

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: REGULAÇÃO, RESISTÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS CONTRA- HEGEMÔNICAS

FORMING OF TEACHERS IN THE PARAENSE AMAZON: REGULATION, RESISTANCE AND CONTRAHEGEMONIC EXPERIENCES

Salomão Antônio Mufarrej Hage 1
Hellen do Socorro De Araújo Silva 2
Maria Conceição dos Santos Costa 3

Resumo: O estudo analisou a política de formação de professoras(es) que vem sendo efetivada com a definição da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF) e seus desdobramentos no território da Amazônia paraense. A metodologia fundamenta-se no materialismo histórico dialético, por meio de estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo com os cursos de formação inicial da Licenciatura em Educação do Campo e a formação continuada e permanente do Programa Escola da Terra da Amazônia paraense. Os resultados apontam que a formação de professoras(es) no Brasil vem sendo reestruturada pelos modos de regulação da política educacional via BNCF não considerando a diversidade sociocultural e territorial dos povos e comunidades tradicionais. Identificamos que os processos de resistência se apresentam via cursos de formação inicial e continuada de professoras (es) em Alternância de perspectiva contra-hegemônica que valorizam o tempo/espaço, cultura, identidade e trabalho desses povos.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação do Campo. Alternância. Formação de Professores.

Abstract: The study analyzed the teacher forming policy(s) that has been implemented with the definition of the National Curriculum Base for Teacher Forming (BNCF) and its developments in the territory of the paraense Amazon. The methodology is based on dialectical historical materialism, by means of bibliographic, documentary studies and field research with the initial formation of the degree courses in Rural Education and the continuous and permanent formation of the Escola da Terra of Paraense Amazon Program. The results show that the forming of teachers in Brazil has been restructured by the modes of regulation of educational policy via BNCF, not considering the socio-cultural and territorial diversity of traditional peoples and communities. We identified that the resistance processes are presented via initial and continuing forming courses for teachers(s) in Alternating from a counter-hegemonic perspective that value the time/space, culture, identity and work of these peoples.

Keywords: Educational Policy. Rural Education. Alternating. Teacher Forming.

Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison 1
(1999) e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). 2
Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins-Cametá. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Câmpus Universitário do Tocantins em Cametá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4932105074922888>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>. E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará, com 3
doutorado sanduíche na Universidade de Buenos Aires (UBA/Argentina) via Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES). Professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação atuando na Faculdade de Educação Física na UFPA - Câmpus Belém. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147701581227207>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>. E-mail: concita.ufpa@gmail.com

Introdução

As(os) professoras(es) estão no centro da agenda das políticas neoliberais educacionais para os “ajustes necessários” da formação da classe trabalhadora que na perspectiva seletiva do capitalismo, apresenta-se como mão de obra barata e flexível para o mercado, no entanto, uma parcela significativa de trabalhadoras(es) da educação vem criando estratégias de resistências por meio de ações coletivas que se contrapõem às lógicas de regulação impostas pelo sistema capitalista.

Esta concepção é fundamentada nos estudos que temos realizado tendo como pauta a política de formação de professores no Brasil e demais países da América Latina, sendo mediada pelas orientações dos Organismos Multilaterais (OM), tais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial, OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre outros, que vêm afirmando a “hegemonia do capital” para o campo educacional e este por sua vez, desenvolvendo por meio da formação docente estratégias no campo das políticas, programas e práticas de como regular, controlar e conformar as/os professoras(es).

Evangelista e Shiroma (2007) destacam que no bojo da modernização do Estado, os OM propõem a adesão da administração geral para racionalizar o gasto público, bem como administrar professores. Em 1989, no Consenso de Washington, houve a imposição da regulamentação do campo social em conformidade com a nova ordem econômica, operando mudanças na atuação do Estado frente aos cortes e eliminação de gastos e dívidas, reduzindo assim custos e funcionários; reforma fiscal e tributária beneficiando a classe burguesa; e privatização de empresas estatais, ampliando o raio da iniciativa privada nos setores dos países.

As políticas para o campo da formação docente, inseridas no âmbito das políticas sociais, também sofrem os “ataques” do Estado neoliberal brasileiro, ao adotarem-se as medidas conforme as orientações dos OM, reunidas em “cartilhas” que vão na contramão de uma educação crítica, problematizadora e emancipadora (FREIRE, 2012) e contribuem com o fortalecimento das parcerias público-privadas, que privilegiam a iniciativa privada na condução dos processos de formação iniciais e continuadas dos docentes das redes de ensino municipais e estaduais, e restringem a ação das instituições de ensino superior públicas nesses processos.

Desde os anos 90 do século XX, muitas e importantes contrarreformas têm sido efetivadas no Brasil, justificadas por meio de narrativas que anunciam em suas intencionalidades, a superação do modelo burocrático de gestão e o surgimento de um novo modelo pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. Contudo, se faz importante esclarecer que neste novo modelo de gestão, o setor privado, enquanto principal articulador e beneficiador, assume a centralidade das políticas, programas e práticas, com a implementação de medidas que desrespeitam os direitos das classes trabalhadoras e grupos subalternizados historicamente conquistados ao longo de suas lutas sociais.

Costa, Souza e Cabral (2018) destacam que há uma epistemologia do capital conduzida pelos OM para o campo das políticas de formação docente tanto para os países desenvolvidos quanto para os subdesenvolvidos. As autoras salientam que essa epistemologia “[...] advoga políticas públicas que controlam o trabalho docente, cerceiam a autonomia docente, mediante processos formativos excludentes e individualizantes [...]” (COSTA, SOUZA; CABRAL, 2018, p. 2045).

Esse processo regula a formação docente enquanto campo, alinhando-a com a reestruturação produtiva do capital, para que os processos educativos/formativos dos sujeitos, e das(os) professoras(es) mais especificamente, contribuam para o fortalecimento do mercado e manutenção do sistema capitalista, aprofundando as desigualdades sociais e a desvalorização docente enquanto sujeitos históricos na construção de outra sociabilidade crítica, criativa, autodeterminada e emancipada.

Diante das argumentações destacadas, partimos das seguintes questões problemas: Como se configura a política de formação docente com a aprovação da BNCF, seus limites e retrocessos para o campo da docência? Existem alternativas e possibilidades de resistências sendo efetivadas com as(os) professoras(es) nos territórios rurais da Amazônia paraense? Nos propomos analisar a política de formação de professoras(es) que tem sido efetivada com a

definição da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF) e seus desdobramentos nos territórios da Amazônia paraense, refletindo as experiências construídas com sujeitos diversos: pesquisadoras(es), educadoras(es) e coletivos/movimentos sociais de povos tradicionais e camponeses que têm assumido a defesa de uma educação/formação humanizadora e problematizadora nesses territórios.

A metodologia deste estudo ancora-se no materialismo histórico dialético como fio condutor para pensarmos os aspectos universais, particulares e singulares evidenciados na investigação, ressaltando-se a realidade concreta e a historicidade do ser social. Ao fazermos as devidas mediações deste processo investigativo identificamos as intercessões teóricas em consonância com o campo temático deste estudo, que se constroem no decorrer de nossas incursões teórico-metodológica.

Estas colocações nos ajudam a entender o sentido de existência e o enraizamento deste estudo, que se realizou por meio de análise documental, do diálogo com a literatura e da observação participante a partir das experiências que utilizam a formação em alternância de professoras(es) do Campo: A Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e o Programa Escola da Terra.

Ambas se afirmam em oposição à perspectiva hegemônica implementada no campo da formação de professoras(es) alinhada às orientações dos OM; e serão analisadas em sua implementação na Amazônia paraense, a primeira sob a execução na Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Altamira, Abaetetuba e Cametá, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA e do Instituto Federal do Pará (IFPA); e a segunda, realizada na UFPA e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). As experiências interagem com o Fórum Paraense, os fóruns regionais e os fóruns municipais de educação do campo, e estabelecem aproximações com as gestões municipais, algumas vezes de forma conflituosa.

Nesse sentido, o texto está organizado em três partes. A primeira trata da Base Nacional Curricular para a Formação de Professoras(es), seus processos de regulação e de desvalorização do trabalho docente, a segunda procura refletir sobre o território da Amazônia paraense e os modos de regulação no contexto da formação de professoras(es) e a terceira parte aborda as experiências de Formação em Alternância na formação inicial e continuada de professoras(es) do campo, das águas e das Florestas que resistem aos modos de regulação da BNC formação.

Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF): O professor regulado e a expansão da desvalorização docente

A educação neste cenário de Estado regulador e gerenciador vem recebendo uma maior atenção, com o apoio dos OM “[...] agindo na indução e articulação de políticas e não no seu financiamento e execução” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536), o que está em foco é a “[...] reconversão profissional tanto do trabalhador [de modo geral] quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

Maués, Segenreich; Otranto (2015, p. 47) destacam que nos últimos vinte anos, a formação docente ganhou um *status* de prioridade, isto porque os índices de escolarização e de aprovação passaram a ser agendas centrais para os diversos governos, “[...] na medida em que creditavam ao professor a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, [...] e passaram a responsabilizá-los pelos resultados que os alunos obtêm nos exames externos e padronizados”.

Hypolito (2019, p. 189) destaca que:

Pelo menos desde 2001, vem sendo articulado um movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Moviment* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado

em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização.

Tais princípios convergem para a recomposição ou mesmo ajuste da hegemonia capitalista, mediante às necessidades objetivas para a ampliação e fortalecimento da produção capitalista (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007); o termo *accountability* vem sendo recorrente nas políticas educacionais, responsabilizando os docentes pelo desempenho e performance por meio das avaliações em larga escala, isto também se estende aos processos de exames e seus resultados, condicionados à premiações ou sanções aos docentes e às escolas, incentivos salariais, competições entre as escolas, dentre outros (HYPOLITO, 2019; MAUÉS, SEGENREICH; OTRANTO, 2015).

A Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF) instituída sob o parecer CNE/CP Nº: 22/2019, aprovado em 07 de novembro de 2019, conforme Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142, constitui um mecanismo de controle e regulação sobre a formação docente no Brasil, com fins mercadológicos, pragmáticos, cerceando a autonomia docente, enquanto sujeito histórico, responsável por construir uma *práxis* dialógica e humanizadora por meio do trabalho docente com crianças, jovens, adultos e idosos.

Tal documento foi elaborado por uma comissão de “intelectuais¹” alinhados com a mercadorização da formação docente brasileira; numa conjuntura neoconservadora, com forte presença de grupos políticos referenciados pelo fundamentalismo cristão, que defendem a tradição bíblica como base de conhecimento, textos e autoridade sagrada; uma ideologia conservadora num contexto neoliberal com centralidade do mercado; que afirma os princípios da racionalidade técnico-burocrática em detrimento da criticidade, da dialogicidade e superação da relação oprimido-opressor (FREIRE, 2012).

Neste cenário também vivenciamos os ataques às escolas e universidades públicas, à liberdade de cátedra; o congelamento dos gastos públicos (EM n. 95/2016); Lei de terceirização do trabalho (n.13.429/2017); contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que preciniza o caráter excludente, pragmático e imediatista na formação dos jovens da escola pública; implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se assenta na homogeneização do currículo para a educação básica, no controle político-ideológico do conhecimento, fortalecendo a avaliação em larga escala, desconsiderando as diferenças sociais, econômicas e culturais do país; Escola Sem Partido e os cortes orçamentários nas áreas de Ciência e Tecnologia; fusão de diversos ministérios, entre outros aspectos relevantes que vêm impactando tragicamente os sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim (Decreto N. 10.004, de 05 de setembro de 2019).

Nesta conjuntura a BNCF é orquestrada com a pseudo valorização da formação docente, como destaca o próprio parecer:

Associar a valorização à formação docente é também importante fator no processo de atratividade para a carreira do magistério, especialmente no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professor, como revelam os estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos divulgados em 2018 (BRASIL/CNE, 2019, p.08).

A atratividade da carreira docente inclui os elementos que dão materialidade ao exercício da docência no Brasil, como: as condições dignas de trabalho (condições objetivas/mate-

1 Comissão composta: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antônio de Araujo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes.

riais/concretas; quantidades de estudantes por turma – com ou sem deficiência), remuneração, jornada de trabalho, tempo e espaço para estudos, planejamentos, e formação continuada/permanente como um direito de todas(os) professoras(es) da educação básica e superior.

A BNCF ao desconsiderar essas questões, contribui para a desvalorização dos docentes; e para a desqualificação da classe trabalhadora docente, ao firmar a lógica de sucateamento da formação das(os) professoras(es), bem como de crianças, jovens, adultos e idosos para a alienação docente e dos demais sujeitos que vivem do trabalho educativo. Alves (2013, p.178) em seus estudos destaca que esses mecanismos estão a serviço da desvalorização da mão de obra, com a “precarização salarial”, “precarização do homem-mulher-que-trabalha”. Destacamos ainda que a BNCF é um significativo exemplo de regulação da formação e do trabalho docente, pois, para Lessard, Brassard e Lusignan (2002); Barroso (2005, p. 732), o Estado não se retira da educação, ele fomenta e adota um novo papel,

[...] de Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

A regulação, mediada pela BNCF (e BNCC também), atua diretamente para controlar o trabalho docente, e numa perspectiva mais abrangente, também controla os sistemas de ensino, o currículo, as instituições de ensino superior, forçando-os a alcançar metas e resultados, que aprofundam as desigualdades sociais e colocam em pauta a iniciativa privada como “redentora” das demandas educacionais no Brasil, retirando do Estado sua obrigação constitucional em manter e prover as políticas sociais e educacionais (BARROSO, 2005).

Esclarecemos que a BNCF e a BNCC tornam-se referências-base para as mudanças educacionais no currículo e trabalho docente, na gestão da educação e na avaliação educacional na educação básica, quanto para os projetos pedagógicos de cursos de formação de professoras(es) em nível superior, articulando a formação docente em nível superior com o trabalho docente na educação básica, e regulando com isso, as ações educativas em todos os níveis e modalidades da educação.

Nessa mesma perspectiva estão os editais do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES - Edital nº 2/2020), um programa da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) do MEC que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica; assim como o PRP (Programa Residência Pedagógica, no âmbito da CAPES - Edital nº 1/2020), que também integra a PNFP, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, assim como promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC, ambos são programas que concedem bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas de educação básica e aos professores das universidades.

Destacamos que em ambos os editais, os docentes em sua maioria das instituições de ensino superior constroem suas resistências em defesa da formação docente no ensino superior, tendo que competir com instituições privadas com e sem fins lucrativos, uma vez que essas estratégias se alinham com o processo de mercadorização da formação docente no Brasil.

Essas reflexões corroboram para o entendimento de que no Brasil, a política de formação docente, os programas e demais ações educativas se articulam num “amarrilho” neoliberal para fortalecer os índices censitários das avaliações em larga escala, como: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o “aclamado teste” da OCDE que mede o nível de

desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, em relação aos conhecimentos e habilidades (em matemática, leitura e ciências), em relação a outros países; o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com a prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) na educação infantil, a prova BRASIL (que passa a ser chamada de Saeb dos anos finais do ensino fundamental) e o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) no ensino médio. Todos intencionando impactar nas políticas e programas educacionais referenciados pela avaliação em larga escala no Brasil e no mundo.

As múltiplas Amazônias como territórios de (r)existência aos modos de regulação da BNC formação

Os territórios das múltiplas Amazônias confrontam-se por projetos que disputam poder, seja pela exaltação dos grandes projetos afirmados na lógica de desenvolvimento do grande capital para a exportação em *commodities*; seja por processos de luta das(os) trabalhadoras(es), camponesas(es) e povos tradicionais com suas múltiplas e ricas experiências culturais, identitárias e pela diversidade que tem apontado para outro modelo de desenvolvimento (GONÇALVES, 2015).

A lógica de desenvolvimento consolidado pelo projeto do capital, com a afirmação de projetos mineralógicos, ampla produção de soja e dendê, intensifica a ação da agricultura capitalista, nomeadamente em *commodities* minerais e agrícolas ajustadas pela lógica desenvolvimentista do agronegócio. Também intensificam-se os conflitos agrários, a criminalização dos trabalhadores camponeses e povos tradicionais, a expansão da biopirataria, as ações ilegais das madeiras e do trabalho escravo, incidindo nas práticas dos sujeitos sociais que se posicionam contrários a este modelo de desenvolvimento que exclui e expulsa os povos do campo, invade os territórios quilombolas, indígenas, extrativistas, polui os rios, impactando na vida, cultura e identidade desses povos e em sua desterritorialização,

Nesta correlação de forças há muitas resistências dos povos tradicionais e camponeses para que nas confrontações e demarcações entre os defensores da lógica capitalista e os sujeitos camponeses sejam consideradas a heterogeneidade existente entre os povos e dos povos que fazem parte destes territórios que se afirma, sobretudo pela vida, no que concordamos com Gonçalves (2015, p.130) de que não existe uma Amazônia e sim Amazônias, visto que este território produz os,

movimentos de r-existência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar.

As marcas da resistência pela afirmação do singular modo de vida e pluralidade das práticas culturais são as vozes incontestes dos povos tradicionais e camponeses: indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, açazeiros, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, mulheres quebradeiras de coco de babaçu, atingidos por barragem, agricultores, assentados, extrativistas [...] Que lutam pelo direito de serem reconhecidos como humanos, e se contrapõem às perversas estratégias de domínio de saber/poder das oligarquias coloniais, que nos territórios das Amazônias têm retirado as vidas e silenciado as culturas desses povos.

Neste sentido, destacamos que o território da Amazônia paraense se afirma como singular a partir de três elementos, a saber: os modos de vida, as diversidades da produção e a organização dos movimentos sociais que resistem e se colocam no campo da confrontação da política de empresas estatais e privadas controladoras dos campos, das águas e das Florestas a partir dos grandes projetos que invadem cotidianamente o território das Amazônias (GOLÇALVES, 2015).

Essas colocações nos permitem refletir criticamente sobre a importância da diversidade sociocultural das múltiplas Amazônias, considerando suas singularidades e heterogeneidades construídas nas práticas educativas dos sujeitos do campo, das águas e da floresta, assim como

os conflitos e as disputas que demarcam posição nestes territórios, em contraste com a lógica estabelecida pela BNCC e BNC-formação, de homogeneização e uniformização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos por todos os brasileiros e brasileiras.

Destacamos que as múltiplas Amazôniaas têm o marco dos conflitos e impactos socioambientais e culturais ocorridos nesses territórios na segunda metade do século XX e no século XXI pelas disputas territoriais devido à política de integração que se instalou nas múltiplas Amazôniaas pelos grandes projetos, a exemplo do Projeto Grande Carajás, responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (inaugurada em 1985), pela instalação do polo metalúrgico da Albras - Alunorte (1985) em Barcarena, a formação do consórcio de alumínio no Maranhão - Alumar (1984), a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (2010) em Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio e o mais recente (2018-2019) debate acerca da ampliação e impactos ambientais causados nas comunidades pesqueiras, indígenas e quilombolas pela Hidrovia Araguaia-Tocantins.

Os impactos causados por esses projetos provocam um conjunto de manifestações dos sujeitos sociais que vêm sendo afetados drasticamente em seus saberes, em suas práticas culturais, sociais, econômicas e ambientais nos municípios atingidos pela construção de hidrelétricas e pela construção e exploração de mineradoras de ouro, ferro, bauxita, caulim, entre outros, ocasionando o fenômeno da desterritorialização e reterritorialização dos povos que foram/são atingidos direta e indiretamente por esses empreendimentos.

São processos de mobilização e de reivindicação dos movimentos sociais populares com o apoio da igreja católica, por meio da Comissão pastoral da terra - CPT, Conselho Indigenista Missionário - CIMI e intermediados pelas CEBs, além da participação do Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo, por se posicionarem contrários à lógica de desenvolvimento imposta pelo grande capital. Entre estes movimentos citamos: o Movimento dos Atingidos por Barragem, o Movimento da Educação do Campo, o Movimento Xingu Vivo para Sempre, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Conselho Nacional das Populações Extrativistas, Movimento dos Ribeirinhos, Movimentos dos Quilombolas, os Movimentos Indígenas, entre outros.

Do que depreendemos que desprezar no currículo nacional pela BNC-Formação e BNCC, as lutas sociais, identitárias e territoriais que se manifestam nas múltiplas Amazôniaas é afirmar a monocultura da ciência moderna (SANTOS, 2007) que normatiza o conhecimento e o prescreve para a instrumentalização das práticas a partir das competências e habilidades.

Estes processos de regulação acabam por desconsiderar nos territórios das múltiplas Amazôniaas o ecossistema natural, social e cultural das populações tradicionais e camponesas, por esse motivo os sujeitos tomam uma posição crítica e resistem à expansão degradante das empresas multinacionais nos vários municípios que integram esses territórios, pois os projetos de caráter multinacional neles instalados buscam extrair as riquezas naturais e explorar os trabalhadores, os camponeses e os povos tradicionais, provocando, assim, severos impactos ambientais, como a poluição dos rios, das terras e do ar, afetando enormemente as condições de vida desses grupos, classes, raças, etnias, povos, a extinção do pescado, a diminuição da produção da agricultura familiar e conseqüentemente a expulsão desses coletivos de suas comunidades.

As políticas no campo do currículo e da formação de professoras(es) que desconsideraram as singularidades dos grupos, classes, raças, etnias, povos das múltiplas Amazôniaas mantêm um consenso sintonizado com a hegemonia neoliberal, com prioridade a um ensino e aprendizagem desconectados dos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que envolvem as(os) professoras(es) e estudantes destes territórios; aproximando-se das orientações estabelecidas pelo Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros organismos multilaterais, "que focam na questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado" (GALIANI, 2014, p. 6).

Em contraposição a essas orientações, apostamos em perspectivas de formação contra-hegemônica ao fundamentar nossas reflexões nos princípios da Educação do Campo que vem contribuindo para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos individuais e coletivos, afirmando a epistemologia da práxis como referencial centrado nas lutas sociais, políticas,

econômicas, culturais e educacionais, e como caminho para a transformação e emancipação humana.

A Formação em Alternância na Amazônia Paraense: Experiências de formação inicial e continuada das(os) professoras(es) do campo, quilombola e extrativista

O cenário pós LDB 9.394/96 foi marcado pela elaboração de políticas e programas que em alguns casos, retomam a concepção de racionalidade técnica das décadas de 1960 e 1970, ao expressar uma prática profissional que “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...] porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (CONTRERAS, 2002, p. 91). Esta concepção nos anos 90 se atualiza e se sintoniza com “a lógica de reestruturação produtiva do capital, centrada na flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo” (ANTUNES, 2009, p. 104).

Nesta articulação entre educação, economia e política, reestruturada pela lógica flexível do capital, identificamos uma forte interferência na elaboração das legislações que regem a formação das(os) professoras(es) e os currículos acadêmicos e escolares, que vem sendo referenciados pela concepção da epistemologia da prática, sob fortes intervenções dos OM.

A educação do campo, contrapondo-se a essa lógica, se assenta numa epistemologia que expressa as lutas dos movimentos sociais pelo acesso à “terra, reforma agrária, trabalho, cultura, soberania alimentar e ao território” (CALDART, 2012, p. 261). Ela se constrói na resistência dos povos do campo, sistematizada com base na Pedagogia do Movimento, em que a práxis remete para a construção de outra sociabilidade e formas de vida, superando a hegemonia estabelecida pela lógica excludente do sistema capitalista, ao tomar posição em favor da classe trabalhadora na luta pela construção de uma sociedade libertadora das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais, cujo ponto de chegada seja a emancipação humana destes povos, em situação de subalternidade e opressão, com o acesso aos direitos sociais (GRAMSCI, 1989; FREIRE, 2016).

Em seus poucos mais de vinte anos de existência, a Educação do Campo protagonizou um conjunto de políticas e programas de caráter contra hegemônico, que assumiu a formação em Alternância como uma estratégia sólida de formação de professoras(es) ao articular a escolarização e qualificação profissional dos estudantes de educação básica e superior, a exemplo do: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Procampo – apoio à Licenciaturas em Educação do Campo, Projovem Campo Saberes da Terra, Programa Escola da Terra e PIBID-Diversidade. Esta estratégia de formação tem sua inspiração de referência na matriz da Pedagogia da Alternância, cujo principal objetivo é associar teoria e prática em uma práxis formativa dos povos tradicionais e camponeses.

Na impossibilidade de tratar de todas elas nesse momento, priorizamos analisar a experiência de formação em Alternância, desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo e pelo Programa Escola da Terra, como expressões de propostas de formação inicial e continuada de Professoras(es) respectivamente, que na Amazônia paraense desencadeiam processos de resistência às políticas hegemônicas de formação de professoras(es).

Licenciatura em Educação do Campo

O contexto de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo remete à articulação formada por movimentos sociais e sindicais, instituições públicas de ensino superior e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que de forma dialógica aprovaram sua matriz curricular, cujo objeto é a escola de educação básica do campo, com ênfase: na formação de educadoras(es) para a docência das áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e para atuar na gestão de processos educativos escolares e sociais.

Após a delimitação do perfil do egresso e da aprovação da matriz curricular por área de conhecimento ancorada na formação em Alternância, houve um convite para algumas ins-

tituições públicas com acúmulo de experiência na Educação do Campo para ofertarem as primeiras iniciativas de formação por meio do Curso direcionado aos povos do campo. Com isso materializaram-se as primeiras experiências pilotos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de 2007, na UFMG, IFS, UnB e UFBA. Em 2008 e 2009 o MEC lançou editais do PROCAMPO que não garantia a continuidade da oferta dos cursos anualmente, mas que possibilitou o ingresso dos camponeses na educação superior.

No ano de 2012, o MEC/SECADI em diálogo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e as universidades com experiências em andamento do Curso constroem e lançam o Edital nº 02 de 2012, que tornou-se um marco na efetivação da política nacional de formação de professoras(es) do campo, ampliando a implantação desta Licenciatura para mais 42 Instituições de Educação Superior.

No Estado do Pará os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são ofertados pela UFPA, UNIFESSPA e IFPA seguindo os princípios curriculares e pedagógicos da formação em Alternância ao possibilitar a construção de “práticas pedagógicas e educativas que contribui para alterar as ideias e estruturas vigentes” (GIMONET, 2007, p. 103) e as práticas instituídas nas universidades.

A formação em Alternância na educação superior concretiza-se associada à produção do conhecimento e ao trabalho em que a pesquisa aparece como uma mediação na construção da práxis, posto que a formação dos educadores do campo se apresenta como uma epistemologia que reconstrói outras lógicas de organização do trabalho pedagógico e docente nas universidades e nas escolas públicas, cuja intencionalidade nesta correlação de forças e disputas de saber/poder é construir outro bloco histórico (GRAMSCI, 1978).

O processo de formação na LEDOC busca no Tempo Comunidade formar o estudante-pesquisador para viver de fato a realidade a fim de engajar-se social, cultural e politicamente neste contexto que se traduz como complexo. Nesta perspectiva, a formação materializada pela LEDOC busca formar educadoras(es) engajadas(os) que constroem um compromisso ético, político e humano sintonizado com as práticas culturais dos povos tradicionais e camponeses que ocupam o território da Amazônia paraense.

A formação em alternância ao fundar-se na interação entre concepção e ação, altera os modelos hegemônicos de organização curricular e politiza o ato de ensinar e aprender na formação da Licenciatura em Educação do Campo ou de outras experiências que buscam transcender a lógica hegemônica de formação, cuja ênfase se respalda na nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2013).

Os sujeitos coletivos que constroem as experiências da LEDOC procuram assegurar uma política de formação de professoras(es) do campo sintonizada com outras políticas afirmativas que se articulam com a história de luta do movimento da educação do campo e que tenha vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto da política pública de formação, da concepção de escola do campo e de outra organização do trabalho pedagógico na Educação Básica.

A compreensão e a materialidade da formação em alternância como princípio fundamental, se constrói de forma cotidiana em suas práticas educativas e na possibilidade de intervenção como sujeito crítico da comunidade. Sobre isso, afirmamos que o processo formativo na universidade contribui para a construção de um ativismo político, pedagógico e social acerca das problemáticas vivenciadas na comunidade em que reside e/ou realiza suas pesquisas no Tempo Comunidade.

A inter-relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, pode basear-se aos referenciais contra-hegemônicos que se traduz na concretização da afirmação das identidades e das territorialidades dos sujeitos do campo que entram em confronto com sua realidade e lutam por uma formação que valorize os seus saberes e práticas culturais para continuar existindo e resistindo.

Assim compreendemos que as alternâncias de tempos formativos envolvem processos contínuos de aprendizagens, pelo fato de reconhecer, segundo Freire (2002, p.77) que,

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí

o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias [...].

As práticas culturais construídas na vivência dos sujeitos sociais são prenes de conhecimentos que emergem da interação entre os saberes acadêmicos e da tradição numa articulação direta que se enlaça em meio a técnicas e ideologias ao movimentar-se numa política educativa e formativa que garante a existência e resistências do ser social.

Na experiência de formação desenvolvida na UFPA (em análise neste estudo) a formação em Alternância afirma os princípios da Educação do Campo, que se sustentam na relação com o trabalho, com o território e com os movimentos sociais, entendendo o trabalho no sentido ontológico, que se institui como a essência da natureza histórica do homem (MARX, 2008).

O trabalho como princípio educativo se fundamenta nas reflexões de Gramsci (1989) que o define como sendo “um princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (p. 131).

O trabalho, nesta perspectiva, é entendido como central no processo de formação e escolarização dos estudantes, posto que escola e trabalho se apresentam como indissociáveis na relação teoria e prática, procurando afirmar que por meio da práxis é possível situar os sujeitos como seres históricos, para que compreendam as contradições presentes na produção de conhecimentos do *modus operandi* da lógica excludente do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

A lógica do capital intenciona formar mão de obra sob a concepção de uma escola interessada do trabalho, em que a formação humana é subsumida pela formação tecnicista, adaptada e para atender as necessidades imediatas da produtividade e do mercado (a exemplo da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017). Contrariando esta assertiva imposta pelo sistema capitalista, se aposta na formação humana como um dos caminhos para a libertação dos sujeitos, em que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas constituem-se como um princípio basilar na formação de sujeitos e de professoras(es) críticas(os).

É na direção do trabalho como princípio educativo que a formação das(os) professoras(es) do campo nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem pautando a necessidade de outra organização de escola do campo sob os pilares da formação crítica e humana “para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização dos esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado” (GRAMSCI, 1989, p. 130).

A formação em Alternância expressa a relação dialógica na prática educativa dos sujeitos, tanto na universidade, quanto na ação em suas comunidades, ambos os momentos são entendidos como produção do conhecimento na práxis.

A indissociabilidade entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), sendo ambos educativos, traduz-se numa totalidade na produção do conhecimento incitando a transformação social, porém, para que isto se efetive é de fundamental importância que o docente/orientador das pesquisas dos estudantes tenha clareza que nesta construção o trabalho coletivo se constitui como essencial no ato de ensinar e aprender na universidade e nas comunidades.

A formação em Alternância afirma a educação problematizadora nos processos de produção de conhecimentos, pois os sujeitos alternantes (docentes, estudantes, coordenação e movimentos sociais) vão indagando no processo de formação da LEDOC os saberes apreendidos, as mudanças em seu reconhecimento como sujeitos do campo e principalmente a ampliação das redes de pesquisa e de sociabilidade para envolver todo o dinamismo dos povos tradicionais e camponeses.

Educação-pesquisa-trabalho-território traduz-se como um contínuo efetivado durante todo o processo formativo, posto que as aprendizagens alcançadas no Tempo Universidade devem provocar uma interação direta com o trabalho socialmente referenciado. Estas refe-

rências se entrecruzam com novos saberes, investigando a realidade local, do ponto de vista diagnóstico e experimental, nos territórios onde os sujeitos vivem e trabalham, combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nesses mesmos territórios (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016).

A formação em Alternância apresenta-se, portanto, como uma territorialidade que busca reconhecer as identidades, os modos de vida e os saberes sociais; é sobretudo expressão de heterogeneidade e diversidade, formada pelo trabalho e pela pesquisa; que visa transgredir aos processos de produção de conhecimento ancorados nas lógicas hegemônicas de olhar a realidade sociocultural de homens e mulheres, constituindo-se como expressão de resistência no campo.

Programa Escola da Terra

A formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra na Amazônia paraense teve duas versões, a primeira nos anos de 2015 e 2016 e a segunda nos anos de 2017 e 2018, intituladas respectivamente de “Programa Escola da Terra, das Águas e das Florestas da Amazônia Paraense e Programa Escola da Terra, Quilombola e Extrativista”.

O conceito de formação continuada tem vários sentidos, muitas vezes contraditórios, e tem sido pauta de discussões em todas as áreas educacionais. No nosso caso partimos do princípio de que a formação continuada de professoras(es) deve ser uma prática emancipatória em meio a discussão de experiências transformadas em fonte de saber, reconhecendo a necessidade de um projeto comprometido com o ser humano e a transformação social.

No caso, das(os) professoras(es) de escolas e turmas multisseriadas compreendemos que a formação deva envolver estratégias teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem no campo, em conformidade com o Decreto nº 7.352, de 2010, que afirma:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (no Art. 5º, § 2º).

Defendemos ainda que o processo de formação continuada das(os) professoras(es) se articule com os aspectos que transcenda a escola em si, envolvendo o contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, o que permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional (ALMEIDA, 2006).

Esses fundamentos embasaram a elaboração do plano de trabalho do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia: Formação permanente e acompanhada de educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo e quilombolas, cuja proposta pedagógica intencionou a formação permanente dos professores que atuam nas escolas do campo, buscando orientar suas atividades a partir: da inter-relação entre os fatores macro e micro sociais que envolvem essas escolas; dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; de uma perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, das concepções de aprendizagem e reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente (Plano de Trabalho Escola da Terra, 2017)

A partir do Programa Escola da Terra, em sua proposta de educação/formação, apontamos dois elementos de resistência:

Oportunizar às(aos) próprias(os) educadoras(es) das escolas e turmas multisseriadas serem os partícipes do processo formativo, entendendo que são elas(es) que vivenciam

experiências, os desafios e o conhecimento da realidade na qual as escolas e turmas estão inseridas;

Subsidiar as(o) educadoras(res) para a organização do trabalho docente numa perspectiva crítica e interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento, considerando as temáticas definidas no processo formativo junto com as(os) participantes da formação.

Esses elementos foram significativos no processo formativo que ocorreu no território dos municípios envolvidos com a primeira e segunda versão da execução do Programa, são eles: Moju, Augusto Corrêa, Tracuateua, Abaetetuba, Cametá, Bragança, Santarém, Mojuí dos Campos, Acará, Mocajuba, São Domingos do Capim, São Caetano de Odivelas, Breves, São Sebastião da Boa Vista e Bujaru. Nestes municípios priorizou-se a participação de professoras(es) e coordenadoras(es) de territórios rurais quilombolas e extrativistas.

As equipes de atuação nos municípios eram compostas por formadoras(es) da UFPA, um(a) coordenador(a) local do município e um conjunto de tutoras(es). Em suas duas versões o Programa atendeu cerca de 1.300 professoras(es), tutoras(es) e coordenadoras(es) que trabalham e atuam nas escolas rurais multisseriadas, dando prioridade aos territórios quilombolas e extrativistas da Região do Baixo Tocantins, Baixo Amazonas, Marajó e Nordeste do Pará.

As intervenções e problematizações ocorreram nas atividades formativas do programa visando repensar o papel da escola para atuar na afirmação das identidades, do trabalho docente e da valorização das culturas desses territórios. A intenção era desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que propiciem essa valorização, via efetivação de um currículo que possibilite aos estudantes conhecerem suas origens e (re)conhecerem processos e movimentos de resistência nos territórios em que vivem, e na defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada para a classe trabalhadora do campo.

A metodologia utilizada no Programa assentou suas bases numa perspectiva interdisciplinar, organizando o processo formativo nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciência da Natureza e Matemática. Priorizou-se a relação das áreas com as concepções de ensino e de infância na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As práticas educativas desenvolvidas no âmbito da formação das(os) formadoras(es) e educadoras(es) ancoraram-se numa perspectiva crítica, referenciadas pela epistemologia da práxis.

Para as(os) educadoras(es) que participaram dos eixos formativos o Programa contribuiu com o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas e turmas multisseriadas, tendo em vista, que a maior dificuldade apresentada pelas(os) educadoras(es) era: como atender todos os estudantes, já que a marca dessas turmas é a heterogeneidade, e ainda que não existam turmas homogêneas, só o fato de existir alunos de várias idades nas turmas, dificultava suas práticas educativas.

Com o desenvolvimento do processo formativo no âmbito do Programa, essa compreensão que parecia ser o cerne da questão para as(os) educadoras(es) foi sendo relativizada e ressignificada, dando lugar a práticas pedagógicas em que a heterogeneidade passou a ser entendida como potencializadora de aprendizagens desde que articule os aspectos de realidade com as identidades dos estudantes do campo; e que seja reconhecida e, portanto, visibilizada e incorporada nas práticas pedagógicas a diversidade dos povos tradicionais e camponeses, que expressam suas lutas por terra, água, floresta, território, trabalho, educação e escola.

Nas discussões realizadas nas atividades formativas vivenciadas no Tempo Universidade identificou-se ser possível criar estratégias que atendam todos os estudantes conjuntamente, utilizando-se da heterogeneidade que caracteriza as escolas e turmas multisseriadas, para promover a cooperação entre os estudantes a fim de alcançar aprendizagens consideravelmente significativas.

A efetividade do Programa no sentido de contribuir com o trabalho docente nas escolas e turmas multisseriadas, no entanto, depende de mudanças no quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram. Segundo Hage (2014), as mazelas que

envolvem as condições de existência dessas escolas são reflexos do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada aos povos tradicionais e camponeses.

A formação objetivada no Programa, também caminhou na direção de fortalecer a luta pelos direitos humanos e sociais negados aos povos tradicionais e camponeses, fortalecendo o debate de que, é de fundamental importância o desenvolvimento de um processo educativo que pautar as condições históricas dos sujeitos, para que os mesmos se articulem, se organizem, e se assumam enquanto sujeitos de direitos, e construtores históricos da sua educação.

Contudo, o elemento fundante do processo formativo do Programa Escola da Terra nesta experiência que estamos refletindo, consiste em estimular as(os) educadoras(es) do campo a assumir a transgressão do paradigma seriado de ensino como uma alternativa que vem sendo construída ao longo do acúmulo de 18 anos de estudos e intervenções que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ tem desenvolvido com as escolas públicas do campo, pautando a problemática que as escolas e turmas multisseriadas tem enfrentado nas Amazônias e no Brasil. Dentre a produção de conhecimento do referido grupo de pesquisa destacamos: Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas (2005); Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo (2007) e Escola de direito-reinventando a escola multisseriadas (2010).

Esta referência se assenta na constatação do paradoxo vivenciado pelos educadores que atuam nestas escolas, que em um aspecto se deparam com escolas desestruturadas, precarizadas, o que retrata as péssimas condições de funcionamento, e em outro, se apresentam como protagonistas, atuando para além das atividades prescritas e centradas, tornando-se criativos e inovadores em suas próprias ações (HAGE, 2014).

A compreensão de transgressão em questão, também enfrenta a perspectiva hegemônica em que a epistemologia da prática se apresenta como centralidade, controle e domínio de saber-poder presentes nas lógicas de pensar e nas práticas pedagógicas dos educadores do campo. A superação dessa referência no âmbito da formação do Programa Escola da Terra consiste em estimular a epistemologia da práxis, como estratégia para superar as possibilidades de reprodução, ordenamento, prescrição, por meio de questionamentos e ações efetivadas pelas(os) educadoras(es) envolvidas(os) na formação, que oportunizam a afirmação dos saberes, da tradição, do trabalho, da memória e das culturas dos povos tradicionais e camponeses.

Considerações Finais

Os estudos que temos realizado vem destacando que as políticas de formação de professoras (es) no Brasil são marcadas pela crise econômica mundial que iniciou em 2008, impactando diretamente os países periféricos, particularmente o Brasil, que vivencia uma crise capitalista mundial e orgânica (MANCEBO, 2019).

Os marcos desta crise foram e continuam sendo os ataques aos processos democráticos que vivemos no Brasil; a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que limita os gastos sociais; a realização de um pleito eleitoral que elegeu um representante de ultradireita conservadora, que em nome dos valores morais vem fomentando a escolarização doméstica e a instalação de escolas cívico-militares nos estados e municípios, dentre outros.

Nossas investigações sobre a formação de professoras(es) mostram que as políticas neste campo, ancoram-se numa lógica hegemônica referenciadas pelas diretrizes da BNCf que assenta-se nos estudos e resultados das pesquisas dos OM, de interferências da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) e de OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que responsabilizam as(os) professoras(es) pelos resultados da educação nos diversos níveis de ensino, sendo inclusive empecilhos para a materialidade das políticas, programas práticas educativas.

Contrapondo-se as políticas impostas pela BNCf apresentamos as experiências de formação inicial e continuada desenvolvidas com professoras(es) ancoradas na formação em Alternância em que o TU e TC agrega necessariamente o movimento do sujeito nos seus territórios, momento em que docentes/orientadores, coordenadores e estudantes passam a

compreender que o conhecimento científico e os saberes tradicionais das comunidades se inter-relacionam e se implicam mutuamente, e que são fundamentais nos processos formativos das(os) educadoras(es) que irão atuar com povos tradicionais e camponeses na Amazônia paraense.

Foi ancorado nestes princípios que trouxemos em nossas análises as experiências de perspectivas contra-hegemônicas; a Licenciatura em Educação do Campo e o Programa Escola da Terra, que em seus percursos formativos vem apostando na educação, no currículo e em práticas educativas de viés transformador, que estejam sintonizados com os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais que produzem suas condições de existência pelo trabalho no campo, nas águas e nas florestas.

Por isso apostamos nas diversidades e complexidades presentes nos territórios da Amazônia paraense em que a cultura, a terra, a água, os movimentos sociais, as florestas e o trabalho constituem-se como matrizes formadoras das(os) sujeitas(os) e das(os) educadoras(os), que nos ensinam que a educação e a escolarização são práticas sociais de dimensões sócio-históricas, tornando-as o lugar privilegiado de aprendizagem e construção de um dispositivo pedagógico, orgânico e de resistência para afirmar as identidades dos povos do campo, das águas e das florestas das múltiplas Amazônias, como das brasileiras e brasileiros.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**. x ed. Bauru: Projeto Editorial práxis, 2013.

ALMEIDA, M. I. de. **Apontamentos a respeito da formação de professores**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Escola de direitos**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, de 4 de novembro de 2010.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 22/2019 - Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF). **Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação**. Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, p. 142. 2019.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponibilidade em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. Do setor de educação do MST. Porto Alegre, 2015.

_____. *Pedagogia do Movimento*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos.; SOUZA, Michele Borges de.; CABRAL, Maria da Concei-

ção Rosa. A Epistemologia da formação de professores materializada por meio dos Organismos Multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11142/7814>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182 (2014, out-dez).

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. I ANPED-Norte. Belém, Pará, 2016.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponibilidade em: <http://retratosda-escola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

MANCIBO, Deise. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades**

de sua expansão. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, O.; SEGENREICH, S.; OTRANTO, C. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr., 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 38ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

PLANO DE TRABALHO ESCOLA DA TERRA. GEPERUAZ/SECADI/MEC, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de sabers. **Novos Estudos**, nº 79, 2007.

Recebido em 30 de março de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.