesmo visto que, a resolução não traz diferenciações sua essência
--	---	--

2. Disciplinas contidas na Matriz Curricular

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
História da Educação do Brasil e da Amazônia 60	História da Educação Brasileira e da Amazônia 60 hs	História da Educação do Brasil e da Amazônia 60 hs
História da África e dos afro-descendentes do Brasil. 60	Relações Étnico-Raciais e Educação 60 hs	Infância no Brasil e na Amazônia 45 hs
Movimentos sociais e Educação do Campo 60 hs	Disciplinas Optativas Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil 60 hs	Educação e Meio Ambiente 45 hs
Educação Ambiental e Transversalidade 60 hs	Sociologia do Meio Rural 60 hs	- Não apresenta disciplinas optativas
	Educação e Problemas Regionais 60 hs	
	Educação Rural na Amazônia 60 hs	
	Escola Indígena 60 hs	
	Antropologia do Meio Rural 60 hs	
	Antropologia dos Povos Indígenas 60 hs	

3- Carga Horária do Curso

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
3.200 horas	3.460 horas	3.200 horas

4- Objetivos do Curso

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
- Formar o Licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, assim como, para atuar no planejamento, organização e gestão de instituições de ensino da educação básica	- Promover a formação inicial em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não escolares.	- Propiciar a formação de profissionais para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Gestão e Coordenação em Ambientes Escolares e Não Escolares

5. Perfil dos Egressos

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
- Profissional a ser formado terá uma sólida formação básica, humanista, crítica e ética, viabilizando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento com a capacidade de dialogar com diversas áreas do conhecimento. Esse profissional deverá ser, portanto, aquele cuja competência lhe permita: 1. a criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta; 2.a construção do princípio da gestão democrática na escola; 3.a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar devidamente contextualizada no campo educacional	- Profissional habilitado para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito escolar e não escolar, nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos.	- Profissional ávido de criticidade, criatividade, consciência política e ética com sólida formação teórico-prática e interdisciplinar para desenvolver proposta devidamente contextualizada no campo educacional, tendo em vista o exercício da docência, gestão e organização do trabalho pedagógico considerando a educação formal e informal.

6. Currículo do Curso

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
<p>-O NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS - No núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas. Deverá ser composto de disciplinas curriculares que fornecem a fundamentação teórica necessária para desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem..</p> <p>.O NÚCLEO APROFUNDAMENTO E DIVERIFICAÇÃO DE ESTUDOS - voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades que compõe-se de um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento científico, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem. Deverá se compor das disciplinas curriculares destinadas à caracterização da identidade docente, integrando as sub-áreas de conhecimento que identificam atribuições, deveres e responsabilidades.</p> <p>-</p> <p>O NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES - Deverá proporcionar enriquecimento curricular e compreende a participação centrada nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento, organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso de formação. Deverá ser inserido no contexto das propostas pedagógicas dos cursos, visando a contribuir para o aperfeiçoamento da habilitação profissional do egresso. Sua inserção no currículo permitirá atender peculiaridades locais e regionais.</p>	<p>- Núcleo de Estudos Básicos – trata-se dos fundamentos e aplicação de princípios e critérios provenientes de diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia, considerando as diferenças, identidades e a multiculturalidade da sociedade brasileira, em particular da Amazônia;</p> <p>-Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – trata-se de atividades didático-pedagógicas voltadas às áreas de atuação profissional, priorizada pelos projetos pedagógicos das instituições escolares e não escolares, visando ao desenvolvimento de potencialidades e ao enriquecimento teórico-prático;</p> <p>-Núcleo de Estudos Integradores – trata-se do percurso diversificado, considerando as especificidades do currículo e as peculiaridades regionais e locais, desenvolvido por meio dos núcleos eletivos, tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito de outras atividades curriculares.</p>	<p>O Núcleo Básico, com carga horária de 1.575 horas de atividades, inclui três dimensões, sendo: fundamentação do trabalho pedagógico; pesquisa e prática pedagógica; currículo, ensino e avaliação. Este tem como objetivo capacitar o Pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões</p> <p>O Núcleo Específico, com carga horária de 1.500 horas, inclui a docência e a organização do trabalho pedagógico como dimensões e visará à qualificação do Pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional</p> <p>O Núcleo de Atividades Complementares, com carga horária de 125 horas, tem as próprias atividades complementares como dimensão, pois considerando o caráter interdisciplinar destas poderão atender as perspectivas profissionais não contempladas no Núcleo Básico e Específico, estabelecendo uma relação mais dinâmica do Curso com a realidade social, tendo em vista um currículo flexível e aberto às novas exigências teóricas e práticas da formação docente.</p>

7. Princípios Norteadores

Campus Abaetetuba	Campus Altamira	Campos Cameté
<p>-Sólida formação teórica</p> <p>-Articulação teoria-prática no currículo de formação de professores</p> <p>-A construção de um currículo que tenha como definição a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se insere a docência e o ato pedagógico em todas as suas dimensões, impõe o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizadora, pragmática, descontextualizada.</p>	<p>A pesquisa no Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR ocorrerá na forma de estudos acerca de questões socioeconômicas, ambientais, educacionais, políticas e culturais da sociedade, relacionados com as problemáticas do campo da educação, vinculados ao planejamento das disciplinas, podendo os alunos participarem de projetos de pesquisa por grupos de estudos coordenados por docentes da Faculdade de Educação.</p>	<p>- Pesquisa como princípio educativo</p> <p>- Pesquisa como princípio científico</p>