INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ: CONEXÕES COM A INTERIORIZAÇÃO, A DEMOCRATIZAÇÃO E A SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE

NATAL/RN
2025

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ: CONEXÕES COM A INTERIORIZAÇÃO, A DEMOCRATIZAÇÃO E A SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Profissional, na linha Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva

NATAL/RN

2025

Siqueira, Adriana Oliveira dos Santos.
S618p A política de formação inicial de professores para educação básica no Instituto Federal do Pará : conexões com a interiorização, a democratização e a singularidade da Amazônia paraense / Adriana Oliveira dos Santos Siqueira. – 2025.
182 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.
Orientador(a): Dr. José Moisés Nunes da Silva.

1. Formação inicial de professores – Instituto Federal do Pará. 2. Políticas educativas. 3. Amazônia paraense. 4. I. Título.

SIBi/IFRN CDU 377.8(811.5)(043.2)

Sistema Integrado de Bibliotecas
Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery da Silva Bigois – CRB-15/439

ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ: CONEXÕES COM A INTERIORIZAÇÃO, A DEMOCRATIZAÇÃO E A SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 11 / 04 / 2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente JOSE MOISES NUNES DA SILVA Data: 26/05/2025 12:36:18-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva – Presidente/Orientador
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (I

gov.br Documento assinado digitalmente ACACIA ZENEIDA KUENZER Data: 09/05/2025 11:45:22-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer – Examinadora titular interna
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

gov.br Documento assinado digitalmente DANIELA CUNHA TERTO Verifique em https://validar.iti.gov.br

Daniela Cunha Terto – Examinadora titular interna
ituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

gov.br Documento assinado digitalmente LENINA LOPES SOARES SILVA Data: 02/07/2025 13:08:43-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva – Examinadora suplente interna
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

gov.br Documento assinado digitalmente MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares – Examinadora titular externa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

gov.br Documento assinado digitalmente ROSEMERI SCALABRIN Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rosemeri Scalabrin – Examin
Instituto Federal do Pará (IFPA)

Dedico esse trabalho aos povos da Amazônia Paraense que vivem o trabalho e o descanso no cotidiano nas terras, águas e florestas, que tem forte sentido comunitário e constroem relações humanas impregnadas pela natureza circundante, onde desenvolvem sua forma peculiar de sabedoria.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela companhia silenciosa nas longas noites de estudo e pela paz encontrada no amanhecer de cada entrega, iluminando minha mente, fortalecendo meu coração e me permitindo alcançar este sonho.

À minha querida filha Giuliana que me acompanhou nesse sonho e dividiu comigo os momentos de tristeza e de alegria. Por entender minha ausência e impaciência em muitos momentos que precisei me dedicar totalmente aos estudos.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Antônio e Francisca, que sempre me incentivaram a estudar. Obrigada por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos e acreditar no meu potencial. Às minhas irmãs Andrea e Ádria, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo todo o suporte necessário para que eu alcançasse o final dessa jornada. Vocês são os pilares que me dão forças para seguir enfrentando os desafios que a vida me apresenta.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Moisés, pela excelente orientação, por ter acreditado em mim, me mostrado sempre que seria possível, mesmo nos momentos mais difíceis do meu percurso, e pelos valiosos ensinamentos. Levo comigo, em especial, a seriedade, o compromisso social e o rigor necessários ao trabalho científico, que foram construídos e fortalecidos nessa trajetória acadêmica.

Agradeço às minhas amigas e amigos do Pará pela amizade e incentivo, pelas palavras de carinho, conforto e de coragem nos momentos difíceis e pela alegria nas conquistas partilhadas.

Aos amigos que fiz no Rio Grande do Norte agradeço a amizade, acolhida e apoio emocional. Vocês se tornaram grandes amigos nesta jornada. Em especial por tudo que vivenciamos juntos, pelas conversas, pelas vezes que ouviram minhas incertezas e conflitos. Os almoços e cafés regados de carinho, ao longo desses três anos, jamais serão esquecidos.

À Reitoria e a PROEN do IFPA pela disponibilização das informações necessárias para a realização da pesquisa.

Agradeço aos dirigentes anteriores do IFPA - Campus Santarém, Diretor Geral Damião Meira e ao Diretor de Ensino Fabrício Juliano, pelo incentivo e parecer favorável à minha licença para que eu pudesse realizar este curso. Agradeço também aos atuais dirigentes, o Diretor Geral Adriano Araújo e a Diretora de Ensino Mábia Sales pelo apoio constante.

Agradeço aos meus colegas do Setor Pedagógico do IFPA - Campus Santarém pelo apoio, incentivo e companheirismo, especialmente por terem assumido as minhas atividades enquanto eu me dedicava ao curso.

À Banca Examinadora composta pelas professoras Maria Lília Colares, Rosemeri Scalabrin, Maria José Cardozo, Acácia Kuenzer, Daniela Terto e Lenina Lopes pelas relevantes contribuições ao aperfeiçoamento do meu trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos professores entrevistados do IFPA, que me concederam tão gentilmente seus depoimentos e por sua colaboração na concretização deste trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em especial aos Professores da Linha Políticas e Práxis em Educação Profissional, pela valiosa contribuição na minha formação acadêmica e na minha pesquisa. A todos os professores do doutorado, aos quais dedico imensa admiração e respeito.

Aos colegas da turma do curso, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas, pela oportunidade de convívio e de aprendizados ao longo do curso.

[...] o papel próprio de vocês será prover as escolas de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração a assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível que lhes permitirá conferir uma nova qualidade às suas lutas no âmbito da sociedade. Em vocês a nova geração de brasileiros deposita suas esperanças de frequentar uma escola preparada para conduzir as crianças e jovens da classe trabalhadora ao domínio da cultura letrada, aquela que domina a sociedade na qual vivemos.

(Saviani, 2025, p. 216)

RESUMO

O objeto de estudo desta tese é a política brasileira de formação inicial de professores para a Educação Básica. O objetivo é analisar as especificidades da formação inicial de professores para a Educação Básica promovida pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), a fim de desvelar a existência de correlação com a política governamental de interiorização, com a democratização da educação e com a singularidade da Amazônia Paraense. Metodologicamente, o estudo, de abordagem qualitativa, se fundamentou no materialismo histórico-dialético, tendo como categorias de método totalidade, contradição e mediação e como categorias de conteúdo interiorização, democratização e singularidade. Os procedimentos técnicos incluíram a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com os coordenadores sistêmicos do ensino superior e de programas de formação de professores. Discutimos a formação inicial de professores no Brasil e na Amazônia Paraense, visando compreender sua configuração histórica e legal, e também sua correlação com as principais transformações políticas e econômicas do país. Abordamos a formação docente, enquanto experiência dos CEFET e dos Institutos Federais, apreendendo as especificidades de cada institucionalidade, assim como o alcance da Instituição como promotora do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. E desvelamos as especificidades dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPA, perquirindo a correlação da formação inicial de professores com a política de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica, a democratização da educação e a singularidade da Amazônia Paraense. Os resultados revelam que a política de formação inicial de professores para a Educação Básica no IFPA ocorre em meio a disputas entre o capital, subsidiado pelas orientações dos organismos internacionais e os movimentos sociais locais, que reivindicam educação pública, gratuita, de qualidade e que respeite a diversidade da Amazônia Paraense; que a materialização da formação no IFPA reforça o princípio de que a base material, na perspectiva da hegemonia do capital sobre o trabalho, é determinante das políticas públicas, resultando na formação precarizada de docentes; que a formação se conecta com a interiorização da expansão da EPT, mediante a instalação de *campi* em toda a Amazônia Paraense, não obstante os desafios para a sua materialização, entre os quais a vasta extensão territorial, a diversidade de ecossistemas e o custo amazônico; que a formação se correlaciona com a democratização da educação, uma vez que se materializa pela oferta de cursos de licenciatura em ação isolada do IFPA ou por meio de convênios com prefeituras, mediante Programas (UAB, PARFOR, PROCAMPO), com fomento da CAPES, garantindo o direito à educação dos povos amazônicos, nos locais (ou próximo) em que estão instalados; e que a formação apresenta conexão com a singularidade da Amazônia Paraense, que é expressa não só na incorporação das especificidades do território nos currículos dos cursos de licenciatura, mas também no atendimento às necessidades da população amazônida.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação inicial de professores; Amazônia Paraense; Instituto Federal do Pará.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the Brazilian policy of initial teacher training for Basic Education. The objective is to analyze the specificities of initial teacher training promoted by the Federal Institute of Pará (IFPA), in order to reveal the existence of a correlation with the government policy of interiorization, democratization of education, and the singularity of the Pará Amazon. Methodologically, the study, with a qualitative approach, was based on historical-dialectical materialism, having totality, contradiction, and mediation as methodological categories, and interiorization, democratization, and singularity as content categories. Technical procedures included bibliographic, documentary, and field research, using semi-structured interviews with systemic coordinators of higher education and teacher training programs. We discussed initial teacher training in Brazil and in the Pará Amazon, aiming to understand its historical and legal configuration, and also its correlation with the main political and economic transformations in the country. We approached teacher training as an experience of the CEFET and Federal Institutes, apprehending the specificities of each institutionality, as well as the institution's role as a promoter of local, regional, and national socioeconomic development. And we revealed the specificities of the teacher training courses offered by IFPA, investigating the correlation of initial teacher training with the policy of interiorization of Professional and Technological Education, democratization of education, and the singularity of the Pará Amazon. The results reveal that the policy of initial teacher training for Basic Education at IFPA occurs amidst disputes between capital, subsidized by international organizations' guidelines, and local social movements, which demand public, free, quality education that respects the diversity of the Pará Amazon. The materialization of training at IFPA reinforces the principle that the material base, from the perspective of capital hegemony over labor, determines public policies, resulting in precarious teacher training. The training is connected to the interiorization of EPT expansion, through the installation of campuses throughout the Pará Amazon, despite challenges to its materialization, including the vast territorial extension, ecosystem diversity, and Amazonian cost. The training is correlated with democratization of education, as it materializes through the offer of teacher training courses in isolated action by IFPA or through partnerships with municipalities, through Programs (UAB, PARFOR, PROCAMPO), with CAPES funding, guaranteeing the right to education for Amazonian peoples, in the locations (or near) where they are installed. And the training presents a connection with the singularity of the Pará Amazon, expressed not only in the incorporation of territorial specificities in the curricula of teacher training courses, but also in meeting the needs of the Amazonian population.

Keywords: Educational policies; Initial teacher training; Amazon of Pará; Federal Institute of Pará

RESUMÉN

El objeto de estudio de esta tesis es la política brasileña de formación inicial de profesores para la Educación Básica. El objetivo es analizar las particularidades de la formación inicial de profesores para la Educación Básica promovida por el Instituto Federal del Pará (IFPA), con el fin de revelar la existencia de una correlación con la política gubernamental de interiorización, con la democratización de la educación y con la singularidad de la Amazonía paraense. Metodológicamente, el estudio, con enfoque cualitativo, se fundamentó en el materialismo histórico-dialéctico, teniendo como categorías de método totalidad, contradicción y mediación y como categorías de contenido internalización, democratización y singularidad. Los procedimientos técnicos incluyeron investigación bibliográfica, documental y de campo, utilizando entrevistas semiestructuradas con los coordinadores sistémicos de la educación superior y de programas de formación de profesores. Discutimos la formación inicial de profesores en Brasil y en la Amazonía paraense, con el objetivo de comprender su configuración histórica y legal, as í como su relación con las principales transformaciones políticas y económicas del país. Abordamos la formación docente como experiencia de los CEFET y los Institutos Federales, captando las particularidades de cada institucionalidad, as í como el alcance de la institución como promotora del desarrollo socioeconómico local, regional y nacional. Además, revelamos las particularidades de los cursos de licenciatura ofrecidos por el IFPA, investigando la relación entre la formación inicial de profesores y la política de interiorización de la Educación Profesional y Tecnológica, la democratización de la educación y la singularidad de la Amazonía paraense. Los resultados muestran que la política de formación inicial de profesores para la Educación Básica en el IFPA ocurre en medio de disputas entre el capital, respaldadas por las orientaciones de organismos internacionales y los movimientos sociales locales, que reclaman una educación pública, gratuita, de calidad y que respete la diversidad de la Amazonía paraense; que la materialización de la formación en el IFPA refuerza el principio de que la base material, desde la perspectiva de la hegemonía del capital sobre el trabajo, es determinante en las políticas públicas, resultando en una formación precaria de docentes; que la formación se conecta con la interiorización de la expansión de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), mediante la instalación de campus en toda la Amazonía paraense, a pesar de los desafíos para su realización, entre los que se encuentran la vasta extensión territorial, la diversidad de ecosistemas y los costos asociados a la Amazonía; que la formación se relaciona con la democratización de la educación, ya que se materializa a través de la oferta de cursos de licenciatura en acciones aisladas del IFPA o mediante convenios con municipios, a través de programas (UAB, PARFOR, PROCAMPO), con apoyo de CAPES, garantizando el derecho a la educación de los pueblos amazónicos en los lugares (o cercanos) donde están establecidos; y que la formación presenta una conexión con la singularidad de la Amazonía paraense, que se expresa no sólo en la incorporación de las especificidades del territorio en los currículos de los cursos de licenciatura, sino también en la atención a las necesidades de la población amazónica.

Palabras clave: Políticas educativas; Formación inicial de profesores; Amazonía paraense; Instituto Federal del Pará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Legislação Federal de formação inicial de professores no Brasil (1996-2024). ...37
Quadro 2 – Documentos do IFPA e formação inicial de professores – 2009-2024.....38
Quadro 3 – Caracterização dos Coordenadores Sistêmicos do IFPA entrevistados em 2024. .40
Quadro 4 – Distribuição da carga horária do currículo da formação inicial dos.....58
Figura 1 – Mapa de localização do estado do Pará, Amazônia Brasileira 60
Figura 2 – Divisão Territorial do Pará e as redes de circulação rodoviária,.....66
Figura 3 – Territórios indígenas localizados nas Regiões Intermediárias.....71
Quadro 5 – Campi que compõem o IFPA.....95
Figura 4 - Distribuição dos campi do IFPA no Estado do Pará. 96
Figura 5 – Formação Docente no Pará – 1992. 97
Quadro 6 - Distribuição de cursos por polo de oferta UAB no CEFET-PA. 102
Gráfico 1 – Matrículas nos cursos de Licenciaturas do IFPA (2009-2023).....114
Quadro 7 – Cursos de Licenciatura no IFPA por Região Intermediária (2024)*. 116
Figura 6 – Escola Municipal em Santana do Tapará, Várzea, ...120
Quadro 8 – Licenciaturas no IFPA, com base nos PPC vigentes em 2024. 126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades de IES e matrículas em cursos de graduação presencial – 1995, 2002, 2010, 2017 e 2022 por categoria administrativa. 22

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação presencial por localização (capital e interior)* 24

Tabela 3 – Indicador de Adequação da Formação Docente no Brasil por etapa de ensino da 54

Tabela 4 - Demanda por formação Inicial no Ensino Fundamental (Séries Finais) e no 106

Tabela 5 – Quantidade de turmas de licenciatura ofertas pelo PARFOR no IFPA. 109

Tabela 6 – Percentual de Adequação da Formação Docente no Pará por etapas de ensino...122

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
CRMB	Campus Rural de Marabá
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAD	Educação à Distância
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
DG	Direção Geral

ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndenses
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MRN	Mineração Rio do Norte
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFC	Projeto de Ferro Carajás
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PUC	Pontíficia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIPRA	Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNET	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SP	São Paulo
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE	Unidade Regional de Ensino
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A AMAZÔNIA PARAENSE 42

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA FORMAÇÃO 44

2.2 SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE 59

3 FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS CEFET E INSTITUTOS FEDERAIS 76

3.1 DOS CEFET AOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESPECIFICIDADES 77

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CEFET E INSTITUTOS FEDERAIS 84

4 O IFPA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 93

4.1 AS ESPECIFICIDADES DAS LICENCIATURAS NO IFPA 94

4.2 DIÁLOGOS DAS LICENCIATURAS COM A SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE 124

5 CONCLUSÕES 145

REFERÊNCIAS 151

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 168

APÊNDICE B – QUADROS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 170

APÊNDICE C – PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DO IFPA EM 2024 173

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 175

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DO IFPA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 180

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS 181

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de globalização (econômica, política, tecnológica, cultural e social) e de reestruturação produtiva (regime de acumulação flexível), o neoliberalismo é uma estratégia do capital para capitanear o Estado, a fim de assegurar o funcionamento apropriado dos mercados, manter a disciplina fiscal e reduzir significativamente os gastos sociais – Estado mínimo para o social e máximo para o capital –, o que afeta diretamente a vida social e cultural dos trabalhadores.

Nesse contexto, a reconfiguração da estrutura social resultou da flexibilização do trabalho e da desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas instituídos em meados da década de 1970 nos países desenvolvidos. Sob o regime de acumulação flexível, isso implicou a ampliação do desemprego estrutural, terceirização, subemprego e trabalho precário na economia informal, bem como a exigência de trabalhadores com um novo perfil profissional – dotados de competências, habilidades e atitudes – que lhes permita adaptar-se à produção flexível e atender às exigências do mercado de trabalho.

Tal perspectiva trouxe para o cenário brasileiro, a partir da década de 1990, no contexto de reestruturação do Estado promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob a égide do ideário neoliberal, um conjunto de reformas educacionais. Essas reformas foram orientadas por organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM), e consubstanciadas pelas recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien/Tailândia.

Particularmente, em relação à formação inicial de professores, o Banco Mundial estabeleceu o que é importante os estudantes aprenderem, de modo que sua formação deveria se pautar pela aquisição de competências e habilidades necessárias à nova configuração produtiva – acumulação flexiva. Esse modelo de formação docente é pautado na lógica do treinamento e da educação restrita e aligeirada, desprovida dos conhecimentos historicamente construídos e, visa alcançar melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

Dessa forma, o Banco Mundial reforçou o discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações entre educação, trabalho e crescimento econômico, além de responsabilizar o indivíduo, à luz da Teoria do Capital Humano, por sua formação e empregabilidade.

Nessa perspectiva, a profissionalização do professor ganhou destaque e a formação

inicial assumiu um caráter estritamente técnico, pragmático e utilitarista, voltado à aquisição de habilidades e competências que se relacionem com a prática da docência, visando procedimentos bem-sucedidos na sala de aula. Ou seja, o Banco Mundial reduziu o papel do professor a um executor de tarefas, reforçando a lógica de que o docente deve ser constantemente requalificado para atender às exigências do mercado e às metas de desempenho estipuladas para os estudantes nas avaliações de larga escala.

A perspectiva da reestruturação produtiva enfatiza a responsabilização do professor como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe papel determinante na construção dos resultados educacionais dos estudantes, e revela o imperativo de reorientar esses processos, com vistas à formação de trabalhadores adaptáveis às exigências de um mercado laboral em constante transformação e cada vez mais globalizado.

Isso nos possibilita apreender a emergência de uma retórica reformista que subordina os processos educativos às exigências da racionalidade econômica capitalista. O núcleo da reforma educativa desloca-se, pois, para uma lógica voltada ao crescimento econômico, ao aumento da produtividade, à competitividade em escala global e à promoção da equidade social, ainda que esta última se insira sob uma ótica funcional ao mercado.

Assim, Libâneo (2016) considera a Conferência de Jomtien como o marco inicial das recomendações dos organismos multilaterais para as políticas educacionais em todo o planeta, particularmente no Brasil. Essas recomendações visam o desenvolvimento de competências e habilidades de trabalhadores para atuar em um contexto flexível e incerto, não para o emprego (relações de estabilidade entre empregador e empregado) e, sim, para a empregabilidade (capacidade de competir em condições incertas no mercado de trabalho).

Entre as reformas educacionais instituídas pelo mencionado governo, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conformada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997; e a organização da Educação Profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

De acordo com a LDB/1996, a educação nacional está organizada em dois níveis: Educação Básica, constituída de três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e Educação Superior, compreendendo cursos sequenciais, graduação e pós-graduação. Além disso, a educação nacional também está organizada em quatro modalidades: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e

Educação Especial (Brasil, 1996a).

De forma complementar, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, estabeleceu três outras modalidades de educação: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2010a).

Em relação à formação de professores para a Educação Básica, a LDB/1996 preceitua que deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena. Admite-se a oferecida em nível médio, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade Normal (Brasil, 1996a).

Particularmente, em relação à educação superior, promoveu-se a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, mediante a abertura de faculdades isoladas, em detrimento das públicas. Além disso, foram implementadas outras medidas, como a instituição do Exame Nacional de Cursos (Provão), pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que passou a fazer parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993; a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fies), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

De fato, a expansão das IES privadas apresentou um crescimento exponencial de 1995 para 2022, tanto no número de unidades (233,77%, saindo de 684 para 2.152) quanto no de matrículas (203,86%, saltando de 1.059.163 para 3.218.403). Por outro lado, o crescimento nas IES públicas foi pífio: 48,6% e 170,4%, respectivamente, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Unidades de IES e matrículas em cursos de graduação presencial – 1995, 2002, 2010, 2017 e 2022 por categoria administrativa.

Ano	Total Geral		IES Privada		IES Pública	
	Unidades	Matrículas	Unidades	Matrícula	Unidades	Matrícula
1995	894	1.759.703	684	1.059.163	210	700.540
2002	1.637	3.479.913	1.442	2.428.258	195	1.051.655
2010	2.378	5.449.120	2.100	3.987.424	278	1.461.696
2017	2.448	6.529.681	2.152	4.649.897	296	1.879.784
2022	2.595	5.112.663	2.283	3.218.403	312	1.894.260

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Censos da Educação Superior de 1995, 2002, 2010, 2017 e 2022 (Inep, 2024a).

Nesse sentido, concordamos com Dourado (2013), quando afirma que a expansão das IES privadas suscita reflexões sobre a efetivação de políticas públicas com o viés privatista, o que compromete a democratização da educação pública de qualidade, bem como o acesso, a permanência e o êxito por meio de IES públicas.

Salata (2018), em pesquisa sobre a expansão do ensino superior no Brasil entre 1995 e 2015 e sua relação com a democratização do acesso, concluiu que a expansão do ensino superior

implicou crescimento no setor privado, enquanto a democratização do acesso se materializou beneficiando estratos sociais menos elevados economicamente, em decorrência também da expansão da Educação Básica. Além disso, ressalta que, no período, houve redução significativa nas desigualdades de acesso ao ensino superior, devido à implementação de uma série de políticas públicas pelo governo Lula da Silva (2003-2010), a saber: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010; e no governo Dilma Rousseff (2011-2016), o Sistema de Cotas, criado pela Lei nº 12.711, de 29 de março de 2012.

Os efeitos positivos das políticas públicas direcionadas à ampliação do acesso ao ensino superior no país, com ênfase no setor privado, não podem ser ignorados. No entanto, um dos desafios que ainda persiste – e requer resolução – é o alcance dessas políticas para corrigir as assimetrias entre regiões geográficas. Como pode ser observado na Tabela 2, no período de 2002 a 2017, a Região Norte continuou a possuir o menor número de IES (83 e 165 unidades) e de matrículas (190.111 e 473.716), embora tenha havido um crescimento de 98,8% e 149,2%, respectivamente; enquanto a Região Sudeste permaneceu com maior número de IES (840 e 1.121 unidades) e de matrículas (1.746.277 e 3.003.075), registrando um aumento de 33,5% e 72,0%, respectivamente.

A Tabela 2 também nos permite constatar, a partir das assimetrias intrarregionais[1], discrepâncias no número de IES e matrículas, que se refletem na política de interiorização das IES, como estratégia de expansão da educação superior. Enquanto a Região Norte concentrava mais IES nas capitais do que no interior (21 e 31 unidades a mais em 2002 e 2017, respectivamente), na Região Sudeste acontecia o oposto, ou seja, maior concentração no interior (348 e 519 a mais em 2002 e 2017, respectivamente).

Convém destacar que as assimetrias inter e intrarregionais na oferta de educação superior no Brasil, segundo Castro (2005), decorrem das condições históricas e socioeconômicas de ocupação do território nacional. Nessas condições, o Sul e Sudeste, mais bem estruturados e desenvolvido industrialmente, mesmo em municípios de pequeno porte, contrasta com as do Norte e Nordeste, que ocupam menor densidade populacional e menor desenvolvimento industrial, uma vez que sua economia se concentra no modelo agropecuário.

[1] As assimetrias entre regiões se referem às discrepâncias entre as regiões brasileiras e as intrarregionais se relacionam às diferenças na mesma região, seja entre os estados ou municípios, seja entre capital e interior.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação presencial por localização (capital e interior)* de IES (2002-2017).

Ano	Região	Unidades	Capital	Interior	Matrículas	Capital	Interior
2002	Norte	83	52	31	190.111	122.540	67.571
	Nordeste	256	139	117	542.409	345.991	196.418
	Sudeste	840	246	594	1.746.277	734.969	1.011.308
	Sul	260	61	199	677.655	168.857	508.798
	Centro-Oeste	198	94	104	323.461	213.196	110.265
2010	Norte	146	89	57	352.358	249.829	102.529
	Nordeste	433	224	209	1.052.161	640.719	411.442
	Sudeste	1.169	302	867	2.656.231	1.143.478	1.512.753
	Sul	386	96	290	893.130	237.482	655.648
	Centro-Oeste	244	115	129	495.240	319.380	175.860
2017	Norte	165	98	67	473.716	329.991	143.725
	Nordeste	517	242	275	1.447.248	837.551	609.697
	Sudeste	1.121	301	820	3.003.075	1.216.126	1.786.949
	Sul	405	111	294	998.285	260.216	738.069
	Centro-Oeste	240	122	118	607.357	376.970	230.387

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Censos da Educação Superior de 2002, 2010 e 2017 (Inep, 2024).

*A localização (capital e interior) foi informada nos Censos entre os anos 1999 e 2020.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, reiteramos, o governo Lula da Silva (2003-2010) promoveu a implementação de políticas públicas – ainda que orientadas por Agências Internacionais do Capital e no contexto do neoliberalismo. Essas políticas foram voltadas à expansão e democratização da educação superior, nomeadamente no sentido da interiorização, por intermédio da criação de *campi* de Universidades Federais e Institutos Federais e, assim, diminuir as assimetrias intrarregionais.

Nesse sentido, a política de expansão, democratização e interiorização da educação superior, sobretudo por meio de cursos de licenciatura, se caracterizou, predominantemente, pela formação em nível superior e desprofissionalização. Além disso, a qualidade desses programas aligeirados foi questionável, pois eles ocorriam em locais sem estrutura, para atender ao preceituado na LDB/1996, mas sem a preocupação com uma formação sólida.

Assim, situa-se a importância de estudos sobre a formação de professores na Amazônia, ainda que as políticas educacionais sejam delineadas e (re)estruturadas de forma centralizada pelo Governo Federal, com base numa visão de homogeneidade. Isso ocorre sem considerar as múltiplas assimetrias sociais, econômicas, culturais e geográficas, cabendo aos Estados e Municípios apenas sua execução.

Daí, concordarmos com Carmo e Prazeres (2015), quando asseveram que as características populacionais, geográficas e culturais da Amazônia, por exemplo, evidenciam,

por si só, a necessidade de se pensarem políticas educacionais que levem em consideração as especificidades da região. Tais políticas deveriam romper com a lógica da centralização e concentração, principalmente para o alcance das populações ribeirinhas que se encontram dispersas às margens de dezenas de rios, furos e igarapés, e, como tais, têm o direito de serem atendidas por políticas que respeitem suas dinâmicas organizacionais e de vida.

Nesse contexto, destaca-se a Amazônia Paraense, capitaneada pelo Estado do Pará, como um espaço econômico-político-sociocultural-ambiental contraditório e desafiador para a implementação de políticas sociais, nomeadamente as educacionais.

No estado do Pará a realidade de miséria, subdesenvolvimento e empobrecimento da população contrasta com a riqueza dos recursos naturais e sua exploração, particularmente de minérios. Essa fonte de riquezas contribui para o crescimento do seu Produto Interno Bruto (PIB), por meio de grandes projetos sediados em seu território, como o Projeto Grande Carajás que inclui três grandes frentes integradas: projetos minero-metalúrgicos, projetos agropecuários e florestais e projetos de infraestrutura.

De um lado, tem-se um alto (PIB) – em 2019, alcançou 178,4 bilhões de reais – e, de outro, um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – em 2017, foi de 0,698, que coloca o Estado na 24ª posição entre os 27 Estados federativos. Assim, são latentes as questões sociais geradas pelo modelo de produção que sustenta essa contradição, retratando o papel que a Amazônia brasileira desempenha no desenvolvimento capitalista.

Ao ressaltar esses aspectos, entendemos ser imprescindível a implementação de políticas para a formação de professores que se alinhem às singularidades do contexto Amazônico. Além disso, tais políticas devem promover reflexões sobre a conjuntura local e a construção de um modelo de sociedade que contribua, de fato, para a sua transformação.

Neste sentido, concordamos com Gatti (2017), ao afirmar que a boa formação profissional é enriquecida pela consciência social. Em vista disso, é premente refletir sobre a formação de professores a partir da função social da educação e da escola, de modo a se concretizar nas salas de aula da Educação Básica.

Efetivamente, o processo de construção da profissão docente, por meio da formação inicial, é entendido como objeto construído na perspectiva da combinação dos processos teóricos realizados nos cursos de licenciatura. Essa combinação acontece juntamente com os processos de análise de problemas próprios dos contextos de atuação dos professores.

Assim, este estudo tem por objeto a política de formação inicial de professores para a Educação Básica no Instituto Federal do Pará (IFPA), cuja experiência teve início quando a instituição se denominava Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA).

Com efeito, a questão de partida deste estudo é: a formação inicial de professores para a Educação Básica promovida pelo Instituto Federal do Pará tem correlação com a política governamental de interiorização, com a democratização da educação e com a singularidade da Amazônia Paraense?

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as especificidades da formação inicial de professores para a Educação Básica promovida pelo Instituto Federal do Pará, a fim de desvelar a existência de correlação com a política governamental de interiorização, com a democratização da educação e com a singularidade da Amazônia Paraense.

Para subsidiar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) historicizar a política de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil e delinear a singularidade da Amazônia Paraense;

b) apreender a essência da política de formação inicial de professores para a Educação Básica desenhada para os Institutos Federais;

c) perquirir a correlação da formação inicial de professores para a Educação Básica no Instituto Federal do Pará, com a política governamental de interiorização; e

d) analisar as ofertas das licenciaturas no Instituto Federal do Pará em conexão com a singularidade da Amazônia Paraense.

Como recorte temporal, adotamos a década de 1990 como início para o desenvolvimento do estudo, que se estende até o ano de 2024. Este estudo tem como referência a LDB/1996, as políticas de formação de professores e a organização da EPT, considerando os aspectos políticos e socioeconômicos do país, marcadamente, as repercussões do neoliberalismo na educação brasileira e, por extensão, na Amazônia paraense.

A justificativa para a escolha deste objeto de investigação decorre do fato de que as características populacionais, geográficas e culturais da Amazônia Paraense evidenciam, por si só, a necessidade de se pensarem políticas de formação de professores que levem em consideração as especificidades da região. Justifica-se, ainda, por conta dos indicadores sobre a formação docente para a Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2021, que apontam carências históricas no Estado do Pará. Por fim, a tenra experiência do IFPA com a formação docente constitui-se em mais uma justificativa para a presente investigação.

A opção pelo IFPA, como *lócus* da pesquisa, decorre do fato de esta ser uma instituição pública que tem a educação, a ciência e a tecnologia como diretrizes para o processo de escolarização formal, laico, gratuito e de qualidade socialmente referenciada. Ademais, o IFPA assume, como um dos princípios norteadores de suas práticas acadêmicas, a responsabilidade

social de contribuir com a emancipação das pessoas por meio da inclusão social e da diversidade cultural, visando à transformação da realidade da comunidade atendida pela instituição (Instituto Federal do Pará, 2017).

A motivação [2] pela temática é de caráter pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora, que realizou todo o seu percurso acadêmico em escolas públicas. O 2º grau – habilitação técnica em Magistério – foi concluído em 1994, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Profa. Onésima Pereira de Barros, em Santarém/Pará. Este curso possibilitou atuação da pesquisadora como professora na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora possui Licenciatura Plena em Pedagogia, concluído em 1999, na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Santarém, o que a conecta intimamente à temática aqui investigada.

A escolha dos cursos – Magistério e Pedagogia – foi influenciada pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho e pela reduzida opção de cursos no município de Santarém. Nessa época, como ainda se impõe na atualidade, era importante que os filhos dos que viviam do trabalho buscassem a inserção imediata no mundo produtivo, visando garantir as condições necessárias para a própria sobrevivência e de sua família.

Sendo filha de agricultores com pouca escolaridade, sempre tive efetiva militância em movimentos sociais e compreendi desde cedo que a via do estudo seria a oportunidade de melhoria não só da minha própria condição de vida, mas também da minha família e da classe social a qual pertenço. Desde os 17 anos, a concomitância entre estudo e trabalho foi uma constante em minha vida, o que me levou à reflexão sobre o pertencimento de classe na minha trajetória intelectual, particularmente durante o ensino superior, onde participei de constantes debates sobre a realidade social, política e educacional.

Posteriormente, já licenciada em Pedagogia e exercendo as funções de professora e técnica em pedagogia, pude refletir sobre a prática social vivida nas Escolas da Rede Municipal e Estadual de Santarém/Pará, bem como no IFPA-campus Santarém. Essa reflexão me levou ao curso de Mestrado em Educação (2015-2016), na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Especificamente, como servidora do IFPA-campus Santarém, no cargo de Pedagoga, desde 2010, fui instigada a refletir sobre a função social do referido Instituto, na Região Oeste do Pará. Tal inspiração ocorreu ao deparar-me com as dificuldades de implementação das políticas educacionais preconizadas na Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os

[2] Esse aspecto é apresentado na primeira pessoa.

Institutos Federais, particularmente em relação à oferta de cursos de licenciatura no referido campus.

Essa demanda esteve presente no diálogo com colegas da equipe pedagógica, configurando-se como um desafio para o meu processo de desenvolvimento profissional, no sentido de compreender não somente os entraves, mas também as possibilidades de implementação dessa importante política educacional na Amazônia Paraense, o que me instigou ao exercício da pesquisa científica.

Isto posto, lancei-me na jornada do Doutorado em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (2022-2025), a fim de construir aproximações entre a realidade concreta do IFPA e a reflexão acadêmica sobre a política de formação inicial de professores para atuação na Educação Básica.

O tratamento da temática de estudo apresenta uma complexidade que vai além da formação e atualização de conhecimentos, técnicas e métodos para ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos. Ocupam papel relevante nesse debate as constantes reformas educacionais promovidas pelo Estado, que se alinham à ideologia neoliberal, reservando para a educação superior uma lógica privatista, e cuja análise requer a busca da historicidade e da construção coletiva de professores e pesquisadores progressistas, para evitar o risco de conclusões parciais resultantes de estudos focalizados que não reconhecem o processo de evolução das políticas.

O conjunto de disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Doutorado no PPGEP, as atividades desenvolvidas no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN), por meio da pesquisa sobre a reforma do ensino médio, promovida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a imersão sobre a produção científica relativa à formação de professores, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuíram significativamente para a tessitura deste estudo.

Tomada desse ângulo, a presente pesquisa traz contribuições relevantes para o campo epistêmico da EPT e das políticas públicas educacionais, ao trazer elementos não só para o debate acerca da formação de professores no IFPA, mas também para minha atuação profissional enquanto pedagoga dessa Instituição. A presente pesquisa compromete-se, ainda, com as transformações sociais, no sentido de amainar o atual quadro de desigualdades vivenciadas no Estado do Pará.

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa adotou como método o materialismo histórico-dialético. Como forma de abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa. Por fim,

como procedimentos técnicos, serão conduzidas: pesquisas bibliográfica, documental e de campo, que será subsidiada pela realização de entrevistas.

O método, segundo Gil (2008), é o caminho para se chegar a um determinado fim. Ele se caracteriza pelo conjunto de procedimentos adotados para investigar fenômenos, testar hipóteses, fazer descobertas e construir conhecimento de forma sistemática e confiável. Há, para isso, uma diversidade de métodos que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir.

O materialismo histórico-dialético – em oposição aos paradigmas idealismo e positivismo – é o método desenvolvido por Marx, que se fundamenta em pressupostos reais e na realidade histórica, na existência de indivíduos humanos vivos, os quais produzem a sua vida material – daí a expressão materialismo. O Método Marxista condiciona, pois, o processo de vida social, político, cultural, intelectual etc., a partir da produção material legada e das produzidas pela própria ação humana (Marx; Engels, 2009).

De acordo com esses teóricos,

> "[...] Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem e como o produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. [...] Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência" (Marx; Engels, 2009, p. 24-25; 32).

O aspecto histórico é evidenciado pelo fato de que imperioso apreender as condições materiais da existência humana para, analiticamente, entender o movimento do real, a sociedade, a história e as mudanças sociais, científicas e tecnológicas, ou seja, nada é atemporal ou a-histórico. O aspecto dialético, por sua vez, é evidenciado pela ênfase dada à mudança, aos conflitos e às contradições presentes no desenvolvimento material da realidade social.

Não sem razão, Gomide e Jacomeli asseveram que o materialismo histórico-dialético

> [...] busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 69).

O materialismo histórico-dialético, que reconhece a dificuldade de se apreender o real, apresenta três categorias nucleares interdependentes. Essas categorias são suficientes para que se possa compreender as complexificações da realidade concreta em suas múltiplas determinações, ou seja, das interações sociais, históricas e econômicas vinculadas ao objeto do

conhecimento em seu movimento real. As categorias em questão são: totalidade, mediação e contradição (Paulo Netto, 2011).

A categoria totalidade se refere à ideia de que os fatos e fenômenos de uma sociedade, um sistema econômico ou uma época histórica estão interconectados e formam um todo integrado de partes. Há, entre essas partes, uma relação de movimento processual e dialético. No entanto, as partes se apresentam apenas na forma fenomênica, o que impossibilita a compreensão, de imediato, da essência de seu objeto, da realidade social.

Lukács assevera que:

> somente no contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemento do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais [...], para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. [...] Essa mudança contínua das formas da objetividade de todos os fenômenos sociais em sua ação recíproca, dialética e contínua, e o surgimento da inteligibilidade de um objeto a partir de sua função na totalidade *determinada* na qual ele funciona fazem com que a concepção dialética da totalidade seja a única a compreender a *realidade como devir social* (Lukács, 2003, p. 76, grifo do autor).

Compreender, pois, o movimento do real em sua totalidade, consiste na apreensão dialética e processual das partes em relação ao todo, e do todo em relação às partes. Isto porque a realidade concreta é subsumida em um processo de constante mutação, de modo que desvelar a totalidade, em sua essência, requer reconhecer a complexidade das relações e contextos sociais, na unidade dialética.

Neste estudo, tomamos a Amazônia Paraense como totalidade, considerada do ponto de vista econômico, político, sociocultural e ambiental. Além disso, examinamos como esses aspectos se interrelacionam e influenciam mutuamente, inclusive no diálogo com o objeto de investigação.

Loureiro (2009), assinala elementos estruturantes que se constituem em traços marcantes nessa região que ajudam na compreensão deste estudo. Entre esses elementos incluem-se:

a) A persistência de políticas de caráter elitista, patrimonialista e voltadas para a acumulação do capital;

b) Tensões e antagonismos das elites e do Estado, com os grupos sociais, principalmente do interior da região, que são considerados obstáculos ao progresso do capital;

c) A organização e resistência da população em resposta ao processo de exclusão e dominação impostos pelas elites e Estado, gerando situações de conflito e violência;

d) Uma economia regional estratificada e organizada em dois polos: o eixo produtivo moderno controlado por grandes grupos econômicos nacionais e multinacionais (forte) e o eixo fundado na força da agricultura familiar (fraco, descapitalizado e pouco rentável);

e) Uma economia estruturada em relações sociais de exploração e de transferência da riqueza material da região para grandes centros do sistema econômico mundial e/ou concentrado na elite da região.

A categoria mediação compreende que a natureza e a sociedade estão em constante mudança e em relações historicamente contraditórias, dado que a totalidade concreta é dinâmica e articulada. Daí reside a necessidade de se identificar as relações presentes nos distintos processos, considerando as suas complexidades, pois isolar simplesmente o objeto de investigação, buscando suas determinações mais simples, significa esvaziar seu conteúdo e, consequentemente, descaracterizar a realidade concreta. É por meio da mediação que se pode estudar o conjunto das relações presentes nos fenômenos em correlação com a totalidade (Paulo Neto, 2011; Kuenzer, 2013).

Para Lukács, a categoria mediação é a articulação de uma cadeia de membros particulares, a fim de ligar corretamente entre si a universalidade e a singularidade, ou seja,

> [...] a dialética universal e particular na sociedade tem uma função de grande monta; o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. [...] Na particularidade, na determinação e na especificação, portanto, está contido um elemento de crítica, de determinação mais próxima e mais concreta de um fenômeno ou de uma lei. É uma concretização crítica, obtida graças à descoberta das reais mediações para cima e para baixo na relação dialética de universal e particular (Lukács, 2018, p.96,117).

Assim, a categoria mediação, reitera que a totalidade concreta é constituída e síntese de múltiplas determinações, pois os fenômenos não se materializam isolados e, sim, em conjunto com os demais, em relações dialéticas, articulando o todo e as partes. Dessa forma, a mediação possibilita a compreensão histórica do movimento do real.

Essa categoria, no que diz respeito ao objeto deste estudo – a política de formação inicial de professores no IFPA –, possibilita dois movimentos. Por um lado, situa essa política em sua historicidade no contexto político, social, cultural, econômico e ambiental da Amazônia Paraense. Por outro lado, possibilita a apropriação teórico-prática da realidade concreta, mediante a elaboração de sínteses das determinações no movimento de busca da apreensão do processo de construção e materialização dessa política, em sua essência.

As contradições estão presentes e são constantes na realidade concreta, pois os fenômenos ocorrem em um processo dialético, por meio de conflitos que se transformam continuamente no contexto social. Assim, a categoria contradição diz respeito ao movimento

dinâmico da totalidade concreta, mediante a coexistência de elementos ou forças opostas dentro de uma mesma totalidade, mediando seu ritmo, limites, controles e soluções (Paulo Netto, 2011).

Segundo Lefebvre, Marx foi o primeiro a adotar e empregar de modo coerente o método dialético.

> Metodicamente, estudando uma realidade objetiva determinada, ele analisou os aspectos e os elementos contraditórios dessa realidade (tomando em consideração, consequentemente, todas as noções contraditórias que eram propagadas, mas nas quais não sabia o que havia de verdadeiro). Após ter distinguido os aspectos ou elementos contraditórios, sem negligenciar seus liames, sem esquecer que se tratava de uma única realidade, ele a refaz em sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento (Lefebvre, 2009, p. 30).

Isto posto, a categoria contradição é central no método materialista histórico-dialético. A contradição expressa a relação de conflito presente no movimento do real, e no próprio devir, uma vez que ela continuamente se refaz, gerando totalidades concretas cada vez mais complexas. Esse processo sempre releva momentos de oposição e de união das partes constitutivas.

Com efeito, neste estudo a categoria contradição possibilitou desvelar, analiticamente, o movimento do pensamento, no sentido de analisar os dados a respeito do objeto de estudo a partir das conexões, mediações e contradições. Isso permitiu superar as primeiras impressões (aparências) com vistas ao desvelamento do real e à análise das relações entre a parte e o todo (essência). Acima de tudo, foi possível descortinar o movimento contraditório entre humanização e alienação da política de formação inicial de professores no IFPA e de suas conexões com os diversos contextos da Amazônia Paraense.

Além das categorias do método materialista histórico-dialético, adotamos, de forma complementar, as seguintes categorias de conteúdo: interiorização, democratização e singularidade. Essas categorias nos auxiliarão a compreender intrinsecamente e em sua complexidade o objeto de estudo.

De acordo com Kuenzer (2013), categorias de conteúdo são constitutivas e específicas para cada pesquisa e para cada objeto de estudo. Como tais, referem-se à investigação e ao contato com o conteúdo na compreensão da parte tomada na especificidade de sua relação com a totalidade concreta. Analiticamente, essas categorias possibilitam desvelar a essência do que se está a investigar.

A categoria interiorização, relacionada ao objeto de estudo – política de formação inicial de professores no IFPA –, se insere no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPCT). Essa expansão irradiou a oferta de EPT consagrada nas

capitais, para cidades do interior, visando atender e incluir a população do local e de seu entorno.

Costa (2014) destaca que a interiorização teve o sentido de expandir ou ampliar a oferta e a manutenção de Educação Superior pública para o interior do país, assegurando a oferta desse nível educacional como direito social dos brasileiros. Nesse sentido, as IES da Amazônia Paraense, aí incluído o IFPA, têm papel importante ao adentrar nos municípios, os mais longínquos, ofertando os mais variados cursos de nível superior aos povos amazônicos.

Particularmente, no IFPA, a interiorização da educação superior foi precedida pela interiorização dos cursos técnicos de nível médio, ainda sob a institucionalidade de Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA). Isso ocorreu a partir do final da década de 1980, no governo José Sarney (1985-1990). Até então, havia apenas uma unidade de ensino técnico, que funcionava na capital do estado, Belém. A interiorização foi realizada por meio das Unidades de Ensino Descentralizadas de Altamira, Marabá e Tucuruí, que foram posteriormente transformadas em campi na primeira década dos anos 2000. As UNED foram autorizadas pela Portaria n° 155 de 12 de março de 1987; Portaria n° 156 de 12 de março de 1987; e Portaria nº 1.769 de 21 de dezembro de 1994, respectivamente.

Com a mudança de institucionalidade de ETFPA para Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), por meio do Decreto s/nº, de 18 de janeiro de 1999, ocorreu a oferta dos primeiros cursos de licenciatura para atender à demanda de professores leigos, a partir do ano 2000. Essa oferta foi amparada pelo Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, o qual estabeleceu, entre os objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica, o de ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica.

O IFPA, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do CEFET-PA e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá. Atualmente, o IFPA possui 12 *campi* (fruto do Plano de Expansão da RFEPCT promovida pelo governo Lula da Silva, entre os anos de 2006 e 2010), instalados nos seguintes municípios: Belém, Castanhal, Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá (Rural e Industrial), Tucuruí, Santarém e Breves.

Na continuidade desse Plano de Expansão, em 2013, no governo Dilma Housseff, foram implantados mais cinco *campi*: Óbidos, Parauapebas, Ananindeua, Cametá e Paragominas. Além disso, foi criado o Campus Avançado de Vigia, que foi posteriormente alçado à categoria de Campus em janeiro 2025. Com isso, atualmente o IFPA totaliza um conjunto de dezoito *campi*.

Vale ressaltar que, no Plano de Expansão da RFEPCT lançado no terceiro governo Lula

da Silva (2023-2026), o IFPA está previsto para receber mais cinco campi, que serão instalados nos municípios de Alenquer, Barcarena, Redenção, Tailândia e Viseu.

É nesse sentido – o da expansão do IFPA para toda a Amazônia Paraense, por meio de seus 18 *campi*, instalados em municípios até então desassistidos pelo Estado com estrutura educacional semelhante –, que a categoria interiorização assume protagonismo. Isso ocorre porque ela possibilita a oferta de cursos de licenciatura em todos os *campi*, formando e qualificando cidadãos paraenses.

Já a categoria democratização no contexto deste estudo – política de formação inicial de professores no IFPA –, diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades e na inclusão de diferentes grupos sociais, sobretudo os historicamente marginalizados. Isso envolve participação nas decisões políticas e na distribuição de recursos e benefícios e, fundamentalmente, na construção de sociedades justas, igualitárias e participativas.

Isto posto, o processo de democratização da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, deve assegurar a expansão das matrículas, a inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores e os meios de permanência sustentável dos estudantes. Isto implica oferecer as condições mínimas adequadas para que os estudantes realizem seus estudos com qualidade.

A Constituição Federal de 1988 simboliza o marco jurídico da transição democrática no Brasil, após 25 anos de Ditadura Civil-Militar. Nela, a educação é elencada como um dos direitos sociais, tornando o Estado responsável por prover sua democratização. A legislação serve como suporte para garantir a igualdade de oportunidades e intervir nas desigualdades, reduzindo-as progressivamente, conforme destacado por Cury (2002).

A democratização da educação requer melhorias quantitativas e qualitativas desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Isso inclui garantir a formação inicial e continuada dos professores, infraestrutura adequada em todo o sistema educativo, especialmente nas escolas e universidades públicas, boas condições para a permanência dos estudantes nos cursos e ampliação da participação do Estado no provimento da educação pública.

No contexto da política de formação inicial de professores do IFPA, no âmbito da Amazônia Paraense, a categoria democratização visa desvelar dois fenômenos. Por um lado, o processo de disputa pela condução dessa política pública e sua resistência às políticas educativas privatizadoras conduzidas sob a égide do ideário neoliberal. Por outro lado, a possibilidade de construção de uma educação cidadã, essencialmente pública, fundamentada na justiça social, diversa, multicultural, inclusiva, crítica e científica para os povos da região.

A categoria singularidade, para o objeto deste estudo – política de formação inicial de professores no IFPA –, está vinculada à diversidade econômico-político-sociocultural-ambiental da Amazônia Paraense. Essa região apresenta aspectos únicos e particulares, incluindo as distintas espécies de flora e fauna, ecossistemas variados e a presença de povos tradicionais como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e pescadores artesanais. Esses povos conservam seus modos tradicionais de vida, línguas próprias, tradições, crenças e práticas culturais.

Além dos povos originários também habitam a Amazônia Paraense camponeses (migrantes e imigrantes) que assimilaram os costumes daqueles povos e têm como fonte de sustento a agricultura familiar. Para Witkoski (2007), o camponês amazônico, possui uma singularidade em face das demais categorias do campesinato brasileiro, que é o trabalho simultâneo no interior da Amazônia com os elementos terra (agricultor/criador), floresta (extrativista de produtos vegetais e caça) e água (extrativista de produtos animais – pesca e caça).

A Amazônia Paraense é predominantemente coberta por floresta tropical, com diversidade ambiental que contempla uma rica variedade de espécies de árvores, plantas, animais e micro-organismos, muitos dos quais são endêmicas da região. Há uma extensa rede de rios, igarapés e afluentes, como o Rio Amazonas, o Rio Tapajós e o Rio Xingu, essenciais para a vida na Amazônia, fornecendo água, alimentos, transporte e habitat para uma grande variedade de espécies aquáticas e terrestres.

As atividades econômicas predominantes na Amazônia Paraense incluem a agricultura (com culturas como soja, milho, dendê, banana, laranja, coco-da-baía, cacau, limão e pimenta-do-reino, entre outras), o extrativismo (de produtos alimentícios, madeira em tora e oleaginosos), a pecuária (bovinocultura, bubalinocultura, suinocultura, equinocultura e produção de produtos de origem animal) e a mineração (extração de minerais metálicos e não metálicos). Além disso, destaca-se a indústria de transformação, com ênfase nas áreas têxtil e alimentícia, conforme dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (2023a).

Segundo Witkoski (2023), essas atividades geram impactos sociais e ambientais sem precedentes, afetando diretamente as comunidades locais e suas práticas sustentáveis de manejo da terra, floresta e água. Isso ocorre por meio da integração de cultivos agrícolas, criação de animais e extrativismo, tanto vegetal (manejo de florestas de várzea e terra firme) quanto animal (caça e pesca).

Nesse sentido, concordamos com Camargo *et al* (2022) quando indicam a importância do debate sobre as diversidades culturais, territoriais, ambientais e produtivas e sua inserção

nos sistemas e processos educativos. Isso deve se materializar nos currículos de formação inicial de professores e, consequentemente, nas escolas.

Por isso, é imperioso que a educação, na Amazônia Paraense, esteja necessariamente em diálogo com a diversidade das condições de vida local e dos saberes dos povos originários, camponeses e citadinos. É importante ressaltar que esse diálogo deve se estender para além das dinâmicas e interesses dos grandes grupos econômicos.

Com efeito, por meio da categoria singularidade buscamos refletir sobre a articulação da política de formação inicial de professores no IFPA com vários aspectos. Em primeiro lugar, a complexa diversidade da Amazônia Paraense. Em segundo lugar, com os interesses econômicos do capital que exercem pressão depreciativa sobre os recursos naturais. Em terceiro lugar, consideramos os movimentos sociais. E, por fim, refletimos sobre os direitos dos povos tradicionais.

A pesquisa qualitativa, de ampla aplicação em uma diversidade de estudos nas ciências sociais e em outros campos teóricos e orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local. É aquela que, por um lado, busca capturar o significado real dos fenômenos, a partir da perspectiva dos participantes sobre o objeto, coletadas em entrevistas semiestruturadas e considerando o contexto econômico-político-sociocultural-ambiental. Por outro lado, a pesquisa qualitativa considera as subjetividades do pesquisador como parte explícita do processo de pesquisa, pois sua interação, impressão e reflexão nas e sobre as observações de campo e no contato com os participantes, transformadas em documentação e transcrição, tornam-se dados em si mesmos (Flick, 2004).

Assim, essa abordagem de pesquisa se adequou perfeitamente ao objeto deste estudo – a política de formação inicial de professores no IFPA –, pois não o reduziu a uma única fonte e, sim, em sua totalidade concreta. Isso possibilitou a compreensão real do comportamento social e político do objeto.

Com efeito, a pesquisa se desenvolveu num triplo movimento: aprofundamento teórico, documental e empírico. O primeiro, correspondente à pesquisa bibliográfica, teve como ponto de partida o levantamento da produção científica de teses e dissertações no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a temática deste estudo. Esse movimento contribuiu para a sistematização de conhecimentos já produzidos, bem como para a orientação de novos estudos.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, usados para subsidiar o compartilhamento de diversos pontos de vista e análises, fornecendo o referencial teórico para

embasar as discussões. A principal vantagem dessa técnica reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, com o cuidado de analisar, analiticamente, a consistência das informações e dos dados apresentados pelos autores, evitando possíveis incoerências e/ou contradições.

O segundo movimento se assentou na pesquisa documental. De acordo com Cellard (2008), o documento escrito constitui uma fonte extremante preciosa, pois permite a reconstituição referente a um passado relativamente distante, ou mesmo como o único testemunho de atividades particulares ocorridas. A riqueza resgatada em fontes documentais possibilita ao pesquisador ampliar o entendimento do contexto histórico e, consequentemente, do seu objeto de estudo.

Para Evangelista e Shiroma (2019), para analisar os documentos devemos observar as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Isso ocorre porque as demandas e ações concretas para formulação de políticas públicas para a educação decorrem, quase sempre, dos interesses da classe burguesa. Conforme a lógica marxista, "[...] O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo" (Marx; Engels, 2008, p.14) –, embora nas contradições do sistema capitalista, os interesses da classe trabalhadora, em correlação de forças, possam ser expressos.

Neste estudo, a pesquisa documental foi realizada por meio de textos legais e de referência, organizados em leis, decretos e resoluções federais e documentos pelo IFPA, entre outros. Para tanto, selecionamos 16 documentos, sendo nove legislações federais e seis produzidos pelo próprio Instituto, conforme constam nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Legislação Federal de formação inicial de professores no Brasil (1996-2024).

#	DOCUMENTOS
01	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
02	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.
03	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
04	Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
05	Resolução CNE/CP nº 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.
06	Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
07	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.
08	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

	Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
09	Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao realizar o estudo do arcabouço legal sobre a política de formação inicial de professores tomamos como base o entendimento de que "[...] para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto" (Saviani, 2007, p. 176). Isso nos proporciona fundamentos para a produção de um estudo que requeira uma investigação da realidade em seu movimento, na perspectiva da categoria totalidade.

Quadro 2 – Documentos do IFPA e formação inicial de professores – 2009-2024.

#	**DOCUMENTOS**
01	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (2009-2013)
02	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (2014-2018)
03	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (2019-2023)
04	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Pará (2024-2028)
05	Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal do Pará (2017)
06	Resolução CONSUP/IFPA n° 423, de 13 de outubro de 2017. Aprova a Política de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Destacamos que além dos documentos do IFPA citados e analisados à luz da afirmação de Saviani (2007) acima mencionada, analisamos 30 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas, ofertados em 2024. Esses documentos contêm elementos que se coadunam a duas categorias de conteúdo definidas para esse estudo: democratização e singularidade.

O terceiro movimento diz respeito à pesquisa de campo, a qual, de acordo com Gil (2008), é caracterizada pela interrogação direta de pessoas cuja informação a respeito do objeto de estudo se deseja apreender, a fim de subsidiar as análises em relação às pesquisas bibliográfica e documental. Por isso, essa técnica procura o aprofundamento das questões delineadas no estudo e nas entrevistas, a fim de se estabelecer uma dialogicidade crítica da realidade investigada, sem a pretensão de exaurir totalmente o real, dada a sua complexidade da realidade.

Para desvelar a apreensão do objeto deste estudo – a política de formação inicial de professores no IFPA – e sua correlação com as categorias de conteúdo adotadas nesse estudo: interiorização, democratização e singularidade – realizamos, no âmbito da pesquisa de campo,

entrevista semiestruturada. acordo com Severino (2016), é uma técnica de pesquisa, na qual o pesquisador se guia por um roteiro de perguntas, que serve de mediação prática entre pesquisador e participantes, visando a coleta de informações sobre um determinado assunto diretamente solicitado a esses e análises de cunho interpretativo do pesquisador. Este, por sua vez, visa apreender o que os participantes pensam, sabem e argumentam. Todavia, o pesquisador, como forma de aprofundar e/ou esclarecer informações acerca da pergunta roteirizada, pode apresentar questões momentâneas.

O roteiro da entrevista semiestruturada utilizada neste estudo foi constituído por três tópicos, correspondentes às categorias de conteúdo. Adotado em reunião com cada participante, em um diálogo aberto, depois de sua concordância, em um contato preliminar (por telefone e e-mail), o roteiro da entrevista foi confirmado pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, possibilitando que as perguntas fossem livremente respondidas.

Os critérios de inclusão dos participantes consistiram em: ser servidor efetivo do IFPA; ter assumido coordenação geral de programas (PROCAMPO, PARFOR, UAB) que ofertaram/ofertam formação inicial de professores para a Educação Básica; ser coordenador geral de cursos superiores, na qual se encontram os cursos de licenciatura; ter desenvolvido essa atividade no intervalo entre 2008 e 2024. No caso de Programas que ainda estão em funcionamento, foram selecionados um coordenador do período anterior a 2015 e outro do período posterior quando houve institucionalização dos Programas. Para Programas extintos no IFPA, foi selecionado o servidor que ficou mais tempo na função, entre os que aceitaram participar da pesquisa.

Os critérios de exclusão foram dois. No primeiro caso, de haver mais de dois coordenadores em um Programa, no período de 2008 a 2024, foi excluído o que possuía menor tempo de permanência na função. No segundo caso, de o servidor ter coordenado mais de um Programa, foi excluído o que atuou por menor tempo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 7 servidores efetivos do IFPA, assim distribuídos: Programas PROCAMPO (2), PARFOR (2), sendo 1 do período de 2008 a 2015 e 1 posteriormente ao ano de 2015 quando os Programas foram institucionalizados; UAB (1) com apenas 1 participante porque não teve funcionamento no segundo período do recorte (2015); e Coordenador Geral do Ensino Superior (2), sendo 1 do período de 2008 a 2015 e 1 posteriormente ao ano de 2015. No Quadro 3 apresentamos a caracterização dos informantes selecionados.

A webconferência foi o recurso utilizado para a realização das entrevistas, com auxílio dos aplicativos Microsoft Teams e Google Meet, gravadas e, posteriormente, transcritas na

íntegra. No tratamento das informações coletadas nas entrevistas foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, a qual é definida como sendo "um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2011, p. 15).

Quadro 3 – Caracterização dos Coordenadores Sistêmicos do IFPA entrevistados em 2024.

#	CÓDIGO	INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA	COORDENAÇÃO SISTÊMICA	TEMPO DE SERVIÇO/IFPA
01	COORD-01	16 de agosto de 2024, às 10h 48min., aplicativo Microsoft Teams (1h 34m).	Educação do Campo (desde 2024)	2010 - Atual
02	COORD-02	20h de 3 de setembro de 2024, pelo aplicativo Microsoft Teams (37m).	PROCAMPO (2011-2013)	2008 - Atual
03	COORD-03	6 de setembro de 2024, 14h 30min., aplicativo Google Meet (1h 30m).	PARFOR (2011-2015)	1993 - Atual
04	COORD-04	11 de setembro de 2024, 10h, aplicativo Microsoft Teams (47m).	PARFOR 2009-2012 / 2018-Atual	2004 - Atual
05	COORD-05	17 de setembro de 2024, 10h 23min., aplicativo Microsoft Teams (1h 7m)	Coordenação de Ensino superior	2010 - Atual
06	COORD-06	17 de setembro de 2024, 14h, aplicativo Microsoft Teams (44m).	Departamento de Ensino Superior (desde 2015)	2004 - Atual
07	COORD-07	18 de setembro de 2024, 16h, aplicativo Microsoft Teams (45m)	Coordenação da UAB 2012-2014	2006 - Atual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise qualitativa levou em consideração o contexto da mensagem, cujos índices não serão retidos de maneira frequencial, portanto, a inferência foi realizada com base na presença do índice e não com base na quantidade de vezes que ocorreu a sua aparição. A categorização que, segundo Bardin (2011, p.147), "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos", se deu a partir da leitura das transcrições das entrevistas, tendo como foco os objetivos da pesquisa, com a aplicação das fases de pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Enfim, o texto está organizado em cinco seções. A primeira, é a *Introdução*, na qual apresentamos a visão geral do que foi abordado no trabalho. Discorremos sobre o objeto de estudo, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa, a tese, a metodologia adotada e a indicação das seções.

Na segunda seção, que tem como título *A formação inicial de professores no Brasil e a Amazônia Paraense* discutimos os aspectos teóricos e políticos da formação inicial de professores no Brasil. Nela, exploramos as imbricações desses aspectos com as transformações políticas e econômicas do país e, em particular, a Amazônia Paraense, enquanto recorte de materialização das referidas políticas, com suas especificidades e múltiplas dimensões que

historicamente cunharam sua identidade.

Já na terceira seção, denominada *Formação docente: a experiência dos CEFET e Institutos Federais*, buscamos apreender as especificidades da formação inicial de professores ofertada desde os CEFET até os Institutos Federais, no contexto das políticas públicas educacionais instituídas no país.

Na quarta seção, intitulada *O IFPA e a formação inicial de professores para a Educação Básica,* desenvolvemos discussões resultantes das aproximações com o objeto de pesquisa e analisamos os aspectos e elementos que nos auxiliaram a compreender a oferta de licenciaturas nessa Instituição.

Finalmente, a quinta seção apresenta as *Conclusões*, onde evidenciamos os achados da pesquisa, retomamos o objetivo e a tese. Além disso, dado que esse estudo não se esgota, apontamos elementos para futuras pesquisas e para subsidiar a elaboração de políticas públicas que dialoguem com as particularidades socioambiental e cultural da Amazônia Paraense.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A AMAZÔNIA PARAENSE

As políticas públicas são instrumentos fundamentais para a concretização dos direitos humanos, exigindo a atuação da administração pública (Federal, Estadual e Municipal) para atender setores da sociedade, utilizando recursos públicos. Elas variam conforme sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias), sendo dinâmicas e influenciadas pelo contexto político, econômico e social.

Por conseguinte, estas são desenvolvidas pelo Estado na forma de política educacional que envolve leis, regulamentos e diretrizes sobre educação e engloba temas como inclusão/exclusão, financiamento, formação e profissionalização docente, expansão e qualidade do ensino, entre outros e, também, por meio de políticas sociais que são ações voltadas à proteção de indivíduos economicamente excluídos pelo capitalismo, especialmente trabalhadores marginalizados. Elas abrangem áreas como habitação, saúde, educação e segurança, surgindo de mudanças na produção e nas relações de poder dentro do sistema capitalista.

Entretanto, quando o governo não dispõe de força política interna, ele se utiliza de estratégias denominadas de política de governo, desenvolvidas por meio de programas ou de ação governamental, na definição de metas e prioridades a serem executadas, visando a efetivação de direitos que conferem aos cidadãos as condições necessárias para usufruírem da liberdade, igualdade material e dignidade humana.

No Brasil, a elaboração de políticas públicas promovidas pelo Estado é prescrita sob os interesses de determinados grupos, em um campo de disputas, tensões e embates entre diferentes projetos de sociedade. As escolhas das demandas sociais que são objeto da formulação, implantação, implementação e avaliação e controle de tais políticas são determinadas pela conjuntura. O projeto dominante, sob a égide neoliberal, defende a perspectiva do mercado em detrimento dos direitos sociais e o Estado mínimo, elegendo as políticas sociais como principal foco do enxugamento dos gastos públicos, por serem consideradas as causadoras da crise fiscal.

As políticas sociais, sendo parte das políticas de Estado, que deveriam se constituir em ações de proteção social, diminuição das desigualdades socioeconômicas por meio da distribuição de benefícios sociais, são negligenciadas no Estado neoliberal, exprimindo uma regressão no que tange ao provimento dos serviços sociais básicos, entre os quais se insere a

educação. Para sustentar a minimização do Estado, recorre-se ao discurso da crise e do fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do governo em gerir o bem comum, devendo repassar essa função para o setor privado.

Dessa maneira, a política educacional brasileira se alinha aos ditames da política neoliberal obedecendo as regras de instituições internacionais, nomeadamente o Banco Mundial, que as financiam em países periféricos, tendo como contrapartida a implementação de um modelo de educação que atenda aos interesses mercadológicos da sociedade do consumo, negando os bens e serviços necessários à sociedade. Assim, as reformas educacionais empreendidas desde a década de 1990 visam ao atendimento de grupos em vulnerabilidade social, assumindo a lógica da focalização em detrimento de políticas sociais de caráter universal.

No contexto das reformas educacionais, materializadas sob o âmbito das políticas neoliberais implementadas a partir da última década do século XX, se propaga o ideário de que o campo educacional é um espaço central de formação de valores e desenvolvimento de atitudes fundamentais à nova condição social de expansão capitalista. Em outras palavras, a liberdade de mercado conduz à prosperidade, e as políticas educacionais referentes ao acesso, equidade, e a qualidade dos sistemas escolares são pensadas e materializadas seguindo preceitos econômicos e orientados por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Diante desse enfoque, é basilar a construção de uma visão crítica sobre a forma de concretização dessa política, nos diversos contextos da educação, particularmente, no recorte social voltado para a política de formação inicial dos professores da Educação Básica. Por conseguinte, a firme defesa dos preceitos da Constituição Federal de 1988, no que tange à efetivação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, para garantia de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade social referenciada.

Em vista disso, o objetivo desta seção é discutir os aspectos teóricos e políticos da formação inicial de professores no Brasil e, particularmente, contextualizar a Amazônia Paraense como delimitação territorial para a realização do estudo. Quanto à organização, esta seção será desenvolvida em duas subseções. A primeira, intitulada *Aspectos Históricos* objetiva compreender como tem se configurado, histórica e legalmente, a formação dos professores e suas relações intrínsecas às principais transformações políticas e econômicas do país. A segunda, denominada *Singularidade da Amazônia Paraense* tem como foco a Amazônia, sob o prisma das múltiplas dimensões que forjaram a sua identidade e história, com reflexos na educação e no papel que desempenha para a compreensão e transformação da realidade pautada na dignidade humana, respeito às diferentes culturas e à natureza.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA FORMAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, como um dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro a educação e, firmado como dever do Estado, o de garantir o acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assim como o acesso ao ensino superior por meio de políticas de inclusão. A universalização da educação, prevista na Carta Magna, é um direito fundamental que busca assegurar a todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação de qualidade, com desdobramento nas legislações e políticas educacionais (Brasil, 1988).

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos que se diferenciam dos outros animais pela capacidade de transformar a natureza pelo trabalho, enquanto produz sua própria existência. Essa produção denota dois tipos de trabalho, primeiramente, a garantia da sua subsistência material, assim como assume escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Seguidamente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (trabalho não-material). Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (Saviani, 2015).

A educação se situa na categoria do trabalho não-material, notadamente, ocupado com a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidade. Assim, podemos afirmar que o produto não se separa do ato de produção (pelo professor), ou seja, se imbrica ao ato de consumo (pelo aluno). Por conseguinte, a atividade de ensino pressupõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno como elementos envolvidos no ato educativo que consiste, mormente, em

> [...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2015, p. 287).

Nesse sentido, Gatti (2017) afirma que as redes educacionais e escolas, ambiente de trabalho dos professores, são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma determinada conjuntura. O cenário social, segundo a autora, apresenta traços característicos da competitividade e do individualismo, em que sentimentos de realização ou injustiça se constroem em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência

de demandas por justiça social e equidade educacional, em cujas condições situacionais, deve se apoiar o pensar e o fazer na formação de professores.

Depreendemos que, na realidade vigente, fundada no modo de produção capitalista, a escola assume diferentes contornos apoiada em teorias educacionais que estão a serviço da classe dominante ou dominada. Nesta conjuntura, Saviani (1999) situa as teorias e suas manifestações no fenômeno educativo, assim, as teorias não-críticas encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus determinantes sociais, entretanto, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade. Sob outra perspectiva, as teorias críticas postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais e da percepção da dependência da educação em relação à sociedade.

As teorias educacionais têm seus desdobramentos na pedagogia e na definição do ponto de partida do ensino, tendo em vista que divergem quanto à centralidade dada no processo de ensino-aprendizagem. Na pedagogia tradicional (teoria não-crítica) o ponto de partida do ensino é a preparação dos alunos, há prioridade da teoria sobre a prática, cuja iniciativa é do professor, e a preocupação está centrada no *como ensinar*; na pedagogia nova (teoria crítico-reprodutivista) o ponto de partida está na atividade que é de iniciativa dos alunos, apoiada na subordinação da teoria à prática e na preocupação no *como aprender*. Na pedagogia crítica, o ponto de partida será a prática social que é comum a professor e alunos, ensino aprendizagem sustentado na relação teoria-prática e na articulação com os interesses da classe trabalhadora (Saviani, 1999; 2020a).

Na perspectiva da pedagogia crítica, pressupomos a superação do poder ilusório que caracteriza as teorias não-críticas. Isso implica também superar a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas. Com essa abordagem, buscamos subsidiar os professores com uma formação que os possibilite captar a natureza específica da educação e compreender as complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

A formação de professores é o processo pelo qual os educadores adquirem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a prática docente. Esse conceito abrange tanto a formação inicial, realizada em cursos de licenciatura, como a formação contínua ao longo da carreira profissional. Em tese, os professores que possuem uma formação mais robusta e consistente tendem a ensinar melhor os seus respectivos alunos, posto que são, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas na realidade concreta das escolas inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas.

A formação inicial objetiva a formação para o exercício da docência na Educação Básica, ofertada por meio dos cursos de licenciaturas, nos quais vão sendo construídos os conhecimentos fundamentais, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional. Aguiar (2010) alude que o sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes, de um lado, uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho e, de outro lado, que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional. Esta última converge com as entidades acadêmicas da área assentida na educação emancipadora.

Já a formação continuada de professores ocorre ao longo da carreira profissional, por meio de cursos de pós-graduação, workshops, palestras e outras atividades de atualização e aperfeiçoamento. Este tipo de formação visa o preparo para lidar com desafios atuais da educação, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, o uso de tecnologias educacionais, a Educação à Distância (EAD), entre outros.

A concepção de formação continuada de professores, em lugar de momentos estanques que se encerram em si mesmos, deve constituir-se em um *continuum* entre a formação "inicial" e a "continuada". Deve estar assentada na indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente, particularmente, no que concerne a salários dignos e maior autonomia profissional. A formação continuada deve contemplar pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, entre outros (Diniz-Pereira; Soares, 2010).

Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial mais sólida deve ocorrer em um espaço específico, adequado e democrático: a universidade pública. É nesse ambiente que ensino, pesquisa e extensão estão articulados, permitindo que o formando tenha a liberdade de pensar e construir novos conhecimentos de forma crítica. Isso tudo deve estar embasado em uma teoria pedagógica que promova, na escola, a formação humana integral e a emancipação.

No decurso da política de formação de professores, uma das características observada é a descontinuidade, notadamente, nas reformas e instrumentos legais, cujo movimento é descrito por Saviani (2008), que utiliza as metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso e sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas. O movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Saviani (2009) sustenta que o processo de formação de professores nem sempre se configurou como ação regulamentada, evoluindo ao longo do tempo com variações que se

deram de acordo com cada contexto histórico, cultural e social. Havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, para os quais eram necessários professores com algum tipo de formação que aprendiam o ofício por meio do "aprender fazendo". O autor assevera que a necessidade de universalizar a instrução elementar e ampliação do número de escolas seguindo um mesmo padrão, a partir do século XIX, demandou uma formação de professores em grande escala para atuar nas escolas.

A trajetória histórica da formação de professores, delineada a partir do século XIX em diante, foi sistematizada por Saviani (2009) em seis períodos, a saber: (1) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); (2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); (3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); (4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); (5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); (6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período foi demarcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, a qual apresenta preocupação explícita com a formação de professores no Brasil. Esse tipo de formação foi caracterizado, especificamente, por obrigar os professores a se instruir no método do ensino mútuo, com recursos próprios.

A primeira Escola Normal – especificamente destinada à formação de profissionais docentes –, foi fundada em 1835 no Rio de Janeiro e funcionou por 14 anos. Somente em 1859 foi criada outra Escola Normal, concomitantemente com a descentralização da responsabilidade da instrução primária para as províncias, por meio do Ato Adicional de 1834. Essas escolas preconizaram uma formação específica que desviou das expectativas do preparo didático-pedagógico, em razão de priorizar um currículo resumido às mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras.

O segundo período teve como marco inicial a Reforma Paulista Caetano de Campos, em 1890, que ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal. Sua principal inovação foi a criação da escola-modelo como anexo, balizada pela ênfase no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e nos exercícios práticos de ensino.

Além disso, tivemos dois marcos regulatórios. O primeiro foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre o ensino superior e a política de organização das universidades. O segundo foi o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro e criou a Faculdade de Educação, Ciências e

Letras, a qual ampliou a cultura no domínio da ciência pura e dos conhecimentos necessários ao exercício do magistério no ensino secundário. Esses produtos fizeram parte da Reforma Francisco Campos, no governo de Getúlio Vargas (1930-1934) e deram origem aos cursos de licenciatura (Brasil, 1931a; Brasil, 1931b).

De acordo com Tanuri (2000), até o final da Primeira República, em 1930, havia escassez de estabelecimentos oficiais de educação escolar na maioria dos estados. Somada à sua trajetória incerta, submetida a um processo contínuo de criação e extinção, cuja lacuna foi preenchida com a expansão da iniciativa privada e municipal. A falta de interesse do Estado se coaduna com as características da sociedade da época, de economia agrária, que não exigia maior desenvolvimento da educação escolar (Tanuri, 2000).

Já o terceiro período tem como marco inicial as reformas de Anísio Teixeira – criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932 –, e de Fernando de Azevedo – criação do Instituto de Educação de São Paulo, em 1933 –, inspirados no ideário da Escola Nova. Esses Institutos inovaram com a incorporação das exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Mais tarde, esses institutos foram incorporados à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, respectivamente, tornando-se a base dos estudos superiores de educação (Tanuri, 2000).

O quarto período apresentou como destaques a Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que alterou a denominação daquela Instituição para Faculdade Nacional de Filosofia, tendo como uma de suas finalidades preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Nessa Faculdade os cursos ofertados, que diplomavam bacharéis, tinham a duração de três anos. A faculdade permitia, aos egressos, a realização de um curso de Didática com duração de um ano, para os que desejassem atuar como docentes (Brasil, 1939).

Essa formação de professores ficou consagrada como modelo 3+1, ou seja, três anos de bacharelado, com conhecimentos específicos e um ano com o curso de Didática, para a formação pedagógica para a docência. Essa organização evidencia a lógica conteudista, que privilegia a formação específica em detrimento da formação pedagógica, além de subordinar a segunda à primeira, dado que elas não aconteciam de forma integrada.

A reforma universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, promoveu a articulação da educação superior com a escola média. Isso repercutiu nos cursos de licenciatura, pois estabeleceu que a formação de professores para aquela escola ocorresse em nível superior, seja em disciplinas gerais ou técnicas, seja para o preparo de especialistas

destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares (Brasil, 1968).

Observamos similaridades entre a formação de professores nos cursos normais e nos cursos superiores em dois aspectos: a tensão entre dois modelos e a relação da teoria com a prática. As escolas normais, ora tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, ora nos fundamentos da educação, ocorrendo de forma semelhante em cursos de pedagogia e licenciaturas a incorporação do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, se sobrepondo aos aspectos pedagógico-didáticos.

Ademais, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Com isso, perderam sua referência de origem, a escola-modelo, que fornecia base de pesquisa para o processo formativo e articulação entre teoria e prática.

O quinto período foi materializado pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, com currículo composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo esta predominante no 2º grau. Desta maneira, concretizou-se a profissionalização universal e compulsória nesta etapa de ensino (Brasil, 1971a).

A formação tecnicista adotada pela Lei nº 5.692/1971 se coaduna com a Teoria do Capital Humano, fundamentada na defesa do esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição e, ao mesmo tempo, contribuir para a riqueza e prosperidade da sociedade. No âmbito da educação, de fato, essas duas décadas foram marcadas pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante e confusa legislação educacional (Medeiros Neta; Fernandes, Carlos, 2020)

Às vésperas do lançamento da Lei nº 5.692/1971, foi publicada a Portaria n. 432, de 19 de julho de 1971, instituindo dois cursos especiais – Esquemas I e II –, identificados como emergenciais e destinados à formação de professores para a EPT. O Esquema I, de complementação pedagógica, com carga horária de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida e se compunha das seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. E o Esquema II, destinado a técnicos de nível médio formados na área da habilitação

requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (Brasil, 1971b; Machado, 2011).

Na década de 1980, ocorreu a mobilização da sociedade civil e, em particular, de educadores, no combate ao Regime Civil-Militar instaurado em 1964 e em prol da restauração da democracia no país. Nesse contexto, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), criada em 1983, com pautas alinhadas aos segmentos sociais que almejavam a afirmação do Estado de Direito e de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos, foi transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990 (Aguiar, 2019).

A ANFOPE se inseriu no rol das entidades científicas relevantes da área, dialogando com outras associações científicas como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), criada em 1961 e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criada em 1978. Participou ativamente, ao longo dos anos 1990, das discussões sobre a educação, engajando-se na construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, o sexto período proposto por Saviani (2009) é marcado pela LDB/1996, que trouxe nova organização para a educação nacional e, particularmente, para a formação de professores. É importante ressaltar que a LDB/96 estabeleceu que as universidades, resguardada a sua autonomia, deveriam observar nos currículos dos cursos de licenciatura e de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais foram instituídas, a partir de 1997, pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996a).

Assim, concordamos com a afirmação de Saviani (2009) de que nos dois séculos (6 períodos) analisados, as sucessivas mudanças no processo de formação de professores se caracterizam pela descontinuidade. Concordamos ainda que as políticas formativas são precárias por não estabelecer um padrão mínimo de preparação docente para o enfrentamento dos problemas da educação escolar brasileira.

Em 2002, foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Essas Diretrizes estabeleceram três princípios norteadores para o exercício profissional específico. O primeiro foi a competência, como concepção nuclear na orientação do curso. O segundo princípio foi a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Finalmente, o princípio da pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2002a).

Essa Resolução foi complementada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. A duração mínima é de 3 anos, com a integralização de, no mínimo, 2800 horas. Quanto à distribuição, essa carga horária é composta de: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de conteúdos científico-cultural; e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b).

Ambas as Resoluções, apesar de terem o viés da pedagogia das competências e alinhamento à teoria do capital humano, rompem com o modelo conteudista (modelo 3+1) e possibilitam a construção de uma identidade para os cursos de licenciatura. Além disso, propõem um novo perfil de formação docente, uma vez que se fundamentam na integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos, na prática profissional como componente da formação e no reconhecimento de outros espaços não escolares com possibilidades formativas.

Freitas (2002), chama a atenção para o fato de que os avanços empreendidos pelas referidas Diretrizes não as eximiram de crítica, visto que houve questionamentos sobre vários aspectos, tais como a ênfase sobre a formação na prática e no conceito de competências. Esses aspectos levaram tanto à assunção da concepção pragmatista quanto à estipulação da carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos, o que enseja o aligeiramento da formação.

No mesmo diapasão, Bazzo critica a ênfase, dada pelas Diretrizes,

> [...] no treinamento em serviço, em detrimento da formação inicial de qualidade; a utilização da modalidade de Educação à Distância como forma de aligeirar e baratear a formação inicial; a insistência na certificação das competências – todas elas evidenciam a lógica mercantilista, racionalista e pragmática que tomou conta da nação, e têm como objetivo responder muito mais à rápida modificação dos índices educacionais do que à necessidade da formação de profissionais com capacidade de colaborar com as mudanças que o país está a exigir. (Bazzo, 2004, p. 278).

Assim, podemos afirmar que os avanços e retrocessos na formação de professores evidenciam a correlação de forças existentes no interior das políticas educacionais. Essa correlação pode ser observada mais expressamente no embate entre grupos que defendem a democracia vinculada ao grande capital e os que professam a democracia popular e participativa.

Em 2003, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) acenou com uma aproximação às entidades organizadas, comunidade acadêmica, sindicatos e associações, cujos anseios se expressavam por reformas educacionais e, em particular, a implantação de uma política nacional de formação de professores.

Diante disso, instituiu uma agenda política, que alcançou todos os níveis e modalidades de educação e compôs, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação. Essa agenda também envolveu a sanção de importantes normativas, incluindo a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que regulamentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[3], criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que substituiu o FUNDEF (Brasil, 2007a).

Ainda em 2007, o MEC realizou estudos que resultaram no relatório intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio: soluções estruturais e emergenciais.* O relatório identifica um déficit no número de professores para essa etapa educacional, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, e a necessidade de medidas para a superação desse déficit (Brasil, 2007b).

Com efeito, a CAPES, amparada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, subsidiou o MEC no desenvolvimento de políticas e programas de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica (Brasil, 2007c). Entre os programas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, mas regulamentado três anos depois, por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O PIBID foi concebido com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, 2010b).

O PIBID concede bolsas a alunos dos cursos de licenciatura de instituições de educação superior, inserindo-os no ambiente das escolas públicas. Entre os objetivos do PIBID estão: 1) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; 2) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; e 3) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010b).

Com 11 editais lançados ao longo dos anos 2007 a 2022, o PIBID já beneficiou em média 341 mil estudantes. O programa conta, atualmente, com 248 IES participantes, concedendo, mensalmente, 57.350 mil bolsas aos discentes (Coordenação de Aperfeiçoamento [...], 2023).

[3] O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 e pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.

Em 2009, o Decreto CAPES nº 6.755, de 29 de janeiro (revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016), instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A finalidade dessa medida foi 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, 2009a).

Para materializar essa Política, foi instituído, pela Portaria Normativa MEC nº 09, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O objetivo do PARFOR foi contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área de conhecimento em que atuam, tendo a escola onde trabalham como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (Brasil, 2009b).

Os resultados do PARFOR apontam que, entre 2009 e 2023, foram formados 62.309 professores da rede pública em turmas de licenciatura. No âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, foi lançado, em 2023, o PARFOR Equidade – ação especial do PARFOR, idealizado pela CAPES junto à SECADI. O primeiro edital foi publicado com a oferta de 2 mil vagas com início programado para o segundo semestre de 2024 (Coordenação de Aperfeiçoamento [...], 2023).

No âmbito da EPT, foram criados, pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Os IF foram concebidos com o objetivo de, entre outros, ministrar cursos superiores de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, prioritariamente, nas áreas de Ciências e Matemática, mediante a garantia de, no mínimo, 20% de suas vagas para atender a esses cursos (Brasil, 2008a).

Esse objetivo é congruente com o relatório *Escassez de Professores no Ensino Médio* mencionado. Em todos os IF, há oferta de cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia, entre outros. O objetivo dos IF é ainda congruente com o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu na Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, assegurando que todos (100%) os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

O monitoramento dessa Meta, pelo INEP, visando verificar a proporção de docentes cuja formação superior esteja adequada à área de conhecimento que lecionam, é realizado por meio de quatro indicadores: 1) Indicador 15A – Educação Infantil; 2) Indicador 15B – anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Indicador 15C – anos finais do Ensino Fundamental; e 4) Indicador 15D – Ensino Médio. A Tabela 3 mostra o desempenho de cada um desses indicadores.

Como podemos constatar, a Meta 15 não será cumprida ao final do ciclo do PNE, pois todos os indicadores (15A, 15B, 15C e 15D) estão, ainda, distantes dos 100% de professores da Educação Básica com formação em curso superior de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, almejados. Isso nos permite afirmar que o PNE não se insere no conjunto das prioridades das ações dos governos que se sucederam, após o golpe parlamentar de 2016 que afastou a Presidenta, democraticamente eleita, Dilma Rousseff, da Presidência da República.

Tabela 3 – Indicador de Adequação da Formação Docente no Brasil por etapa de ensino da Educação Básica (2014-2023).

INDICADOR	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
15A) Educação Infantil	44%	45%	47%	48%	50%	55%	59%	61%	62%	63%
15B) EF – Séries iniciais	57%	58%	59%	61%	63%	66%	70%	71%	74%	75%
15C) EF – Séries finais	50%	49%	51%	50%	52%	53%	57%	59%	60%	60%
15D) Ensino Médio	60%	59%	60%	61%	62%	63%	65%	67%	68%	68%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Painel de Monitoramento do PNE-2014-2024 (2024).

Nesse sentido, concordamos com Dourado (2018), para quem o reordenamento conservador das políticas e da gestão para a educação nacional, após o referido golpe, assumiu a retomada das políticas de governo, em detrimento de movimentos e processos que se organizavam em torno de políticas de Estado. Esse reordenamento resultou na secundarização e inviabilização do PNE, em consequência, sobretudo, do ajuste fiscal instituído pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos na área social por 20 anos.

Ainda no campo da formação de professores, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogando a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

De acordo com essa Resolução, os cursos superiores de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, passaram a ter carga horária de, no mínimo, 3.200 horas e duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, compreendendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado, 2.200 horas de componentes curriculares específicos e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Além disso, a Resolução estabeleceu como princípio, entre outros, que essa formação é um compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; e a articulação entre formação inicial e formação continuada (Brasil, 2015).

De acordo com Gatti et al. (2019), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores. Para os autores, a Resolução destaca a centralidade da base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da educação, a concepção de valorização, articulando políticas inerentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho.

Entendemos que as Diretrizes Curriculares, construídas com a participação de professores, pesquisadores e movimentos sociais organizados da área, apresentam uma concepção progressista de educação e formação, uma vez que assumem como indissociável a articulação entre formação inicial e continuada. Além disso, as Diretrizes Curriculares enfatizam a necessária articulação entre Educação Básica e Superior; e incorporam ao currículo a pesquisa e a produção científica, mediante atividades teórico-práticas de aprofundamento.

A importância desses aspectos positivos é ratificada por Silva e Nunes (2020), ao afirmarem que a formação continuada docente, vinculada ao desenvolvimento profissional, se caracteriza pela aprendizagem contínua, cujo início se dá nos cursos de licenciatura. Além de que possibilita aos professores discussões teórico-práticas que os colocam atualizados em relação aos aspectos educacionais, contribuindo com a melhoria das práticas pedagógicas.

Quanto à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB), instituída pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, em consonância com a meta 15 do PNE 2014-2024 e com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, por destacamos três objetivos. O primeiro é o de articular ações das instituições de ensino superior por meio da colaboração entre o MEC, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O segundo é o de ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas de Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Por fim, destacamos o objetivo dessa Política de

promover a integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada, considerando as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa (Brasil, 2016).

No final de 2017, o MEC anunciou, no âmbito da PNFPEB, a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o qual foi instituído, no ano seguinte, pela Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. O PRP foi criado com a finalidade de apoiar IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2018).

O PRP concedeu bolsas a alunos de licenciatura de instituições de educação superior, visando o alcance de quatro objetivos. O primeiro foi aperfeiçoar a formação dos licenciandos por meio da imersão na escola pública, exercitando de forma ativa a relação teoria e prática. O segundo objetivo foi induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura O terceiro objetivo foi promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, o quarto objetivo foi fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas (Brasil, 2018).

O PRP existiu em apenas três edições (2018-2020; 2020-2022; e 2022-2024), na perspectiva de fortalecer a formação inicial de professores, à medida que possibilitou experimentar a práxis promovida nos cursos de licenciatura, quando da atuação dos licenciandos nas escolas públicas. Nesse sentido, concordamos com Curado Silva (2020) ao reconhecer que, embora existam projetos de formação em disputa, há necessidade de traçar projetos formativos na perspectiva do caráter emancipador. O PRP se aliou ao PIBID (que continua existindo).

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Com isso, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como referência a BNCC da Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, os cursos em nível superior de licenciatura devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação; ter carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas; e organizados em três grupos: Grupo I: 800 horas de base comum, que compreende os conhecimentos científicos,

educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação; Grupo II: 1.600 horas de conteúdos específicos das áreas e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e Grupo III: 800 horas de prática pedagógica, sendo 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início. Ademais, a BNC-Formação alinha-se ao conceito de competências e habilidades da BNCC da Educação Básica, prevendo dez competências gerais docentes e doze competências específicas vinculadas a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019).

Essa configuração curricular desestrutura as questões epistemológicas fundantes da condição do professor como trabalhador. A formação proposta se organiza sob a lógica da racionalidade vinculada a BNCC, com o aumento das atividades práticas e redução da formação teórica e, consequentemente, é diametralmente oposta à organização dada pela revogada Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Ainda que preconize superficialmente a articulação entre formação inicial e formação continuada, reforça a cisão, com a subtração da segunda expressão no escopo da Resolução, como se essa formação não prescindisse daquela.

Tanto que, no ano seguinte, essa separação foi oficializada, mediante a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Além disso, institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Assim, fica evidente que essa Resolução

> [...] rompe, objetivamente, a articulação entre formação inicial e continuada com claras motivações privatistas, que perpassam seu texto em seu contexto político e econômico. As omissões pontuais, como a política de valorização docente e a formação profissional, tecnológica, reforçam essa política de privatização e precarização da formação de professores. (Ferreira, 2022, p. 89).

Nesse sentido, podemos afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 combinada com a Resolução CNE/CP nº 1/2020, representa um retrocesso em relação as conquistas alcançadas com a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Essa combinação precariza a formação docente, ao se coadunar com o projeto de desmonte das políticas educacionais e impondo uma padronização, nos moldes da BNCC, que solapa a subjetividade dos professores.

Não sem razão a mobilização de professores e pesquisadores progressistas e de entidades acadêmico-científicas, com a ANPEd, resultou na denúncia do esfacelamento da política de formação de professores construída de forma democrática e consubstanciada na

Resolução CNE/CP nº 2/2015; na precarização da formação docente; no prejuízo à elevação da qualidade da educação brasileira; e na luta pela revogação daquelas Resoluções e da retomada dessa.

Em 2024, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e revogando a Resolução CNE/CP nº 1/2020. No entanto, a Resolução de 2024 permaneceu fazendo, literalmente, a separação entre formação inicial e formação continuada e alinhada à BNCC. Ademais, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabeleceu a organização curricular em quatro núcleos: Núcleo I – Estudos de Formação Geral; Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional; Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão; e Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado, com a carga horária distribuída conforme Quadro 4 (Brasil, 2024a).

O foco da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no alinhamento entre a formação inicial de professores e os objetivos de aprendizagem sistematizados na BNCC, articulado a um projeto de padronização da formação dos estudantes, a ênfase na prática esvaziada de conhecimento teórico sólido, que se combina com a responsabilização da escola e do professor pela melhoria da aprendizagem do estudante, secundariza as dimensões amplas da formação humana, tão almejada pelas entidades e pesquisadores progressistas que lutam pela escola pública de qualidade socialmente referenciada. Por isso, sustentamos, com afinco, a necessidade da indissociabilidade teoria e prática nos cursos de licenciatura, por meio do profícuo diálogo com a rede de escolas da Educação Básica, com ações planejadas de forma colaborativa.

Quadro 4 – Distribuição da carga horária do currículo da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Cursos de formação inicial		CH Núcleo I	CH Núcleo II	CH Núcleo III	CH Núcleo IV
Graduação de licenciatura		880	1.600	320	400
Formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos		400	740	160	300
Segunda licenciatura	Mesma área da primeira licenciatura	-	880	120	200
	Área diferente da primeira licenciatura	-	1.420	180	200

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Enfim, ratificamos que a trajetória histórica da formação inicial de professores, nos seis períodos definidos por Saviani (2006), é representada por avanços e retrocessos, em função de

embates e disputas promovidas pela divisão de classes presente na sociedade brasileira e pela instituição de políticas de governo, em detrimento de políticas de Estado. Assim, essa trajetória não segue uma linearidade no sentido de fortalecer uma concepção de formação docente na perspectiva de uma formação humana integral.

Ademais, a formação dos professores também é afetada pelas assimetrias regionais, presentes num país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, com estados e regiões muito heterogêneos nas dimensões econômicas, socioculturais e, particularmente, educacionais. Tais assimetrias se apresentam como um dos principais desafios enfrentados no país, para a implementação de políticas educacionais.

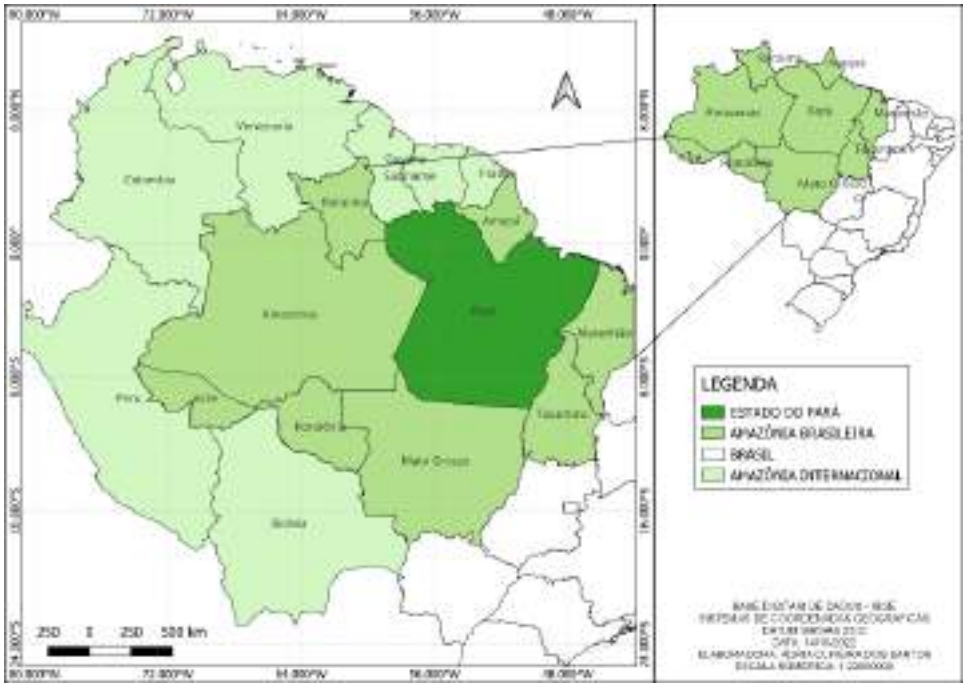
Na Amazônia, em particular na Amazônia Paraense, essas assimetrias se manifestam de várias formas no contexto educacional. Tomando como exemplo a infraestrutura, as regiões Sul e Sudeste possuem escolas equipadas com laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos, diferente do que acontece Norte do país. Nesta Região, as escolas enfrentam sérios problemas de precariedade, com falta de salas de aula, materiais didáticos e até mesmo ausência de energia elétrica e água potável. Esse contexto é objeto de interesse desta pesquisa e será abordado na próxima subseção.

2.2 SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE

A Amazônia Internacional ocupa uma área de 6,5 milhões de km^2, abrangendo nove países: Brasil, Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia. Sua maior parte fica no território brasileiro – Amazônia brasileira ou Amazônia Legal – compreendendo nove estados – Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte do estado do Maranhão, conforme podemos observar na Figura 1 (Portal Amazônia, 2021).

A economia da região Amazônica tradicionalmente se baseou no extrativismo, desde a captura de indígenas para escravidão até as "drogas do sertão" no período colonial, e posteriormente no ciclo da borracha no final do século XIX e início do século XX. Além disso, outros produtos como a castanha-do-pará também foram importantes (Loureiro, 2009). Nesse período, ocorreram fluxos migratórios significativos de camponeses do Nordeste em direção à Amazônia, configurando a fronteira agrícola da região.

Figura 1 – Mapa de localização do estado do Pará, Amazônia Brasileira e Amazônia Internacional.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para integrar a Amazônia ao cenário nacional e cumprir o mandamento constitucional de 1946, foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) durante o governo de Getúlio Vargas (1951-1954). A SPVEA foi instituída pela Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953, com o objetivo de centralizar e coordenar a execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (PVEA). Esse plano visava desenvolver a produção extrativa, agrícola, pecuária, mineral e industrial na região, com o intuito de elevar o bem-estar social e econômico das populações amazônicas e contribuir para a expansão da riqueza do país (Brasil, 1053).

A SPVEA, instalada em Belém, capital do Pará, com autonomia administrativa e diretamente subordinada ao Presidente da República, tinha como objetivo geral: a) assegurar a ocupação da Amazônia em um sentido brasileiro; b) constituir na Amazônia uma sociedade economicamente estável e progressista, capaz de, com seus próprios recursos, prover a execução de suas tarefas sociais; e c) desenvolver a Amazônia num sentido paralelo e complementar ao da economia brasileira (Brasil, 1953).

Silva (2004) ressalta que essa política de valorização da Amazônia, implementada no período de 1953 a 1966, não alcançou os resultados esperados quanto ao desenvolvimento da região face a inúmeros problemas: dificuldades decorrentes da vastidão da área sob sua jurisdição, magnitude dos objetivos a alcançar, escassez de pessoal qualificado, poucos

recursos. Ademais, a referida política de valorização exerceu pouco impacto na região, também em decorrência da concentração dos recursos na cidade de Belém.

O interesse do governo sobre a inserção nacional da região foi reafirmado no governo Castelo Branco (1964-1967), com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), através da Lei n. 5.173, de 27 de outubro de 1966, em substituição a SPVEA. Nesse novo cenário, o PVEA passou a ter como objetivo promover o desenvolvimento autossustentado da economia e o bem-estar social da região amazônica, de forma harmônica e integrada na economia nacional (Brasil, 1966).

A SUDAM integrou a "Operação Amazônia", concebida pelo governo Castelo Branco, que consistiu na criação de um conjunto de instrumentos legais e na reconfiguração de instituições federais que atuavam na região. A SUDAM tinha como objetivos: a) transformar a economia da Amazônia; b) fortalecer suas áreas de fronteiras; e c) integrar o espaço amazônico no todo nacional (Brasil, 1966).

A materialidade do Plano de desenvolvimento da Amazônia coordenado pela SUDAM não se traduziu em efeitos significativos para a melhoria da vida da população local, como previa o seu objetivo. O incentivo à expansão da frente pioneira agropecuária se sobrepôs ao progresso da frente de expansão de base camponesa criando, assim, uma zona de conflito pela posse da terra, violência social e extrema precarização do trabalho no campo.

A década de 1960, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcou o início da construção da malha viária nacional com a rodovia Belém-Brasília, para ligar diversas regiões do país à capital Brasília. Além de representar grande impacto na região com a mudança do foco do extrativismo para a implantação de vários projetos industriais, agrícolas e pecuários (Fundação [...], 2023b).

Em estreita relação com a ocupação do espaço, tais mudanças incidem sobre o aumento do deslocamento populacional na região com a expansão do campesinato em terras secularmente ocupadas por indígenas, como elementos da complexidade da Amazônia como última fronteira de expansão econômica do país. Loureiro (2009) identifica dois momentos da Amazônia como fronteira: o primeiro, abrangendo as décadas de 1970/1980 e o segundo, a partir da década de 1990.

A fronteira dos anos 1970/1980 acompanhava o percurso da estrada (principalmente as Rodovias Transamazônica e a Santarém-Cuiabá) rasgando a floresta e sua biodiversidade, ocupando terras indígenas, expulsando a população ribeirinha que habitavam a região há séculos, expropriando a natureza com a exploração madeireira, mineral e hídrica (hidrelétricas). Essa exploração incentivou a migração nordestina e sulista em larga escala e sem nenhum

suporte de polícias públicas sociais e educacionais, se materializando com o Projeto de colonização nos anos de 1970 a 1980. Do eixo principal, a fronteira se espalhou para vários pontos no percurso da Rodovia, por meio de estradas vicinais abertas por prefeituras, fazendeiros, madeireiros, especuladores e colonos, criando cidades, vilas e povoados (Loureiro (2009).

A forma de vida do migrante se fixava à margem da estrada e diferia do perfil de ocupação e a forma de vida dos antigos habitantes da região, que se organizavam às margens dos rios e se apoiava em quatro elementos básicos para a sobrevivência – o rio, a roça, a mata e o quintal – esteios inseparáveis da produção familiar ribeirinha. O clima de insegurança e instabilidade se instalou nessas terras, objeto de disputas e conflitos entre moradores antigos e os migrantes, na denominada *terra de trabalho*. No entanto, o maior conflito se estabelece frente ao capital, com a *terra de negócio* ocupada por empresários financiados com dinheiro público ou influenciados por políticas de incentivo fiscal voltadas para a região amazônica (Loureiro (2009).

No período de 1964 a 1985 – Ditadura Civil-Militar – se efetivou o planejamento regional, inserido no projeto geopolítico para a modernização acelerada da sociedade e do território nacionais. Nesse contexto, a ocupação da Amazônia ganhou prioridade por várias razões. Primeiramente, foi concebida como uma solução para as tensões internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste devido à modernização da agricultura. Além disso, buscou-se garantir a apropriação física e o controle do território, por meio da implantação de redes de infraestrutura, como rodovias (ciclo das estradas), telecomunicações e urbanização. A política desenvolvimentista também incluiu a concessão de subsídios ao fluxo de capital através de incentivos fiscais e crédito a baixos juros, indução de fluxos migratórios para povoamento e formação de um mercado de trabalho regional (Becker, 2007).

A instalação do poder público, pelos governos militares, no território que consideravam vazio demográfico, ignorou os povos e atividades realizadas por estes na Amazônia. Essa fase foi ainda marcada por intensos conflitos sociais e impactos ambientais negativos, como: conflitos de terra entre fazendeiros, posseiros, seringueiros e indígenas, desflorestamento desenfreado pela abertura de estradas. Também ocorreram alguns impactos econômicos, como a exploração da madeira seguida da expansão agropecuária e intensa mobilidade espacial da população.

Nesse contexto, o ano de 1985 demarca dois processos opostos, o desenvolvimentismo e o ambientalismo. No plano nacional, a percepção dominante da sociedade brasileira sobre a

Amazônia ainda era de uma área para expansão da economia, ou seja, um espaço para o aproveitamento de novas oportunidades, no qual a soberania brasileira deveria ser garantida. Enquanto isso, a sociedade regional se organizava para resistir à expropriação da terra, cujo movimento foi simbolizado pela criação do Conselho Nacional dos Seringueiros (Rezende, Tafner, 2005).

A esse respeito, Becker (2007) destacou a pressão ambientalista internacional e nacional como um terceiro elemento que se somou à crise do Estado e à resistência social para gerar um vetor tecno-ecológico na dinâmica regional que, predominando entre 1985 e 1996, configurou na Amazônia uma fronteira socioambiental. Elaborados a partir de baixo, diferentes projetos de desenvolvimento alternativos e conservacionistas foram construídos com apoio de redes transnacionais, ou seja, de parceiros externos, como Organizações Não Governamentais (ONG), organizações religiosas, agências de desenvolvimento, partidos políticos e governos que resistiram à exploração de experimentos associados à biossociodiversidade.

A segunda fronteira apontada por Loureiro (2009), tendo como marco a década de 1990, toma como base os primeiros grandes projetos. Entre os quais, destacamos a conectividade pela malha rodoviária com a Belém-Brasília (BR-010), a Transamazônica (BR-230) e a Cuiabá-Santarém (BR-163), as redes de energia e telecomunicações, a mineração com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Mineração Rio do Norte (MRN). Tais projetos foram instalados no período anterior como início da mudança do perfil da fronteira amazônica em direção ao mercado internacional. A ruptura foi determinada pelas políticas neoliberais que incentivaram as exportações e, neste caso, os recursos naturais da região tiveram papel fundamental para a transformação da Amazônia em *fronteira de commodities* com a ampliação das áreas de pecuária, a exploração madeireira, a consolidação do parque siderúrgico e a produção de grãos, com destaque para a soja.

A discussão sobre a singularidade da região amazônica exige um olhar atento para complexidade que a caracteriza como espaço único no mundo, com povos, culturas e natureza distintos. No contexto da Amazônia Paraense, especificamente, essa singularidade se apresenta na diversidade econômico-político-sociocultural-ambiental, oferecendo uma infinidade de aspectos únicos e particulares à região amazônica, em interconexão vital da diversidade de espécies e ecossistemas com a diversidade cultural e social das comunidades humanas que habitam essas áreas.

A organização do território paraense, duplamente associada ao Estado e ao capital/grandes empresas, com especial ação no espaço rural, se traduz na produção de fluxos e na conversão da natureza em commodities. Assim, as políticas governamentais e as escalas de

transformações espaciais, cujos efeitos (conflitos sociais e ambientais, entre outros) se expandem em quase todo o território, parecem atingir diretamente os povos e comunidades tradicionais amazônicas, em seus territórios, lugares e modos de vida (Costa Silva; Lima; Conceição, 2021).

Além disso, a Amazônia Paraense, simultaneamente, se apresenta como um território que contrasta abundância e pobreza, cobiça e conflitos, em um cenário confuso. Nessa região, mitos, fantasias e preconceitos se misturam e se confundem com realidades concretas, que, vistos de um único ângulo, incorrem em captar uma visão parcial e distorcida.

Nesse sentido, território é o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem, ou seja, é o chão e mais a população, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. É, sobretudo, a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (Santos, 2001).

Em vista disso, o território é o espaço da prática. Por um lado, é produto da prática espacial, que inclui a apropriação de um espaço e implica a noção de limite manifestando a intenção de poder sobre uma porção precisa do espaço. Por outro lado, é também um produto usado, vivido pelos atores, utilizado como meio para sua prática.

A Divisão Regional do Brasil de 2017, em Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias, incorpora as mudanças ocorridas no Brasil ao longo das últimas três décadas. As primeiras têm na rede urbana o seu principal elemento de referência para a satisfação de necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos. Já as segundas organizam o território, articulando as Regiões Geográficas Imediatas por meio de um polo de hierarquia superior diferenciado a partir dos fluxos de gestão privado e público e da existência de funções urbanas de maior complexidade (Instituto Brasileiro [...], 2017).

O território da Amazônia Paraense corresponde ao Estado do Pará, localizado na região Norte do Brasil. Com uma área territorial de 1.245.870,704 km² (2023), o Pará é o segundo maior estado do país em extensão, perdendo apenas para o Amazonas. Ele representa 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia. Além disso, é o estado mais populoso da região, com aproximadamente 8.120.131 milhões de habitantes (2022), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024a).

Cortado pela linha do Equador no seu extremo norte, o Pará se situa entre a Guiana e o Suriname, ao norte; o Amapá e o Oceano Atlântico, a nordeste; o Maranhão, a leste; Tocantins,

a sudeste; Mato Grosso, ao sul; e Amazonas e Roraima, a oeste. Essa unidade federativa foi dividida em 144 municípios distribuídos na divisão regional, que compreendia seis mesorregiões e vinte e três microrregiões até a mudança ocorrida em 2017, passando a organizar o território em sete regiões geográficas intermediárias (Belém, Marabá, Breves, Redenção, Santarém, Altamira e Castanhal), articulando vinte e uma regiões geográficas imediatas, apresentadas na Figura 2, com destaque para os rios, rodovias federais e estaduais e ferrovias (Instituto Brasileiro [...], 2024b).

Na implantação do chamado ciclo das estradas e dos incentivos fiscais da política desenvolvimentista (1966-1985), grandes capitais nacionais e multinacionais foram atraídos. Os principais projetos econômicos instalados no estado paraense foram: Mineração Rio do Norte (MRN), Albrás e Alunorte; Projeto de Ferro Carajás (PFC) e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), para fornecer energia, a baixo custo, para esses grandes projetos minerais (Fundação [...], 2023b).

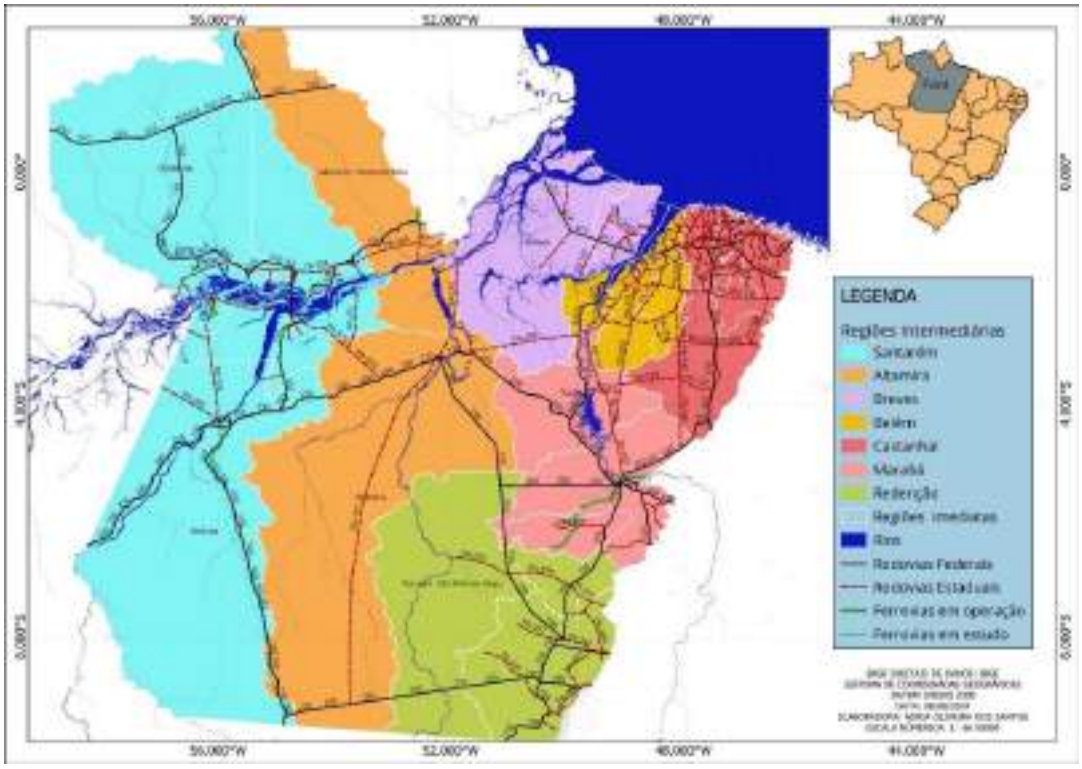
Esses elementos territoriais estão, ao mesmo tempo, produzindo energia uns para os outros em larga escala e conectados a outras regiões do país, em grande parte pela BR-230, a Transamazônica (Costa Silva; Lima; Conceição, 2021). A demanda de energia para atender a esses projetos, além das usinas hidrelétricas de Tucuruí e Belo Monte em operação, exerce pressão para implantação de pelo menos 5 usinas no chamado complexo hidrelétrico dos Tapajós no município de Itaituba, um dos últimos rios livres de hidrelétricas da Amazônia.

As estradas federais e estaduais que haviam sido abertas no Pará tiveram grande importância, mas há um destaque para a estrada estadual PA-150 – construída nos anos 1980 – que ligou Belém ao sudeste do Estado, passando pela região nordeste do Estado, em seu primeiro trecho. A base produtiva desenvolvida em torno dessa rodovia provocou o desvio do eixo econômico e da ocupação populacional no Estado do Pará. A cidade de Marabá, com localização privilegiada por possuir acesso rodoviário (BR-155, BR-230, BR-222 e BR-153) ao nordeste e oeste do Estado e a outras regiões do país, assumiu papel de destaque na região sudeste. Este espaço territorial possui como principais atividades a exploração de madeira e minério, com destaque para a Reserva dos Carajás, constituindo-se na região que gera mais riqueza para o Estado (Fundação [...], 2023a).

A Rodovia Transamazônica – BR 230, sobretudo em dois trechos do Pará, um entre as cidades de Rurópolis e Medicilândia e o outro, entre Altamira e Itaituba, atraiu migrantes nordestinos e da região sul, subsistindo a pecuária extensiva, algumas produções comerciais e a agricultura familiar. A malha viária formada pelas rodovias federais e estaduais mudou a

lógica dos transportes no Pará, que anteriormente era quase exclusivamente fluvial (Fundação [...], 2023b).

Figura 2 – Divisão Territorial do Pará e as redes de circulação rodoviária, ferroviária e fluvial.



Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

Ressalta-se que 76% da população desse novo eixo de ocupação (Marabá e entorno) é composta por trabalhadores do campo, pequenos agricultores familiares, quilombolas, extrativistas, pescadores e povos indígenas, os habitantes naturais. A região abriga 514 projetos de assentamento estaduais, com 72.186 famílias assentadas, vinculadas à Superintendência Regional (SR) do Pará e 27 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), conforme relatório emitido pelo Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA). Embora haja a predominância da atividade pecuária na região, caracterizando-a como fronteira agrícola, ela possui sua história de expansão baseada em conflitos pela posse da terra, particularmente entre posseiros e grileiros (Scalabrin; Barros, 2023).

A economia paraense é a maior da região Norte. Em 2021, seu Produto Interno Bruto (PIB) foi de R$ 262,90 bilhões, equivalente a 2,9% do PIB nacional. Os cinco municípios paraenses que se destacaram com os maiores PIB em 2021 foram Parauapebas, Canaã dos Carajás, Belém, Marabá e Barcarena. Em 2021, entre as atividades divulgadas em Contas

Regionais, exceto a Administração Pública, foi possível observar a predominância do setor agropecuário em 99 municípios paraenses. Desses, a Agricultura se apresenta como principal atividade em 48 municípios, seguida da Pecuária, em 31 e da Produção Florestal, Pesca e Aquicultura, em 20 municípios (Fundação ..., 2023a).

Os dados mostram que as atividades econômicas são, predominantemente, constituídas pela agropecuária, mineração, extrativismo e indústria. Esses setores econômicos estão interessados no desenvolvimento econômico, depreciando a importância da conservação ambiental, da proteção dos recursos naturais e do bem-estar das comunidades locais e suas formas de produção da subsistência, que tendem a ter menor impacto sobre a natureza.

As dinâmicas e interesses que contornam o cenário político da Amazônia paraense evidenciam complexidades, contradições e conflitos presentes na diversidade política que reúne uma variedade de partidos políticos e movimentos sociais. Além disso, interesses econômicos de grupos de áreas da mineração, agronegócio, madeira e energia exercem pressão sobre áreas ricas em recursos naturais, confrontando questões ambientais de preservação/conservação da floresta amazônica e a proteção dos direitos das comunidades tradicionais. Os conflitos fundiários e territoriais, especialmente aqueles relacionados à posse da terra e ao reconhecimento dos direitos territoriais das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, também são uma questão central nesse contexto. Destaca-se, ainda, a participação ativa da sociedade civil organizada, que se engaja na defesa dos direitos dos grupos menos favorecidos e busca equilibrar os interesses econômicos com a proteção ambiental e social. Essa interação complexa de interesses e atores sociais define o cenário político da região.

Quanto à diversidade ambiental, a Amazônia Paraense, predominantemente coberta por floresta tropical, abriga ecossistemas ricos e distintos, como as matas de várzea, de terra firme e manguezais, com diversidade ambiental que contempla uma rica variedade de espécies de árvores, plantas, animais e micro-organismos, muitos dos quais são endêmicos da região. Há uma extensa rede de rios, igarapés e afluentes, como o Rio Amazonas, o Rio Tapajós e o Rio Xingu, essenciais para a vida na Amazônia, fornecendo água, alimentos, transporte e habitat para uma grande variedade de espécies aquáticas e terrestres.

Ressaltamos a importância do bioma amazônico não só para o território paraense, mas também para o território brasileiro e para o planeta como um todo. Ele se apresenta como um repositório de serviços ecológicos, na diminuição da poluição, influenciando no regime de chuvas e no clima. Ao mesmo tempo, os ecossistemas desse bioma são frágeis e dependem de um equilíbrio muito delicado de três elementos-chaves, que se articulam simultaneamente: a chuva, a mata e o solo.

Loureiro (2009) esclarece que os solos amazônicos são rasos, mal estruturados, em sua maioria pobres e sobrevivem à custa dos nutrientes que recebem da floresta. Destruir a floresta, com a pressão do modelo econômico do capital, significa comprometer o maior patrimônio natural do planeta e, consequentemente, a sobrevivência dos habitantes naturais, indígenas, caboclos, ribeirinhos, entre outros. Essa destruição interfere no regime de chuvas na região, que depende da evaporação da floresta. Em outros termos, a retirada da cobertura florestal impacta não somente a floresta, mas o solo e a fauna nela existentes.

Um elemento importante a se considerar é o banco genético que a Amazônia Paraense abriga, em especial, no que se refere às espécies florestais. A esse respeito, os povos tradicionais da região detêm um amplo, variado e profundo conhecimento, acumulado secularmente, adquirido na convivência com a natureza. Tal conhecimento, se aproveitado através de vias mais participativas e solidárias de desenvolvimento, possibilitaria a produção de medicamentos os mais variados, tais como: inseticidas orgânicos, cosméticos, perfumes, novos alimentos, novos sabores e essências. Enfim, produtos industrializados os mais diversos e não apenas produtos semielaborados, como tem sido a maioria dos produtos gerados pelos novos investimentos (Loureiro, 2009).

Para aproveitar social e economicamente os bens que a natureza do território paraense oferece, há necessidade, em primeiro lugar, de respeitar o conhecimento tradicional dos habitantes da região sobre ela e os direitos a eles inerentes. Em segundo lugar, é necessário estabelecer uma nova postura no que concerne ao saber tradicional para que, através de trabalho conjunto e de investimentos continuados em pesquisa e produção, os benefícios decorrentes desse trabalho possam ser interiorizados (Loureiro, 2009).

Os conflitos pelo território, nas décadas de 1960 a 1980, constituíram um aprendizado político. Na década de 1990, particularmente, a sociedade civil organizada trouxe mudanças no apossamento do território, com a multiplicação de unidades de conservação federais e estaduais, assim como a demarcação de terras indígenas.

As Unidades de Conservação foram criadas pela Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000, que estabeleceu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, e propiciou os parâmetros adotados para sua elaboração e gestão. Em 2020, existiam, no território paraense 7 unidades federais e 7 unidades estaduais de proteção integral – áreas que permitem exclusivamente a utilização indireta dos seus recursos naturais, como turismo ecológico e pesquisas cientificas. Existiam, ainda, 33 unidades federais e 15 estaduais de uso sustentável – áreas que buscam conciliar a conservação da natureza com o uso sustentável dos seus recursos naturais, a questões referentes à forma de vida nesse território (Fundação [...], 2021).

A Amazônia Paraense é habitada por citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia), povos tradicionais e camponeses migrantes que assimilaram costumes das populações tradicionais e têm como fonte de sustento a agricultura familiar.

Para Witkoski (2007), o camponês amazônico possui uma singularidade em face das demais categorias do campesinato brasileiro, que é o trabalho simultâneo no interior da Amazônia com os elementos terra (agricultor/criador), floresta (extrativista de produtos vegetais e caça) e água (extrativista de produtos animais – pesca e caça). Tais ações são dialeticamente articuladas e fragmentadas, consubstanciando-se em atividades complementares.

Nessa diversidade sociocultural os povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares, entre outros grupos, vivem em estreita relação com o meio ambiente natural e são identificados como *povos* e *comunidades tradicionais*. Estes são definidos como:

> [...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007d).

Os povos tradicionais da Amazônia Paraense possuem uma vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade dos ambientes terrestre, florestal e aquático, onde trabalham e vivem com saberes, tradições e costumes próprios. A ausência de políticas públicas efetivas, sensíveis a essa singularidade, caracterizam o negligenciamento de grupos sociais historicamente excluídos de seus direitos e, seguramente, compromete a preservação do meio ambiente, pois a biodiversidade amazônica está relacionada intrinsecamente aos indígenas e demais grupos que fazem parte dos povos tradicionais.

As experiências dessas comunidades se assemelham ao que Witkoski (2023) denomina de manejo sustentado de terra, floresta e água. Isso envolve a integração entre cultivos agrícolas, criação de animais, extrativismo vegetal (manuseio da floresta de várzea e de terra firme) e extrativismo animal (caça e pesca), com o objetivo de obter incrementos na produtividade. Além disso, esse manejo deve estar em equilíbrio com o meio ambiente, ser aceito pelos agentes sociais envolvidos na produção e, implica, também, produzir com tecnologias de baixo impacto ambiental. Tal contradição manifesta os sentidos atribuídos ao trabalho.

Sánchez Vázquez (2007) salienta que o trabalho tem uma dimensão mais profunda que a meramente econômica (produção da riqueza). Nesse caso, a atividade produtiva é uma práxis que cria um mundo de objetos humanos ou humanizados (objetivação). No entanto, na práxis

desenvolvida no contexto da produção material capitalista, o homem produz um mundo de objetos nos quais não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele (alienação). Assim, no processo de objetivação, o conhecimento que o ser humano tem da natureza é, portanto, um conhecimento antropológico.

> [...] E o que são estes conhecimentos nativos também cognominados de "conhecimentos tradicionais" e de "saberes locais"? Eles não se restringem a um mero repertório de ervas medicinais. Tampouco consistem numa listagem de espécies vegetais. Em verdade, eles compreendem as fórmulas sofisticadas, o receituário e os respectivos procedimentos para realizar a transformação. Eles respondem a indagações de como uma determinada erva é coletada, tratada e transformada num processo de fusão (Almeida, 2008, p. 14)

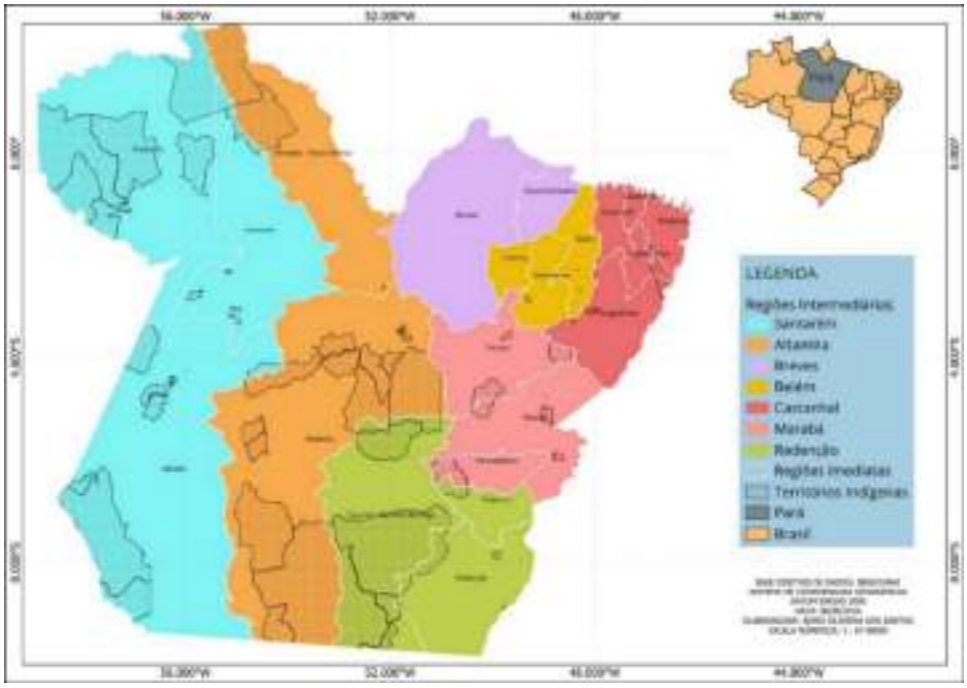
Esses conhecimentos são construto da adaptabilidade desses grupos sociais, que precisaram responder aos imperativos que a natureza lhes impôs, provocando a necessidade de buscar incrementar a produtividade do trabalho humano sobre a natureza, com os objetivos de produzir e reproduzir a própria vida social. Assim, o saber adquirido mediante a observação e a experiência retida na memória, por meio do tempo, é sempre fruto da relação entre os indivíduos, e passa constantemente por ajustes culturais.

Os camponeses amazônicos, ao utilizarem-se da floresta de terra firme e da floresta de várzea –, territórios biológicos distintos e complementares –, possuem verdadeira e significativa farmácia viva no meio ambiente em que habitam. Esse conhecimento é resultante da socialização do conhecimento – etnoconhecimento –, das contínuas gerações que os antecederam (Almeida, 2008).

Damasceno (2013) ressalta que há um saber social gestado na prática produtiva e política dos camponeses. Essas práticas servem de base para transmitir aos seus descendentes sua atividade produtiva, e simultaneamente lhes possibilita enfrentar questões mais amplas que envolvem a luta pela posse da terra de trabalho e a resistência à dominação. Além disso, sua forma de organização visa à produção e comercialização de seus produtos de forma comunitária.

O Brasil tem 1.693.535 pessoas indígenas, o que representa 0,83% do total de habitantes do país, segundo dados do Censo 2022, do IBGE. Os povos indígenas residem dentro ou fora de territórios delimitados, existindo ainda grupos isolados. A Amazônia Legal concentra 51,2% dessa população, da qual 80.974 está no Pará, somando habitantes locais e povos indígenas de migração e refúgio. As terras indígenas, conforme Figura 3, estão localizadas em diferentes regiões intermediárias do Pará (Instituto Brasileiro [...], 2023a).

Figura 3 – Territórios indígenas localizados nas Regiões Intermediárias do Pará.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Estado do Pará conta com 60 terras indígenas em diferentes situações de reconhecimento do território por órgãos oficiais, sendo 38 homologadas; 4 declaradas; 7 em estudo; 6 delimitadas; 1 dominial indígena; e 4 reservas. Ainda existem 23 povos isolados.

Enquanto há morosidade na regularização fundiária desses territórios, o projeto neoliberal de desenvolvimento avança nas áreas indígenas, por meio de pressões e ameaças de madeireiros, posseiros, grileiros, pescadores, fazendeiros, garimpeiros e processos minerários para pesquisa ou exploração de estanho, ouro, ferro, cobre, alumínio e calcário dolomítico (Povos indígenas [...], 2024).

No território paraense, vivem aproximadamente 70 diferentes povos indígenas, entre os quais, podemos citar: Hixkaryana, Waiwai, Isolados do Médio Jatapu, Tunayana, Aparai, Tiriyó, Munduruku, Tapajó, Arara, Asurini do Xingu, Kayapó, Panará, Araweté, Parakanã, Asurini do Tocantins, Awa Guajá, Tembé, Amanayé, Anambé e Turiwara (Povos indígenas [...], 2024).

Há diferenças entre esses povos, implicando na necessidade de reconhecer sua singularidade. São histórias particulares, com diferentes formas de explicar o mundo, com diferentes relações com a natureza, diferentes formas e organização social e de parentesco, diferentes modos de produção, diferentes realidades linguísticas e cenários bi/multilíngues.

Esses povos persistem no enfrentamento aos diferentes tipos de atrocidades e violências que sofrem desde a colonização e permanecem na luta pelas suas (re)afirmações étnicas, pelos seus territórios tradicionais, pelo reconhecimento da sua humanidade, de suas línguas, de seus costumes e culturas. Com o aumento progressivo de sua população e organização, o apoio técnico e financeiro de ONGs e instituições financeiras tem sido fundamental para fortalecer sua presença no cenário político regional. Isso lhes tem proporcionado maior poder de barganha frente ao Estado e aos grupos econômicos. No entanto, os conflitos continuam sendo uma realidade presente na luta por seus direitos e territórios.

A rica diversidade humana, dispersa num vasto território, repleto de recursos naturais, contrasta com a imensa desigualdade econômica e social na própria região. Em relação às demais regiões do Brasil, essas desigualdades aumentam significativamente.

Constatamos essa premissa ao observarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que compara indicadores como a riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida e natalidade, servindo de parâmetro para medir as condições de vida da população. Particularmente no Pará, o IDH foi de 0,69 em 2021, o que o posicionou em 23º lugar no ranking nacional. Para efeito de comparação, o Distrito Federal ocupou o 1º lugar com um IDH de 0,814, enquanto o Maranhão ficou em último lugar, com um IDH de 0,676 (Instituto Brasileiro [...], 2023b).

Os dados quantitativos apresentados exprimem a vulnerabilidade social que acomete a população da Amazônia Paraense, a exclusão das camadas sociais mais pobres e o descaso governamental com a implementação de políticas sociais para o enfrentamento dessa realidade desigual e injusta.

No âmbito da educação, o Estado do Pará registrou, em 2021, no ensino fundamental, a matrícula de 1.389.983 alunos e 58.873 docentes, atuando em 9.168 escolas. No ensino médio, foram matriculados 391.603, atendidos por 15.367 docentes, nas 866 escolas existentes. Vale ressaltar que: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental foi 4,8; dos anos finais do ensino fundamental foi de 4,3; e do ensino médio foi de 3,0, um dos mais baixos entre os estados brasileiros em comparação ao menor IDEB, no Rio Grande do Norte, de 2,8, e o maior IDEB, no Paraná, de 4,6 (Instituto Brasileiro [...], 2024a).

A julgar por esse indicador, a formação dos jovens apresenta lacunas de conhecimento. Os dados educacionais referentes ao IDEB do ensino médio apontam resultados preocupantes vinculados a juventude paraense, particularmente, a faixa etária com maior número populacional, de 15 a 19 anos. Outros dados são igualmente graves, como: a taxa de

analfabetismo de 7,4% para pessoas com 15 anos ou mais; a situação de ocupação e condição de estudo para pessoas de 15 a 29 anos, assim apresentada: não ocupada e estudando 28,6%; ocupada e não estudando 32,9%; ocupada e estudando 15,5%; não ocupada, nem estudando 23,0% (Instituto Brasileiro [...], 2024a).

Os dados apresentados ilustram indicadores sociais desfavoráveis que contrastam com a riqueza econômica concentrada em um grupo privilegiado. Essa realidade é resultado de um processo histórico na Amazônia Paraense, onde a região foi moldada como um espaço de acumulação de capital, com predominância da dimensão econômica. Esse modelo tem penalizado historicamente os povos tradicionais e os migrantes pobres que buscaram melhores condições de vida, além de exercer forte pressão sobre os recursos naturais da região. Esse cenário reflete as desigualdades sociais e ambientais profundamente enraizadas na dinâmica econômica da região.

É premente a necessidade de atender esses grupos sociais menos favorecidos. Isto requer acolher a diversidade da Amazônia Paraense, ou seja, atender aos povos tradicionais, citadinos e migrantes, que povoam a região sua uma cultura singular e de características miscigenadas, traduzidas em um estilo de vida marcado pelo uso e manejo artesanal da terra, extração e coleta de alimentos naturais. Além disso, esses povos são marcados por sua busca pela sobrevivência em condições logísticas desfavoráveis, em lutas e resistências em prol de direitos sociais e a garantia do reconhecimento de suas culturas e terras (Colares, 2022).

A educação nessa região está necessariamente ligada à diversidade das condições de vida local, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas. A disputa por processos formativos que considerem os sujeitos da Amazônia Paraense e o direito que lhes cabe é uma tarefa primordial de pesquisadores e educadores críticos amazônidas.

A educação superior pública na Amazônia Paraense, especialmente na formação inicial de professores, é oferecida por diversas instituições, incluindo a 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 Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Essas instituições oferecem cursos de licenciatura em diversas áreas, desempenhando um papel fundamental na formação inicial de professores para a região.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957, inicialmente denominada Universidade do Pará. A instituição foi formada pela união de sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém, incluindo Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, e Ciências Econômicas,

Contábeis e Atuariais. No entanto, a formação de professores na UFPA tem suas raízes em 1954, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Colégio Sousa Franco, instituição precursora do atual Instituto de Ciências da Educação (ICED), onde essa formação é realizada atualmente.

Na década de 1970, a instituição foi definitivamente transferida para o Campus Universitário do Guamá, atualmente conhecido como Cidade Universitária José da Silveira Neto. Foi nesse período que passou a ser denominado Centro de Educação, cuja criação foi normatizada pelo Decreto n. 65.880, de 18 de dezembro de 1969. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Centro de Educação manteve núcleos de educação em Santarém, Amapá, Acre e Rondônia, que posteriormente deram origem às universidades existentes nessas localidades.

Como instituição multicampi, a UFPA iniciou o processo de interiorização, oficializado com a Resolução de n. 1.355/1986, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento de todas as mesorregiões do estado do Pará. O desmembramento de dois campi, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, deu origem a UFOPA em Santarém e a UNIFESSPA em Marabá. Atualmente, são doze campi, instalados em Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí (Universidade Federal do Pará, 2016).

A UEPA foi criada em 1993 pela Lei Estadual n. 5.747, de 18 de maio de 1993. Ela surgiu da fusão de faculdades estaduais nas áreas de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação. Hoje, a UEPA desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em três grandes áreas: Saúde, Educação e Tecnologia.

Em 2021, a UEPA ofertava 132 cursos de graduação, distribuídos em 21 campi, sendo cinco na capital e os demais nos municípios de Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra, Castanhal e Bragança (Universidade Estadual do Pará, 2021).

A coordenação dos cursos de licenciatura é de responsabilidade do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE ofertados nas seguintes áreas: Geografia, História, Filosofia, Pedagogia, Matemática, Música, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Letras-Libras, Ciências da Religião, Ciências Naturais com habilitação em Química, Física e Biologia, Ciências Sociais, Física, Química, Ciências Biológicas e o Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue. O curso de Licenciatura em Educação Física está inserido no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS (Universidade Estadual do Pará, 2021).

Enfim, o IFPA tem suas origens na Escola de Aprendizes Artífices do Pará, criada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, e instalada em Belém em 1910. Ao longo de sua trajetória, passou por várias denominações, como Liceu Industrial do Pará (1937), Escola Industrial de Belém (1942), Escola Técnica Federal do Pará (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (1999) e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2008), onde essa pesquisa foi realizada.

Sem dúvida, todas as instituições de ensino superior (IES) públicas mencionadas expandiram suas ofertas educativas para o interior da Amazônia Paraense. A política de formação inicial de professores é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida quanto nas determinações universais do capitalismo global, que influenciam a produção material da vida e as relações sociais correspondentes. Essas relações são marcadas pela valorização do capital, mas, no movimento dialético, podem também objetivar a humanização do homem.

A Amazônia Paraense, em sua singularidade, se destaca por sua complexa diversidade econômico-político-sociocultural-ambiental. Essa região envolve interesses conflitantes: por um lado, grupos elitistas nacionais e internacionais buscam controlar o território por meio de projetos minerais, agropecuários e outros, marcados pela exploração predatória dos recursos naturais e pela acumulação de capital. Por outro lado, grupos sociais camponeses e povos tradicionais, especialmente os povos indígenas, promovem o desenvolvimento da diversidade cultural e humana, adotando formas sustentáveis de acesso aos produtos da terra, das florestas e das águas, respeitando os ciclos naturais e a necessidade de preservação dos recursos.

O desafio é compreender as articulações entre as questões universais e as singularidades presentes na Amazônia Paraense, considerando um conjunto estruturado de relações interdependentes e mediadas. Isso permite entender a materialidade da região e direcionar esforços para transformar a realidade com base na dignidade humana, no respeito às diferentes culturas e na preservação da natureza.

Isto requer, pois, a promoção do diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais, o reconhecimento e o respeito pelas práticas das comunidades locais, bem como, a colaboração entre pesquisadores, instituições governamentais e organizações da sociedade civil na busca por soluções sustentáveis para os desafios socioambientais da Amazônia Paraense, aí incluída a formação inicial de professores.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS CEFET E INSTITUTOS FEDERAIS

Tradicionalmente, a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura nas mais diversas áreas de conhecimento, para atuar na Educação Básica, como vimos na seção anterior, está afeta às universidades. Esse é o *lócus* privilegiado de mobilização e sistematização do processo formativo docente, a despeito dos aspectos conjunturais e estruturais da realidade social concreta do país.

Todavia, os CEFET, integrantes da RFEPT, também obtiveram esse privilégio, em 1978, quando foram criados os três primeiros. Além disso, não podemos esquecer os criados na década de 1990 e, mais tarde (a partir de 2008), os Institutos Federais.

Os CEFET (e os Institutos Federais) se consolidaram, na educação nacional, com a oferta pública e gratuita de educação profissional e tecnológica em todos os níveis (Educação Básica e Educação Superior). Por isso, se constituem em espaço social das práticas de ensino, pesquisa e extensão, e se configuram como instituições estratégicas para o desenvolvimento local, regional e nacional, na medida em que oportunizam perspectivas de formação profissional, de difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Particularmente, a oferta de cursos superiores de licenciatura que tomou lugar nos CEFET (e nos Institutos Federais), foram/são em áreas com escassez de professores formados, notadamente, nas Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e na Matemática.

Assim sendo, nesta seção buscamos apreender as especificidades da formação inicial de professores ofertada desde os CEFET até os Institutos Federais, no contexto das políticas públicas educacionais instituídas no país.

No que se refere à sua estrutura, esta seção se apresenta dividida em duas subseções. A primeira, denominada *Dos CEFET aos Institutos Federais: especificidades*, objetiva investigar as ofertas educativas de cada institucionalidade e o alcance na promoção do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A segunda, intitulada *A formação inicial de professores nos CEFET e Institutos Federais*, visa analisar como se estabeleceu e se consolidou a oferta dos cursos superiores de licenciatura.

3.1 DOS CEFET AOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESPECIFICIDADES

No período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a economia estava açodada na implementação de grandes projetos econômicos – polos petroquímicos, hidrelétrica binacional de Itaipu, ponte Rio-Niterói, rodovia Transamazônica e Projeto Grande Carajás, de exploração mineral na Amazônia, entre outros. Todos esses projetos foram desenvolvidos em associação ao grande capital internacional.

Além disso, entre os anos de 1968 a 1973, o país ingressou no período conhecido como *milagre econômico*, quando houve uma forte recuperação industrial, liderada pelas indústrias automobilística, química e de energia. Essa recuperação foi combinada com o acentuado ingresso de capitais externos, resultando em milhões de novos postos de trabalho e elevadas taxas de crescimento (11% ao ano, em média) da economia (Silva, 2022).

O aquecimento do setor industrial teve reflexo no campo educacional, com demandas tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Superior. A primeira foi atendida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. A segunda foi atendida pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a reforma do ensino superior e definiu a organização de cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

Foi nesse contexto que, no governo Ernesto Geisel (1974-1979), foram instituídos os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) – por intermédio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, mediante transformação das Escolas Técnicas Federais homônimas.

Esses CEFET foram definidos como autarquias de regime especial, vinculadas ao MEC, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, tendo por finalidade o *oferecimento de educação tecnológica* (para atender as demandas das indústrias da época) e os seguintes objetivos: i) ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; ii) ministrar ensino em grau superior de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, *e de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau* e dos cursos de formação de tecnólogos; iii) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; e iv) realizar pesquisas na área técnica industrial,

estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1978, grifos nosso).

Nesse sentido, concordamos com Silveira (2010), ao afirmar que o que se pretendia era estabelecer uma política diretiva relacionada ao ensino técnico industrial com base na necessidade de "mão de obra tecnológica" em diversos níveis de formação. Essa política visava a manutenção da oferta de cursos, em particular na área das indústrias, privilegiando o de tecnólogos.

Não sem razão, Cunha (1997) conjectura que a criação dos CEFET decorreu do fracasso da profissionalização compulsória do 2º grau, instituída pela Lei nº 5.692/1971. Esse fracasso obrigou o deslocamento do nível de atuação das ETF que lhes deram origem (técnico de nível médio), para o ensino superior (tecnólogos).

Por mais de uma década, somente esses três CEFET (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) existiram no Brasil. Foi no governo José Sarney (1985-1990), no contexto do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado à melhoria, manutenção e ampliação do ensino técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que houve uma primeira ampliação, com a transformação, por meio da Lei n. 7.863, de 31 de outubro de 1989, da ETF-Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Silva, 2022).

Importante ressaltar que foi nesse governo que houve, depois de 73 anos da criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, que mais tarde se transformaram em Liceus Industriais, ETF e CEFET, a primeira tentativa de ampliação dessa Rede, com o PROTEC. A meta do programa era a construção e implantação de 200 escolas profissionais (técnicas e agrotécnicas), denominadas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), especialmente no interior dos Estados, objetivando desconcentrar a oferta do ensino técnico até então restrito às capitais dos Estados, e promover a qualificação profissional nos rincões do país, atendendo às exigências de um mercado em expansão.

Todavia, apenas 21 escolas técnicas e 23 escolas agrotécnicas tiveram sua construção iniciada em 1988, as quais foram concluídas e instaladas apenas em meados da década seguinte (Silva, 2022). Como exemplos, temos as Unidades de Ensino Descentralizadas de Tucuruí/PA (1994), Mossoró/RN e Manaus/AM (1995).

Na década de 1990, já no governo Collor de Mello/Itamar Franco (1990-1994), a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, transformou a ETF-Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e atualizou os objetivos dos CEFET: i) ministrar cursos técnicos, em nível de 2° grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; ii)

ministrar em grau superior cursos de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; e *de licenciatura, com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico*; iii) ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; e iv) realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1993, grifo nosso).

Além disso, esse governo instituiu, por intermédio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica vinculadas ao MEC (ETF, EAF e CEFET) e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Além, disso, esse governo transformou as ETF em CEFET, os quais foram implantados, de forma gradativa, a partir de 1999 e possibilitou que as EAF fossem integradas a esse processo de transformação (Brasil, 1994).

De fato, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o processo de cefetização (transformação das ETF em CEFET) foi viabilizado pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei nº 8.948/1994, e pela Portaria MEC nº 2.267, de 19 de dezembro de 1997, além de estabelecer as diretrizes para a elaboração de projetos institucionais para a implantação gradual dos CEFET. Com efeito, em 1999, foram criados 14 CEFET, entre os quais o de São Paulo, Pará e Rio Grande do Norte; em 2001, o do Amazonas; e, em 2002, 15 CEFET, como o de Roraima e o de Sergipe.

Frigotto e Ciavatta (2006) destacam que o processo de cefetização não foi uma simples concessão governamental, mas sim resultado de um longo debate que se iniciou na década de 1980 e culminou na adesão das ETF à reforma da Educação Profissional. Essa adesão não ocorreu sem pressão, pois foi induzida de forma coerciva pelo MEC, que ofereceu recursos financeiros do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), lançado em 1997, em troca da aceitação da reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto definiu que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este, oficializando a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Silva acrescenta, que

> [...] Essa lógica de reestruturação imposta pelo PROEP estava articulada tanto com o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal implantado no país, que buscava adequar, particularmente, a educação profissional às novas demandas da sociedade globalizada e aos novos padrões de produtividade e competitividade, quanto com o

> modelo gerencial da reforma administrativa do aparelho do Estado, que realçava, entre outras medidas, o controle da gestão (Silva, 2022, p. 180).

O Decreto nº 2.406/1997, atualizou os objetivos dos CEFET, que passaram a ser: i) ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional; ii) ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia; iii) ministrar ensino médio; iv) ministrar ensino superior, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; v) oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando a atualização, o aperfeiçoamento e a especialização de profissionais na área tecnológica; vi) *ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica*, para as disciplinas de educação científica e tecnológica; e vii) realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade (Brasil, 1997b, grifo nosso).

Ressaltamos que o governo Fernando Henrique Cardoso não demonstrou intenção alguma de continuar o processo de ampliação da RFEPT iniciado no governo Sarney. Pelo contrário, por intermédio da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, incluiu o § 5º no Art. 3º, da Lei 8.948/1994, com a seguinte redação: ¨A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente poderá ocorrer em parceria* com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, *que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino*" (Brasil, 1998, grifos nosso). Com isso, literalmente, a União foi impedida de construir e manter ETF e EAF no âmbito da RFEPT.

No segundo ano do primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006), o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, trouxe uma nova organização aos CEFET, os quais foram definidos como autarquias federais, vinculadas ao MEC, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Além disso, foram equiparados a IES (equivalentes a Centros Universitários) pluricurriculares; *especializados na oferta de educação tecnológica*; tendo por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Eles também deveriam realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Brasil, 2004b).

Além disso, os CEFET têm como objetivos: i) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; ii) ministrar educação de jovens e adultos; iii) ministrar ensino médio; iv) ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio; v) ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu; vi) ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos; vii***)*** *ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica*; viii) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade; ix) estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo; x) estimular e apoiar a geração de trabalho e renda; e xi) promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2004b, grifo nosso).

Como podemos constatar, todos os CEFET (de 1978 e da década de 1990) foram considerados, desde a sua gênese, autarquias federais vinculadas ao MEC. Seus objetivos eram os mesmos conferidos a IES, ou seja, atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão. Essa atuação visava a formação e especialização de profissionais qualificados em todos os níveis (Educação Básica e Educação Superior), para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural, bem como possibilitando a seus alunos verticalizarem sua formação, desde os cursos técnicos de nível médio até o doutorado.

Já no final do primeiro mandato, cumprindo compromisso com professores e pesquisadores progressistas e entidades da educação, que viam no Decreto nº 2.208/1997 (Fernando Henrique Cardoso) um claro prejuízo à formação de adolescentes e jovens, o governo Lula da Silva revogou aquele Decreto e instituiu, por intermédio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, nova organização à educação profissional. Essa normativa possibilitou que a educação profissional técnica de nível médio pudesse ser ofertada na forma *integrada ao ensino médio* (Brasil, 2004a, grifo nosso).

Além disso, "[...] exemplo do governo Sarney, o governo Lula da Silva reeditou o mito do ensino técnico-profissional como indutor do processo de transformação da realidade econômica e da mobilidade social" (Silva, 2022, p. 200). Para isso, promulgou a Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, que deu nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei n. 9.649/1998: "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, *preferencialmente*, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (Brasil, 2005).

Isso possibilitou ao governo Lula da Silva promover uma profunda expansão na RFEPT, que representou um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Entre 2006 e 2010, foram construídas e instaladas 214 novas unidades de ensino, cobrindo todas as regiões e Estados do país, além do Distrito Federal.

Nesse sentido, concordamos com Silva quando afirma que

> [...] a intencionalidade da expansão da RFEPT era fortalecer o caráter público e a desconcentração da educação profissional, até então restrita às capitais dos Estados e a alguns poucos municípios, mediante a oferta de cursos em estreita articulação com as potencialidades socioeconômicas e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais de municípios/regiões os quais, historicamente, estavam à margem de políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação, bem como promover inclusão social, por meio do acesso e da permanência de estudantes de baixa renda no ensino público, gratuito e de qualidade presente e consagrado nas instituições dessa Rede (Silva, 2022, p.200).

Assim, no seu segundo mandato (2006-2010), o governo Lula da Silva instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a RFEPCT. Constituída pelos Institutos Federais, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (criada mediante transformação do CEFET-PR), os CEFET-RJ e CEFET-MG (aqueles criados em 1978), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, todos com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008a).

Os Institutos Federais – 38 ao todo – foram criados mediante transformação de Escolas Técnicas Federais (ETF); ou de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); ou mediante integração de CEFET com Escolas Agrotécnicas Federais (EAF); ou de EAF; ou de ETF com EAF; ou, ainda, de CEFET com ETF e EAF. Essas instituições são de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino e equiparados às universidades federais (Brasil, 2008a).

Os objetivos dos Institutos Federais são: i) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; ii) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, nas áreas da EPT; iii) realizar pesquisas aplicadas; iv) desenvolver atividades de extensão, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; v) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e vi) ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia; b) *cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional* (com a garantia

de, no mínimo, 20% das vagas anuais da instituição, para esses cursos); c) cursos de bacharelado e engenharia; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (Brasil, 2008a, grifo nosso).

Assim, podemos afirmar que os Institutos Federais, a exemplo dos CEFET (de 1978 e da década de 1990), ampliaram suas ofertas educativas, antes restrita ao nível da Educação Básica (com cursos de educação profissional técnica de nível médio) para a Educação Superior, com cursos da graduação até o doutorado. Particularmente, o percentual mínimo (20%) estabelecido para os cursos de licenciatura – ofertados nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, entre outras – visa amainar o déficit de professores com curso superior nas disciplinas em que atuam na Educação Básica, conforme constatado na pesquisa *Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais*, realizada pelo MEC, anteriormente mencionada.

De forma complementar e na mesma direção de mitigar o problema da falta de professores com formação superior que atuam na Educação Básica, o governo Lula da Silva, por meio do MEC e CAPES, implementou vários programas voltados para a formação de professores, dentre os quais, destacam-se: o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, em 2006; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007 (ambos comentados na seção 2 deste estudo); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009 (também tratado na seção 2); e o Programa Novos Talentos, em 2010.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, visando o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Essa modalidade tinha como objetivos: i) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; ii) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica; iii) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; iv) ampliar o acesso à educação superior pública; v) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; vi) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e vii) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

Vale ressaltar, que esse Programa, guarda conformidade com a concepção e lógica

neoliberal estabelecidas na década de 1990 no país. Essa lógica sugere, a democratização do acesso à educação de nível superior, sobretudo por meio da modalidade de Educação a Distância ofertada por IES públicas, em articulação com polos de apoio presencial em localidades estratégicas, como forma de promover a inclusão e justiça social.

Não obstante, concordamos com Lima Filho (2015), ao asseverar que a materialização da UAB ocorre como forma de transfiguração da educação superior como direito público a ser universalizado para um serviço de fornecimento da educação como mercadoria, seja em instituições públicas ou privadas. Essa lógica é justificada pela necessidade de urgência, eficiência e eficácia da expansão requerida como forma de ampliação do acesso das camadas mais pobres à universidade e de sua inclusão social.

Enfim, ressaltamos que os Institutos Federais estão presentes em todo o território nacional, inclusive em áreas não litorâneas que antes eram desprovidas de políticas públicas. Esse processo de expansão e interiorização da EPT contribui para a democratização do acesso, permanência e êxito em cursos de formação profissional e tecnológica públicos e gratuitos. Consequentemente, isso promove o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da população e das regiões atendidas, reduzindo as assimetrias regionais.

Para além da democratização do acesso, ressaltamos que as oportunidades educativas promovidas pela interiorização dos Institutos Federais contemplam grupos sociais historicamente marginalizados. Esses grupos incluem povos tradicionais, comunidades indígenas e população do campo, que por muito tempo estiveram à margem da ação estatal.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CEFET E INSTITUTOS FEDERAIS

A formação de professores é central na educação escolar, pois, decerto, contribui para assegurar a melhoria da qualidade e da eficiência da educação para todos, particularmente na Educação Básica. Por isso, faz parte das políticas estatais o fomento à formação inicial e continuada de professores, por meio de diversos programas, como os já citados e IES públicas (aí incluídas os Institutos Federais) e privadas.

No caso específico dos CEFET (de 1978), os cursos de licenciaturas estavam presentes primeiramente para as disciplinas do 2° grau (desde 1979), depois para disciplinas do ensino técnico e tecnológico, a partir de 1993 e, em seguida, para as áreas científicas do ensino médio, desde 1997 (aí incluídos os CEFET da década de 1990). Mas foi a oferta obrigatória nos Institutos Federais que estabeleceu um marco no campo da formação docente com aumento considerável do número de cursos de licenciatura.

Um passo importante foi dado com a oferta de ensino superior nas Escolas Técnicas Federais, especificamente na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro. Essa instituição, que inicialmente atuava apenas no ensino técnico de nível médio, estabeleceu um convênio com a Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro para oferecer o curso de Engenharia de Operação. Com duração de três anos, esse curso era mais curto do que os tradicionais cursos de engenharia, que tinham currículos excessivamente longos e altos custos. Além disso, os cursos existentes não atendiam satisfatoriamente às necessidades de setores que careciam de pessoal qualificado. A oferta do curso de Engenharia de Operação proporcionou a cobertura institucional necessária para viabilizar o ensino superior (Cunha, 2005).

Assim, os cursos superiores se inserem na RFEPT com respaldo legal em vários dispositivos. A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) estabeleceu a formação em nível superior como exigência para professores do ensino de 2º grau e organizou cursos profissionais de curta duração para habilitações intermediárias de grau superior. Além disso, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (primeira LDB do país), determinou que a formação de professores para o ensino médio seria feita em faculdades específicas ou cursos especiais de educação técnica. O Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autorizou as Escolas Técnicas a organizarem e manterem cursos de curta duração para proporcionar formação profissional básica de nível superior, atendendo às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional.

Em vista disso, no âmbito da formação para o exercício do magistério na EPT, nota-se que:

> A LDB/1961 trata da questão unicamente para assinalar que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. “Seu artigo 59 dizia que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em cursos especiais”. Constata-se que a concepção dual da educação no ensino médio se reproduz, igualmente, na formação de professores, reforçada por políticas que acentuam, de um lado, o caráter técnico da formação, e de outro lado, a valorização do professor especialista na formação propedêutica (Machado, 2013, p. 350, grifo da autora).

Assim, a LDB/1961 expressava a reprodução da dualidade da formação do ensino médio – propedêutico e técnico –, na formação de professores, ao se estabelecer locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de ensino.

Além disso, a multiplicação de cursos de curta duração, localizados fora das universidades federais, já acenava para o desenho da formação assumida nos CEFET (de 1978), com base no objetivo de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta. Essa

medida visava à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

Nascimento resgatou um documento sem numeração, intitulado *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial*, do Conselho Federal de Educação. Esse documento foi aprovado em 9 de outubro de 1964, e já apontava a carência de professores de determinadas disciplinas em algumas regiões, além de indicar a criação das licenciaturas curtas.

> [...] é no setor das Ciências Naturais e da Matemática onde se verificava a maior escassez de professores qualificados, justamente, por causa do número reduzido de cursos para esta ciência. Em 1962, nas 81 faculdades contavam-se apenas 11 cursos de Física, 7 de Química, 13 de História Natural e 25 de Matemática. Em 1961 diplomaram-se 51 licenciados em Física, 43 em Química, 225 em História Natural e 137 em Matemática, ao todo 456 licenciados perfazendo 15,1 % do todo de 3011. No mesmo ano nos 10 estados das Regiões Norte e Nordeste diplomaram-se 15 licenciados em Matemática e nenhum em Física e Química. Atualmente existem dois cursos de Física e Química para aquelas duas regiões. Desde 1962 foram apresentados ao Conselho Federal de Educação pedidos de autorização para funcionamento de, apenas, dois cursos de Matemática, um de Física e outro de História Natural. Ora, Matemática e Ciências Físico-Biológicas são matérias obrigatórias para todo País no ciclo ginasial. (Nascimento, 2012, p. 345).

O atendimento a essa demanda, sugerido por Nascimento, seria realizado pela formação polivalente em três tipos de licenciaturas: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (Nascimento, 2012).

A década de 1970 teve a profissionalização universal e compulsória (Lei nº 5.692/1971) como um fator de aumento da demanda para a formação de professores. Essa demanda foi atendida pelos CEFET, mediante a oferta do Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no 2º Grau, conhecido como Esquema I e II (instituídos pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971).

O Esquema I, com 600 horas, destinava-se a diplomados em cursos superiores relacionados à habilitação pretendida que necessitavam de complementação pedagógica. Já o Esquema II, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, era destinado a técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida e abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica. Em resumo, o Esquema I visava proporcionar formação pedagógica a portadores de diploma de nível superior, enquanto o Esquema II oferecia essa mesma formação pedagógica a técnicos, além de incluir disciplinas de conteúdo técnico específico (Brasil, 1971b).

Na década de 1980 foram identificadas experiências de Escolas Técnicas que ofereceram cursos superiores de formação de professores por meio de Experiências formativas pactuadas com outras instituições. A ETFPA, em convênio com o CEFET-MG, ofertou o Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte Especial do Currículo de Ensino do 2º Grau – Esquema I, que habilitou 31 professores, na área pedagógica, para o exercício do magistério de 2º grau (Centro Federal [...], 2006).

A Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) firmou convênio com o CEFET-PR, no período de 1986 a 1995, e ofertou três edições desse curso de formação de professores. O convênio contemplou, aproximadamente, 200 professores, nas áreas de Construção Civil, Eletricidade, Eletrônica, Mecânica e Química Aplicada (Otte; Araújo; Orth, 2021).

A LDB/1996 tornou obrigatória a formação no ensino superior para ingresso no exercício da docência da Educação Básica de nível médio, na qual estão incluídos os cursos técnicos (artigo 61, já comentado na seção 2). Em vista disso, a criação dos CEFET na década de 1990, permitiu expandir a oferta de cursos superiores, prioritariamente, os cursos tecnológicos, de modo que as licenciaturas foram inseridas como apêndices.

Vale ressaltar que os cursos de Esquemas I e II foram substituídos por programas especiais de formação pedagógica de docentes, instituídos pela Resolução CNE nº 02, de 26 de junho de 1997. Esses programas visavam suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, especialmente em localidades com carência de profissionais qualificados. (Brasil, 1997c).

Em 1998, a ETFPEL obteve autorização do MEC para implementar o seu próprio Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional, o que foi facilitado pela sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), no ano seguinte. Com este formato de currículo foram atendidas 12 turmas, entre os anos de 2000 e 2009, totalizando 388 professores (Instituto Federal Sul-rio-gradense [...], 2023).

O Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000 deu autonomia aos CEFET para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (Brasil, 2000). Com isso, em 2002, no CEFET Química-RJ foram ofertadas Licenciaturas em Física, Química e Matemática (Rio de Janeiro, 2014, p. 47), e no CEFET-RN, as Licenciaturas de

Física, Geografia e Espanhol (Guimarães; Baracho, 2006, p. 113), todos com o objetivo de ampliar a oferta de qualificação de profissionais para o magistério na Educação Básica.

A repercussão das ofertas de cursos de licenciatura nos CEFET é confirmada em pesquisa realizada em 2003, por Bomfim (2004), com 10 Centros – Amazonas, Campos/RJ, Ceará, Goiás/Unidade Descentralizada de Jataí, Maranhão, Pará, Paraná/Unidade Descentralizada de Pato Branco, Piauí, Rio Grande do Norte e São Paulo. O objetivo da pesquisa foi traçar um diagnóstico que identificasse o potencial de contribuição da experiência de formação de professores nos CEFET, bem como as convergências, divergências, tensões e contradições capazes de orientar a definição de estratégias para a formulação de políticas públicas na área.

A pesquisa revelou uma realidade diversa entre as instituições, tanto em relação ao modelo de licenciatura dos CEFET quanto às demandas e aos sujeitos envolvidos. Em algumas instituições, discutiam-se questões estruturais que afetavam a qualidade do trabalho diário nas licenciaturas. Em outras, o foco estava na identidade dos cursos, na especificidade das licenciaturas e na articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico.

O estudo também apontou que, no governo Fernando Henrique Cardoso, os CEFET foram chamados a colaborar na oferta de novas licenciaturas, assumindo um espaço de destaque na implementação das novas políticas do MEC. A esse respeito, se destaca a possibilidade de recursos adicionais, de expansão e de consolidação da oferta em nível superior. No entanto, também gerou conflitos internos em vários CEFET que expressaram tensões entre a oferta de licenciaturas e a identidade histórica das instituições de promover a formação técnica de nível médio.

Com o objetivo de orientar a definição de estratégias para políticas públicas na área, Bomfim (2004) apresentou recomendações aos CEFET e ao MEC. Entre elas, destacam-se: estimular investimentos que promovam a permanência de professores nas redes federal, estadual e municipal por meio das licenciaturas; articular ensino, pesquisa e extensão; investir na retenção de professores formados nas redes de ensino; e promover a articulação entre instituições que oferecem formação inicial de professores na mesma área geográfica, especialmente entre universidades federais e CEFET, para evitar desperdício de recursos e sobreposição de ofertas, o que poderia desqualificar os cursos.

Assim, constatamos que as tensões entre a oferta de licenciaturas e a identidade histórica dos CEFET (formação técnica de nível médio) refletiram a intenção da reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso de atender aos interesses econômicos recomendados por Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Esses organismos incentivaram a

modernização dos países em desenvolvimento segundo os moldes da ocidentalização da educação, cultura, economia, política e vida social. Nesse contexto, destacou-se a profissionalização docente, visando alinhar a formação inicial de professores, especialmente nos CEFET, com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais.

Notoriamente, a oferta de cursos de graduação nos CEFET (considerando os dois primeiros que permanecem nessa condição e o do Paraná, que se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná) incluiu cursos de bacharelado, superiores de tecnologia e de licenciatura. Os cursos de licenciatura oferecidos incluíram Licenciatura em Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Informática e Letras, habilitando profissionais para atuar na Educação Básica.

Em 2006, a SETEC/MEC, com base no documento “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional”, de abril de 2005, da Secretaria de Educação Básica, do MEC, promoveu diálogo com pesquisadores do campo da educação profissional sobre a formação de professores na RFEPT. Isso ocorreu porque já era conhecido o déficit de professores com formação superior nas áreas em que atuam na Educação Básica (comentado nesta seção) e que havia o desejo de ampliar a formação docente nos anos seguintes, em alinhamento com a universalização do Ensino Médio.

As proposições coletadas incluíram formação de professores por meio de licenciaturas polivalentes e estruturação de currículos que envolvam formação pedagógica. Além disso, foram propostas a instituição de programas de incentivo às licenciaturas e a criação de bolsas de incentivo à docência. Outros pontos importantes incluíram o estabelecimento de critérios de qualidade para a formação de professores por meio da Educação a Distância. Por fim, foi destacada a importância da integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como o incentivo aos professores universitários que se dedicam à Educação Básica (Brasil, 2007b).

A importância das discussões refletiu nas ofertas de licenciaturas nos Institutos Federais (criados em 2008), que foram apoiadas por dois documentos: "Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional" (Machado, 2008) e "Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais" (Brasil, 2009). No primeiro documento, Machado (2008) destaca que existem ofertas diversificadas de formação de docentes para a Educação Profissional, incluindo programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. No entanto, essas ofertas são limitadas em relação à demanda potencial e nem sempre atendem aos perfis de entrada dos candidatos. Machado enfatiza a importância dos cursos de licenciatura, considerados essenciais para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da Educação Profissional

Técnica (EPT), o intercâmbio de experiências no campo, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente e o fortalecimento do elo entre ensino, pesquisa e extensão.

O segundo documento (Brasil, 2009a) visava apresentar contribuições para a implantação da formação de professores nos Institutos Federais, contemplando simultaneamente as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas. O objetivo era formar um professor capacitado para atuar na Educação Básica e/ou Educação Profissional, com sólidas bases profissionais que atendessem à flexibilidade exigida pela sociedade atual. A proposta enfatizava uma formação docente integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social.

Inferimos que a intencionalidade do MEC era estabelecer um olhar atencioso para a formação inicial de professores a ser conformada nos Institutos Federais, que a distinguisse da tradicional e histórica oferta nas universidades, *lócus* por excelência. A singularidade dos Institutos Federais, no que se refere à formação docente, é assim expressa:

> As licenciaturas voltadas para a formação de professores para a Educação Básica oferecidas no âmbito da RFEPT devem contemplar, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional: A maioria dos sistemas e redes públicas de ensino não tem quadro de professores adequadamente formados para atuar no ensino médio integrado (nem nas disciplinas voltadas para a formação profissional específica nem nas disciplinas da educação básica); A incorporação dessas licenciaturas ao campo histórico de atuação da RFEPT, contribui para uma maior institucionalização delas em cada Instituto Federal e na Rede em geral; É necessário buscar uma organicidade na atuação da Rede no que se refere a sua atuação no domínio da formação de professores, de maneira que é estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional (Brasil, 2009a).

Nesse sentido, concordamos com Santos (2008), quando destaca que a prática docente no âmbito da EPT deve estar impregnada pelo trabalho como princípio educativo. Por isso, é fundamental incluir essa dimensão no processo de formação inicial de professores, como um diferencial das licenciaturas para as disciplinas do ensino propedêutico oferecidas na RFEPT em comparação com aquelas oferecidas pelas universidades.

Uma dessas experiências formativas é o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, oferecido na modalidade a distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Esse curso é desenvolvido em parceria com outros Institutos Federais, incluindo o Instituto Federal Sul-rio-grandense, o Instituto Federal do Maranhão, o Instituto Federal de Rondônia, o Instituto Federal do Ceará, o Instituto Federal de Mato Grosso e o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. O objetivo é capacitar profissionais graduados não licenciados para o

exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Instituto Federal [...], 2018).

Moura (2008), ao tecer considerações sobre a formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva, define dois grandes eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente stricto sensu, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras, sugerindo que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada pelas necessidades organizacionais definidas no âmbito dos respectivos planos de desenvolvimento das respectivas instituições. O segundo eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Alves, Magalhães Júnior e Neves (2021) trazem alguns dados sobre os Institutos Federais, no cenário brasileiro para as licenciaturas, com base na compilação dos dados dos Censos da Educação Superior entre os anos de 2008 e 2018. Esses pesquisadores observaram que no período considerado houve um aumento no número total de cursos de licenciaturas no Brasil, 9,52%; os Institutos Federais tiveram participação significativa com um acréscimo de 49%; as IES públicas tiveram um aumento de 14% e as privadas uma retração de 6% na oferta desses cursos.

Para os autores, na década investigada, os Institutos Federais tiveram uma rápida expansão e se destacaram na criação de novos cursos de licenciaturas. Essa expressiva atuação faz dessa institucionalidade um novo lócus de formação de professores, mas com particularidades diferentes em relação a outras instituições, o que exige maior reflexão e estudos sobre a sua atuação na formação docente (Alves; Magalhães Júnior; Neves, 2021).

Os Institutos Federais têm uma especificidade clara: oferecer licenciaturas para atender à demanda de formação de professores para a Educação Básica e/ou Educação Profissional. Nesse contexto, é importante avaliar se esses institutos estão atendendo à sua proposição política de formar professores prioritariamente para as áreas de Ciências e Matemática (Lima, 2014, p. 107).

É importante destacar os desafios que os Institutos Federais enfrentam na perspectiva da formação docente, especialmente a inclusão social emancipatória. Essa inclusão deve atender não apenas às pessoas com necessidades específicas, mas também a grupos como afrodescendentes, indígenas, populações ribeirinhas, pescadores e marisqueiras, em articulação com a política pública de Educação Profissional Técnica (EPT) para todos.

O histórico das instituições que hoje compõem os Institutos Federais revela que elas têm atuado na formação profissional, em cursos que teoricamente exigem uma estrutura organizacional distinta dos cursos superiores de licenciatura, representando uma tarefa recente para o quadro de docente de tais instituições, e requer domínio teórico-metodológico do campo da educação. Em vista disso, é desafiadora a realização da articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando diversos tipos de cursos, entre eles: técnicos para alunos em idade regular, técnicos para jovens e adultos, tecnológicos, engenharias, licenciaturas, especializações lato sensu e stricto sensu. Isso é entendido por alguns como ponto negativo para a oferta de licenciaturas nessas instituições.

Outro entendimento sobre a oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais parte da compreensão de que, pela possibilidade de verticalização, se configuram como um importante diferenciador em relação a outras instituições, pois são dadas condições aos professores formadores de vivenciarem, na mesma instituição, experiências em diferentes níveis e modalidades de ensino. Isto significa que ao mesmo tempo em que são formadores nas licenciaturas, são também professores vinculados à Educação Básica, o que pode contribuir para uma melhor formação dos futuros profissionais da educação.

Enfim, destacamos que os dilemas nas licenciaturas têm uma materialidade histórica contraditória, da qual os Institutos Federais não estão isentos, que implica à profissão docente o desprestígio social, as distorções da atividade do magistério, a baixa atratividade da carreira, o desconhecimento das discussões epistemológicas das ciências da educação e das principais teorias contemporâneas que fundamentam o conhecimento educacional. Entretanto, as licenciaturas também se constituíram em um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e, na qual, o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo e preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão docente.

4 O IFPA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Os acontecimentos políticos e econômicos da década de 1990 repercutiram substancialmente na política pública brasileira. As mudanças iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) redefiniram o papel do Estado de maneira que se ajustasse aos interesses do ideário neoliberal. No campo educacional, foram instituídas políticas para atender a essa conformação político-social, em articulação com organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A LDB/1996 se constituiu em um dos importantes marcos regulatórios da política educacional implementada a partir de meados da década de 1990, em que se destaca a formação inicial de professores em nível superior no país. Em vista disso, as Instituições de Educação Superior promoveram a expansão e a interiorização da oferta dessa formação, no bojo da ocupação dos espaços geográficos.

O conjunto de medidas adotadas pelo Governo Federal, incluindo o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e a Universidade Aberta do Brasil, foi justificado pela precária formação docente. Essa precariedade foi identificada no estudo "Perfil do Magistério da Educação Básica: Censo do Professor 97", realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O estudo revelou que a maioria dos professores tinha formação em nível de 2^{o} Grau (atual ensino médio), especialmente nas regiões Norte (60,5%) e Nordeste (57,9) do país. Essas regiões estavam entre as que mais lutavam pela democratização efetiva do acesso à educação.

As exigências da LDB/1996 geraram uma corrida de professores e prefeituras para realizar processos de qualificação em ensino superior, aumentando a demanda por mais vagas. Além das universidades públicas, outras instituições de ensino, como os Institutos Federais, passaram a oferecer cursos superiores de formação de professores. No entanto, a ampliação de vagas também levou ao crescimento da educação superior privada, com a abertura do mercado educacional. Isso promoveu uma grande demanda por parte de empresários da educação interessados no ensino superior, o que descaracterizou a responsabilidade social do Estado Brasileiro com a educação pública (Barros; Boaventura, 2005).

Neste contexto, o IFPA se destaca com a oferta de cursos superiores de licenciatura. Esta seção é dividida em duas subseções. A primeira, "As especificidades das licenciaturas no IFPA", visa caracterizar a expansão, mapear as ofertas de formação inicial para professores da Educação Básica e identificar suas contribuições para a democratização, especialmente no

contexto da interiorização institucional. A segunda subseção, "Os diálogos das licenciaturas com a singularidade da Amazônia Paraense", discute como os projetos de sociedade em disputa influenciam a formação de professores na região.

4.1 AS ESPECIFICIDADES DAS LICENCIATURAS NO IFPA

O Instituto Federal do Pará (IFPA), reiteramos, foi criado por meio da Lei nº 11895/2008, mediante integração do CEFET-PA (que contava com a Unidade Sede, em Belém, e as Unidades de Ensino Descentralizadas de Altamira, Marabá e Tucuruí) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá. Essa criação ocorreu no contexto da expansão da RFEPCT, que foi desenvolvida em três fases.

A Fase I, que ocorreu de 2005 a 2007, previu a criação de 5 Escolas Técnicas Federais (ETF) e 4 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), além da implantação de 33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) vinculadas aos CEFET existentes. No entanto, o CEFET-PA não foi beneficiado nessa fase. Já a Fase II, entre 2007 e 2010, contemplou o CEFET-PA/IFPA com cinco campi: Abaetetuba, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba e Santarém. Na Fase III, de 2011 a 2016, o IFPA recebeu seis campi adicionais: Óbidos, Parauapebas, Vigia (posteriormente elevado à categoria de campus em 2024), Ananindeua, Cametá e Paragominas. O Quadro 5 apresenta uma síntese de todos os campi vinculados ao IFPA.

Em face à dimensão do território paraense e a demanda de formação profissional reprimida, em que pese a ocupação dos 18 *campi* nas 7 regiões intermediárias[4] do Estado, ressaltamos a necessidade desse Instituto Federal expandir a sua atuação para outros municípios, com a criação de novas unidades.

A missão do Instituto Federal do Pará (IFPA), conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFPA) para o período de 2019 a 2023, é promover educação profissional, científica e tecnológica com base cidadã, por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação. Essa missão visa colaborar com o desenvolvimento sustentável da região amazônica, alinhada com o projeto democrático e popular dos Institutos Federais. Esse projeto busca não apenas a inclusão no modelo societário atual, mas também a construção de uma nova sociedade fundamentada na democracia e comprometida com a emancipação dos setores historicamente excluídos (Instituto Federal do Pará, 2019).

[4] O recorte das Regiões Geográficas Intermediárias de 2017 incorpora as mudanças ocorridas no Brasil ao longo das últimas três décadas, com atualização do quadro regional anterior (Mesorregiões e Microrregiões Geográficas) produzido na década de 1980 (Instituto Brasileiro [...], 2017).

Quadro 5 – *Campi* que compõem o IFPA.

ORIGEM	EXISTÊNCIA*	UNIDADES DO IFPA	AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
CEFET-PA	Pré-Expansão	Campus Belém	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
EAF Castanhal	Pré-Expansão	Campus Castanhal	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
EAF Marabá	Pré-Expansão	Campus Rural de Marabá	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
UNED Altamira	Pré-Expansão	Campus Altamira	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
UNED Marabá	Pré-Expansão	Campus Marabá Industrial	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
UNED Tucuruí	Pré-Expansão	Campus Tucuruí	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus Abaetetuba	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus Conc. do Araguaia	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus de Bragança	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus de Itaituba	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus de Santarém	Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009
-	Expansão 2003-2010 Fase II	Campus Breves	Portaria nº 331, de 23 de abril de 2013
-	Expansão 2013-2014 Fase III	Campus Óbidos	Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014
-	Expansão 2013-2014 Fase III	Campus Parauapebas	Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014
-	Expansão 2013-2014 Fase III	Campus Avançado de Vigia	Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014
-	Expansão 2015-2016 Fase III	Campus Ananindeua	Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016.
	Expansão 2015-2016 Fase III	Campus Cametá	Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016
	Expansão 2015-2016 Fase III	Campus Paragominas	Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016

Fonte: Elaborado pela autora (2023).
(*) Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021 (Brasil, 2021)

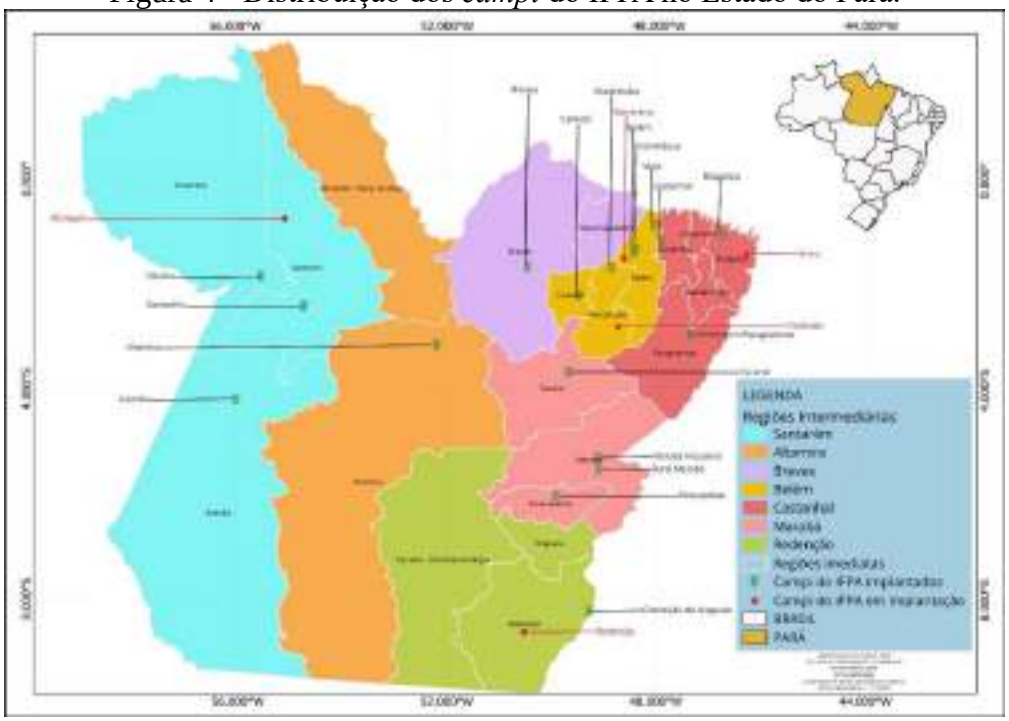
Assim, o PDI/IFPA se coaduna com as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, cuja institucionalidade em sua relação com o local e o regional preconiza:

> Pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (Brasil, 2010b, p. 22).

Em atendimento às demandas regionais, os *campi* do IFPA chegaram a todas as Regiões Intermediárias do Estado – Figura 4 –, assim distribuídos: Região Intermediária de Santarém (*Campi* de Óbidos, Santarém e Itaituba), Região Intermediária de Altamira (*Campus* de

Altamira), Região Intermediária de Breves (*Campus* de Breves), Região Intermediária de Marabá (*Campi* de, Rural Marabá, Marabá Industrial, Parauapebas e Tucuruí), Região Intermediária de Redenção (*Campus* de Conceição do Araguaia), Região Intermediária de Castanhal (*Campi* de Castanhal, Paragominas e Bragança) e Região Intermediária de Belém (*Campi* de Ananindeua, Belém, Abaetetuba Cametá e Vigia).

Figura 4 - Distribuição dos *campi* do IFPA no Estado do Pará.



Fonte: Elaboração da autora (2024).

A formação de professores no IFPA consolidou a experiência iniciada no CEFET/PA, com a oferta do curso Normal Superior em 2000, destinado à formação de professores leigos. Posteriormente, a partir de 2001, foram oferecidos cursos de licenciatura em disciplinas da área científica da Educação Básica, como Matemática, Biologia, Física e Química. Essa iniciativa foi motivada pelas disposições da LDB/1996, pelo déficit de formação de professores no Pará, pela demanda emergencial das prefeituras para adequar a formação de seus professores e pelo incremento dos recursos do FUNDEF, que existia na época.

A oferta dessas licenciaturas pode ser mais bem compreendida enquanto particularidade histórico-social, influenciadas pelas orientações oriundas dos organismos internacionais, que representam os interesses econômicos e políticos mundiais do modo de produção capitalista. Há incorporação de interesses supranacionais na política educacional brasileira, particularmente, no Estado do Pará.

> Talvez pudéssemos considerar como marco dessa mudança, pelo menos para os países da América Latina, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Promovida por um conjunto de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) e envolvendo diversos chefes de Estado, essa conferência procurou instaurar um novo paradigma para a agenda educativa global, com vistas a responder às exigências de maior diversidade, com o lema 'Educação para a equidade social' (Oliveira, 2019, p. 272, grifo do autor).

A Conferência de Jomtien culminou com a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que serviu de base para políticas públicas em vários países. No Brasil, essa declaração desencadeou a criação de documentos normativos importantes, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelo Ministério da Educação em 1993. Além disso, influenciaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997. Também foi relevante para o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010, entre outros documentos.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), mobilizou as regiões do país a fim de realizar o diagnóstico do quadro educacional em todos os níveis e modalidades de educação. No que se refere ao Estado do Pará, recorte dessa pesquisa, o INEP revelou uma situação caótica, sobretudo na zona rural, conforme podemos observar na Figura 5.

Figura 5 – Formação Docente no Pará – 1992.

ESTADO DO PARÁ
Ensino Regular de 1º Grau
Docentes por Grau de Formação e Zona de Localização - 1992

Zona de localização	DOCENTES POR GRAU E LOCALIZAÇÃO								
	1G. INC	1G. COM	2G. FMI	2G. FMC	2G. OFC	3G. LIN	3G. LCP	3G. CSL	TOTAL
URBANA	327	1076	998	14890	1630	1267	4920	247	25355
RURAL	6306	4139	714	3585	400	67	200	11	15422
TOTAL	6633	5215	1712	18475	2030	1334	5120	258	40777

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC (1997).

A Figura 5 revela um número significativo de docentes leigos, ou seja, professores que atuam na carreira do magistério sem a habilitação necessária para o nível de ensino em que trabalham. Isso inclui aqueles que atuam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem formação em nível médio na modalidade normal (antigo Magistério). Dos 40.777 professores do ensino público regular, 6.633 (16%) tinham apenas o 1º Grau Incompleto, com 6.306 (95%) deles atuando em escolas rurais. Além disso, 5.215 (13%) tinham

o 1º Grau Completo, com 4.139 (79%) atuando na zona rural. É importante destacar que as escolas urbanas também tinham professores leigos, embora em menor proporção (5% e 21%, respectivamente).

Esse quadro era agravado por outros aspectos do sistema educacional, como a infraestrutura das escolas, instalações, mobiliário e equipamentos, que têm influência direta na qualidade da educação ofertada. Isso contribuía para o agravamento das desigualdades educacionais e a perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão social.

As informações apresentadas justificam a necessidade de uma intervenção efetiva na política de formação de professores, especialmente para enfrentar o elevado número de professores leigos. Além disso, visam atender ao disposto na LDB/1996, que estabelece a formação em nível superior para docentes que atuam na Educação Básica. É admitida a formação em nível médio, na modalidade normal, apenas para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa circunstância, o FUNDEF delimitou os cinco anos subsequentes a sua criação, para que estados e municípios aplicassem parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento) na capacitação de professores leigos, ou seja, até o ano de 2001. A esses profissionais foi dado igual prazo para obterem a habilitação necessária ao exercício do magistério (Brasil, 1996b), o que ocasionou uma corrida por parte de governos e professores pela qualificação.

A esse respeito, Carvalho assevera,

> [...] em 1996 e 1997, não houve registro de gastos em formação de professores no Pará. Mas, a partir do segundo ano de vigência do FUNDEF (1998) no estado, até o ano 2003 foram investidos recursos da função educação com a capacitação de professores leigos. No período de 1998 a 2000, os gastos realizados com formação de professores foram destinados exclusivamente para este tipo de capacitação. Do total de recursos investidos em capacitação, 94,2%, 99,2% e 97,9% foram gastos com 'capacitação de professores leigos' nos anos 2001, 2002 e 2003, respectivamente (Carvalho, 2013, p. 33).

No estado do Pará, a formação dos professores leigos destinada à conclusão do 1º Grau e do 2º Grau na modalidade normal foi ofertada pela própria SEDUC-PA. Já a formação em curso superior de licenciatura foi realizada em articulação dessa Secretaria com universidades públicas (UFPA e UEPA) e uma universidade privada (Unama).

Foi nesse contexto que o CEFET-PA iniciou a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores leigos. Em 2000, foi oferecido o curso Normal Superior em Parauapebas e, em 2001, nas UNED de Tucuruí, além das Unidades Avançadas de Santarém e Redenção, com término em 2003. A partir de 2001, também foram oferecidos cursos de licenciatura em Matemática, Biologia, Física, Geografia e Química. Essas ações visavam

atender à demanda de municípios que precisavam qualificar seus profissionais até 2007, conforme exigido pela LDB/1996.

Assim, foram realizados convênios com as Prefeituras de Redenção, Parauapebas e Tucuruí, financiados pelo FUNDEF. Desse modo, tais ofertas ocorreram, primeiramente, no interior do estado do Pará, antes, pois, de acontecerem na capital do estado, em Belém/PA. Essa ação estava vinculada à interiorização da educação profissional nesse Centro Federal, com o objetivo de graduar professores das séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em escolas situadas nesses municípios do interior (Centro Federal [...], 2006).

A esse respeito, assim se expressa um dos entrevistados do nosso estudo:

> [...] O CEFET, começou a fazer cursos de formação de professor primeiro no interior, antes da sede, inclusive, o que nem é permitido pela legislação do ensino superior. Então, posteriormente, a gente teve que vir a corrigir esse problema porque o curso nasceu ligado à formação de professores de magistério em parceria com algumas prefeituras. [...] A procura era das prefeituras que queriam capacitar seus professores ou pessoas dos seus municípios e, eu acho que também teve um empurrão do FUNDEF que dava um tempo, num primeiro momento, dava uma quantidade de anos para as prefeituras qualificarem seus quadros com nível superior e isso fez com que alguns municípios pegassem esse recurso e se acelerassem nesse processo (COORD-03, 2024)[5].

De acordo com Bomfim (2004), foi com base na demanda levantada em 1999 e no entendimento de que tinha condições materiais para desenvolver cursos de formação de professores de 1ª a 4ª séries, que o CEFET/PA construiu uma proposta de curso. No entanto, essa proposta, na ocasião, não foi aceita pela SEMTEC/MEC, por não corresponder à área de Ciências da Natureza. A proposta, porém, estava em consonância com a significativa demanda pela formação de professores para as séries iniciais no ensino fundamental no interior do Estado. Todavia, na materialização da oferta foram identificados pontos negativos, tais como: infraestrutura insuficiente, inadequação de laboratórios, ínfimo acervo bibliográfico, número insuficiente de professores qualificados para atuar nos cursos (sendo muitos deles professores substitutos) e a falta de reconhecimento do CEFET/PA como instituição de ensino superior pela comunidade, que ainda o enxergava como Escola Técnica, ofertante de cursos técnicos profissionalizantes.

Um dos nossos entrevistados, como observamos no relato a seguir, ratificou esses aspectos.

> [...] foi um cenário muito difícil de instalar por falta de estrutura, por falta de professores, mais professores qualificados, a própria equipe técnica também não estava preparada para o ensino superior, então, enfim, espaço, condições, os primeiros meninos do ensino superior se sentiam muito mal dentro do campus nessa convivência

[5] Entrevista de pesquisa concedida em 6 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.

> com meninos do nível médio. O que era desejável do ponto de vista da concepção das licenciaturas era uma coisa que causava repulsas nos meninos do superior porque eles queriam status, eles queriam um lugar diferenciado, eles queriam uma identidade mais distinta do que a identidade de escola técnica (COORD-03, 2024).

Destacamos ainda, como característica desse período inicial de oferta no CEFET/PA, a vinculação das propostas de licenciaturas às diretrizes oficiais para atender ao perfil do ensino médio. Essas propostas foram orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998). O currículo foi organizado visando o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da docência, alinhado à lógica capitalista.

A esse respeito, concordamos com Ciavatta (2006) ao assinalar a contradição entre a lógica da produção capitalista, baseada no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana –, e a lógica da educação integral. Esta última visa formar o ser humano por meio da socialização do conhecimento, do diálogo, da humanização, da emancipação das amarras da opressão, requerendo o tempo médio e longo da aprendizagem.

De fato, a formação inicial de professores no CEFET/PA se pautou pela oferta de cursos breves e pela redução da formação às questões tecnológicas demandadas, pela lógica do mercado. Isso pode ter lesado os professores formados, mesmo com seu consentimento, no direito a uma formação condizente com a lógica da educação mais completa possível e da humanização.

As prefeituras do Pará puderam acessar a parcela de 60% do recurso do FUNDEF, no período de 1997 a 2001, para custear a formação dos professores leigos. Destacadamente, o percentual era destinado à remuneração dos profissionais do Magistério. Dessa maneira, os recursos utilizados pelas prefeituras nos convênios com o CEFET e com outras Instituições de Ensino Superior do estado, inclusive privadas para a formação de parte dos docentes, poderiam ter sido aplicados na melhoria dos salários de todos os professores (Brasil, 2004b; Carvalho, 2013).

Destacamos dois aspectos que merecem reflexão: primeiro, a utilização de recursos destinados à formação docente em detrimento da melhoria salarial dos professores, evidenciando a falta de articulação entre a política de formação e a valorização docente. Isso significa que os professores financiaram sua própria formação com recursos que poderiam ter

sido usados para melhorar seus salários. Segundo, o direcionamento desses recursos para instituições privadas configura a mercantilização da educação pública por meio da relação público-privada.

Constatamos que a formação dos professores leigos, especificamente com recursos do FUNDEF, teve um caráter compensatório. Esse recurso objetivou induzir a diminuição da formação em magistério e aumento da formação em nível superior, oportunizando o acesso a cursos de licenciatura, particularmente no interior, onde a estrutura das instituições de ensino superior não chegava. Em contrapartida, sua materialidade se pautou numa concepção de formação mais preocupada com a solução imediata dos problemas da escola do que a reflexão teórica, orientada para a certificação acelerada na formação em serviço, garantido a habilitação para o exercício regular da profissão, mas distante da formação sólida e comprometida com a transformação social.

O atendimento aos interesses do capital, no contraponto aos interesses da classe trabalhadora foi, seguramente, o polo dominante no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em 2003, com a mudança de governo assumida pelo Partido dos Trabalhadores, ao contrário do que se esperava, não houve, todavia, rompimento com a agenda neoliberal.

Desse modo, o Governo Lula da Silva (2003-2010) deu continuidade às parcerias público-privadas no âmbito das políticas educacionais e, especificamente, com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este decreto implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da atuação dos agentes públicos e privados. Além disso, possibilitou a atuação de instituições não estatais, como ONG, fundações e institutos privados, como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Instituto INIBANCO, entre outros.

As tensões e contradições no Governo Lula da Silva evidenciaram as disputas na construção do projeto de educação mais favorável à classe trabalhadora. Um desses avanços foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Ramos (2023) evidencia que, já no primeiro mandato desse governo, houve a recuperação de lutas históricas pela educação da classe trabalhadora. Isso tensionou a relação de forças políticas que condensavam interesses dos trabalhadores nos espaços de decisão, com a presença de intelectuais de organizações progressistas, como a ANPEd, em funções do poder executivo, buscando atuar com base nos conhecimentos acumulados no campo.

Durante a vigência do FUNDEF (1997-2006), as ações implementadas envolveram esforços conjuntos de instituições de ensino superior (IES) paraenses para reduzir o déficit de

licenciaturas e adequar a formação de professores. No entanto, essas ações não foram suficientes para resolver a situação crítica do estado do Pará. Essa avaliação é confirmada por um dos entrevistados.

> A aprovação da LDB/1996 [...] tornou obrigatória a formação dos professores das séries iniciais e, também, para os componentes curriculares que eles iam ministrar. Eles precisavam ter a licenciatura, a formação pedagógica, então, nos anos 2000, mais ou menos, o CEFET/PA entra na interiorização. [...] quando completa 10 anos da LDB [...] E aí, se faz uma pesquisa e se concluiu que ainda não teria atingido o que previa o Plano Nacional de Educação. Em 10 anos todos os professores que atuavam na rede deveriam já ter a formação de nível superior e não aconteceu. É quando entra a oferta da UAB e vem de novo essa capacitação (COORD-07, 2024)[6].

De fato, em atendimento ao Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005, do MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o CEFET/PA participou da chamada pública dividida em dois grupos. O primeiro grupo era composto por polos municipais de apoio presencial. Por sua vez, o segundo grupo era composto por cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade a distância, pela UAB.

Para tanto, o CEFET/PA se articulou internamente e com as prefeituras do estado do Pará, submetendo um projeto conjunto para a SEED/MEC. O resultado foi surpreendente porque a Instituição conseguiu aprovar, no âmbito da UAB, dois cursos tecnológicos (Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistema de Informação e Tecnólogo em Saúde Pública) e seis cursos de licenciatura (Pedagogia – Formação de Professores, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática), estendendo, por meio da EAD, sua abrangência em municípios dos estados do Pará, Roraima e Amapá (Veloso Filho, 2010).

O resultado do Edital aprovou 150 projetos de polos de apoio presencial no primeiro grupo, com previsão de início das atividades em junho de 2007, e o CEFET/PA foi selecionado para oferecer cursos em 10 desses polos. Já no segundo grupo, foram aprovados 147 projetos de polos, com previsão de início para setembro de 2007, e o CEFET-PA ofertou cursos em 17 polos, detalhados no Quadro 6.

Quadro 6 - Distribuição de cursos por polo de oferta UAB no CEFET-PA.

PRIMEIRO GRUPO – previsão de início em junho de 2007		
ESTADO	MUNICÍPIO POLO	CURSO
PARÁ	Conceição do Araguaia	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Geografia e Tecnólogo em Saúde Pública
	Moju	Licenciaturas em Biologia, Pedagogia - Normal Superior e Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistema de Informação
	Santana do Araguaia	Licenciatura em Geografia e Tecnólogos em Desenvolvimento de Sistema de Informação e Saúde Pública

[6] Entrevista de pesquisa concedida em 18 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.

	Tucumã	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Química, Biologia e Física
RORAIMA	Alto Alegre	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Biologia
	Bomfim	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Matemática
	Caracaraí	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Biologia
	Mucajaí	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Biologia
	Pacaraima	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Matemática
	Rorainópolis	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Física
SEGUNDO GRUPO - previsão de início em setembro de 2007		
PARÁ	Canaã dos Carajás	Licenciaturas em Geografia e Pedagogia - Normal Superior
	Juruti	Licenciatura em Biologia e Tecnólogo em Saúde Pública
	Muaná	Licenciatura em Pedagogia - Normal Superior e Tecnólogos em Desenvolvimento de Sistema de Informação e Saúde Pública
	Redenção	Licenciaturas em Biologia, Geografia e Pedagogia - Normal Superior, Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistema de Informação
	Salinópolis	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Matemática e Biologia
	Tailândia	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Geografia, Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistema de Informação
RORAIMA	Amajari	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Matemática, Geografia e Física
	Boa Vista	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Matemática e Física
	Cantá	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Geografia, Física e Matemática
	Caroebe	Licenciatura em Pedagogia - Normal Superior, Geografia, Física e Biologia
	Iracema	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Química, Física e Matemática
	São Luiz do Anauá	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Física, Biologia e Química
	Normandia	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Química, Física e Biologia
	São João da Baliza	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior, Química, Física e Matemática
	Uiramuitã	Licenciaturas em Pedagogia - Normal Superior e Matemática
AMAPÁ	Vitória do Jari	Licenciatura em Pedagogia - Normal Superior e Tecnólogos em Saúde Pública e Desenvolvimento de Sistema de Informação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2006b).

Com o objetivo de atender os referidos polos, o CEFET-PA realizou o primeiro vestibular UAB em 2007, com oferta de 1850 vagas e o segundo vestibular em 2008, com 1.804 vagas (Instituto Federal do Pará, 2012). A materialidade da oferta pela UAB é descrita no relato do entrevistado, apresentado a seguir:

> Eram vestibulares que aconteciam dentro de cada local. Primeiro, existiam os editais para a instituição aderir ao programa. Então, a gente se submeteu a esse edital e, a partir daí, os processos foram como nos cursos regulares, era um processo via vestibular e aplicava a prova. Ia fazer a divulgação, os contatos com ... porque depois que eu fui entender um pouco mais isso. Quando eu comecei a viajar, na verdade, para ministrar as aulas que eu fui começar a entender a dinâmica do que era isso, porque, na verdade, eu não compreendia. Por exemplo, eu chegava no município para ministrar uma aula, e o que era esse polo UAB que estava lá no interior, na verdade, esse polo era algo que era gerenciado pela prefeitura e que cedia o espaço para as instituições que ofertavam os cursos. E essas ofertas de cursos, quando a gente chegava no polo tinha alunos tanto de universidades públicas quanto de universidades privadas. A gente encontrava pessoas da UEPA, a gente encontrava alunos que eram

> do IFPA, da UFPA, alunos que eram da UNAMA. Era a prefeitura que gerenciava esses polos. Por conta disso, não era um polo exclusivo da nossa instituição (COORD-07, 2024).

Seguramente, o significativo número de matrículas e a pouca experiência na EAD, sucederam dificuldades para a gestão do CEFET-PA, devido à velocidade do crescimento da demanda, as necessidades de operacionalização e a disponibilidade de recursos materiais e humanos que não seguiram o mesmo ritmo. Tendo em vista as necessidades e características próprias do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos por meio da EAD, entre os desafios encontrados destacamos a dificuldade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de uma arquitetura pedagógica específica para organização do tempo e espaços de aprendizagem e, polos de apoio presencial com infraestrutura de laboratórios didáticos para as diferentes áreas do conhecimento, computadores conectados em rede, ambientes de estudo, biblioteca e salas de aula tutorial.

O entrevistado a seguir aponta as dificuldades relacionadas aos recursos tecnológicos pelos alunos da EAD, dadas as carências de acesso em domicílio e indisponibilidade do serviço de internet, predominantemente nas áreas rurais. As prefeituras, com a responsabilidade dos polos de apoio presencial, buscavam meios diversos para oferecer a estrutura e garantir a oferta dos cursos.

> [...] não era uma única forma da tecnologia. Tinha internet que era rádio, tinha internet que era a cabo, tinha internet que era por satélite. Como essa parte era muito vinculada à prefeitura, não era vinculada à instituição, que era o CEFET-PA, na época, então, as prefeituras faziam essa logística nessa organização das coisas. Mas sim, tinha dificuldade. Tinha dificuldade de acesso, por exemplo. Dificilmente, os alunos conseguiam ter acesso a esse material fora do polo, eles normalmente, quando tinham acesso, eles tinham que ir para *cyber*, fora ou numa escola que tivesse internet para poder ter acesso a essa plataforma. Na região do Marajó, por exemplo, tinha muita queda de energia. Então, tinha algumas coisas que dificultavam a tecnologia, principalmente o acesso à internet. A falta de energia também prejudicava um pouco o acesso desses alunos e o desenvolvimento das tarefas (COORD-07, 2024).

A realidade observada no Marajó reflete a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos nos domicílios brasileiros, influenciada pela renda, classe social e região do país. Enquanto nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste os percentuais de domicílios com acesso à internet são de 25% e 20%, respectivamente, nas regiões Norte e Nordeste essa proporção não ultrapassa 7% (Centro Regional [...], 2008).

A desigualdade no acesso às inovações tecnológicas nas cidades brasileiras é reflexo da lógica capitalista. Nessa lógica, o Brasil tem priorizado a modernização dos sistemas de infraestrutura, como estradas, portos e aeroportos, além de promover sistemas de comunicação, como telefonia e internet, principalmente em áreas de interesse econômico. Isso ocorre porque

a informação e as finanças, que dependem desses sistemas, tornaram-se fundamentais para a dinâmica territorial. Como resultado, o capital especulativo se espalha de forma desigual, acentuando as disparidades regionais (Barbosa, 2019).

Assim, compreendemos a carência de acesso à TIC, particularmente o acesso à internet. Essa é uma necessidade basilar para a oferta de EAD, no contexto das relações políticas e econômicas que produzem assimetrias regionais e a condição de exclusão digital na região norte. Consequentemente, essa condição excludente é a negação de direitos da classe trabalhadora.

Observamos que as barreiras geográficas, notadamente, as dificuldades de deslocamento, dificultaram as ações de acompanhamento da interiorização da UAB constatadas na fala de um entrevistado ao afirmar que "[...] na nossa região o acesso não é tão fácil, tinham pessoas que estudavam em Muaná que moravam dentro da ilha do Marajó, mas precisava vir para Belém para voltar para Muaná, então, aconteciam situações assim, de distância" (COORD-07, 2024). Por conseguinte, a extensão territorial do Pará é um aspecto que não pode ser menosprezado na análise da materialização da UAB e de outras políticas de formação inicial de professores fora da sede – Belém, capital do estado.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi um programa implementado no CEFET/PA e mantido após a transição para IFPA. Por um lado, o programa proporcionou formação a um número significativo de professores da região. Por outro lado, percebemos uma preocupação excessiva com o número de alunos e oferta de vagas para atender à demanda por formação, o que superou a capacidade de gestão do Instituto. Isso resultou em problemas graves, conforme relatado pelo entrevistado.

> Na oferta dos cursos, eu vejo assim, que sempre teve muito mais esse olhar, nem sei como falar isso, mas, assim, sempre foi um olhar muito mais da questão do investimento, dos recursos e não um olhar mais responsável no sentido daquilo que a gente estava ofertando e o grande resultado disso foi, justamente, essa finalização. Principalmente da Universidade Aberta do Brasil na nossa instituição, a gente teve que responder processos no Ministério Público, ações do Ministério Público que não estavam somente dentro do estado do Pará, mas também fora, por exemplo, a UAB/IFPA foi para Roraima, para Macapá, não foi algo que funcionou somente dentro do estado do Pará. A gente tinha também outros estados da região norte vinculados ao programa do IFPA. Então foi uma coisa bem grande (COORD-07, 2024).

A materialização da UAB no IFPA não rompeu com a política educacional brasileira, delineada à luz das orientações do Banco Mundial, de cunho neoliberal. Nesse sentido, concordamos com Bellinaso e Novaes (2024, p. 6), quando asseveram que o "[...] processo de expansão do neoliberalismo no Brasil, para o qual a expansão da educação a distância no país, se constitui ferramenta extremamente funcional". Nessa perspectiva, os cursos de formação são

norteados apenas pela racionalidade instrumental, subordinação do ensino superior às regras do mercado, competição para obtenção e gestão de recursos e focalização na necessidade de qualificar número elevado de professores, consequentemente, a improvisação e o aligeiramento na formação dos profissionais da educação.

Em 2007, a despeito das ações desenvolvidas para sanar o problema do número elevado de professores leigos, a presença de docentes em exercício na Educação Básica sem a formação adequada, sobretudo na Amazônia Paraense, persistia. Nesse ano, foi aprovado, como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual o Pará fez parte.

A adesão ao PARFOR impeliu o estado paraense e seus municípios a elaborarem os respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Isso lhes possibilitou a oportunidade em que refletiram suas necessidades, aspirações, e produziram um diagnóstico educacional com apoio de dados do Educacenso que apontava para a necessidade da formação de professores em nível superior e de pós-graduação.

A SEDUC-PA identificou a real situação da qualificação de professores na Rede Estadual de Ensino. A Tabela 2 ilustra as disciplinas e as respectivas demandas por formação inicial.

Tabela 4 - Demanda por formação Inicial no Ensino Fundamental (Séries Finais) e no Ensino Médio – Dados Educacenso (2007).

Disciplinas	Demanda	Disciplinas	Demanda
Química	783	Outras Línguas	61
Física	1.098	Artes	11.348
Matemática	15.783	Educação Física	7.839
Biologia	787	História	12.574
Ciências	14.198	Geografia	12.431
Língua Portuguesa	15.949	Filosofia	689
Língua Inglesa	3.074	Sociologia	1.599
Língua Espanhola	211	Informática	60

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará (Pará, 2009).

Como demonstrado na Tabela 2, havia uma grande demanda por formação entre os docentes que já atuavam na referida Rede, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. O estudo da SEDUC-PA confirmou a precariedade da formação docente no estado.

> Não podemos ignorar nesse processo de formação inicial a condição desfavorável em que se encontram os docentes no estado do Pará uma vez que temos mais de 60.000

> docentes com qualificação inadequada, sendo que destes, quase 40.000 não possuem curso superior, enquanto apenas 12.300 possuem licenciatura adequada à função que exercem (Pará, 2009, p. 31).

Os dados levantados no diagnóstico alertaram sobre a necessidade de medidas urgentes para reverter o quadro negativo. Por conseguinte, a SEDUC-PA, por meio de um protocolo de cooperação com as (IES do Estado do Pará – IFPA, UEPA, UFPA e a UFRA – construiu o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (Pará, 2009).

O referido Plano Estadual estava articulado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e ao PARFOR, instituído por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.

As ações no âmbito do Plano Estadual eram articuladas pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará (FORPROF), coordenado pela SEDUC-PA. O FORPROF tinha, entre outras atribuições, a tarefa de articular-se, em nível operacional, com as Unidades Regionais de Ensino (URE) da referida Secretaria e com as Secretarias Municipais de Educação (SEMED).

> [...] no PARFOR, a demanda vinha a partir da Plataforma Freire que fazia a captura da demanda dos municípios. O Pará teve uma organização muito espetacular no Brasil todo, destacável, inclusive, porque na Secretaria de Educação tinha um agente que organizava as instituições e, também, as demandas das secretarias municipais, então, isso foi um grande dinamizador para o Fórum que era uma estrutura que o PARFOR tinha, o Fórum Estadual que deveria ser composto pelas instituições públicas que ofertavam os cursos e, também, as prefeituras. Esse Fórum funcionava efetivamente. Ele veio se desarticular já no fim da primeira versão do Programa. Mas nesse momento inicial tinha um gerenciamento muito forte da demanda e da oferta pelas instituições e depois um acompanhamento de como tudo era executado, sobre a efetividade das ações das instituições, tudo feito muito em parceria. Eu acho que é nesse momento que o IFPA passa a ser tratado mais de igual para igual pelas demais instituições formadoras do Pará porque no PARFOR o IFPA teve um papel muitíssimo forte no início da organização [...] quando ainda estavam se estruturando, não tinha sala, não tinha lugar e o IFPA sediou, o Campus Belém, especificamente, sediou e favoreceu muito essa organização do início. Acho que isso acabou cooperando para que as outras instituições fossem nos vendo e depois nós éramos o segundo maior ofertante, depois da UFPA (COORD-04, 2024)[7].

Como explica o entrevistado, O IFPA assumiu uma posição estratégica para se consolidar como uma instituição formadora de docentes na Amazônia Paraense, com uma experiência piloto em 2009 e pactuações em 2010 e 2011 e, posteriormente, 2018, 2023 e 2024. Assim, ampliou o raio de abrangência e o acúmulo de experiências adquirido foi fundamental para o fortalecimento das ofertas regulares de licenciaturas.

> Em 2009, especificamente, implantamos uma turma de Informática em Belém,

[7] Entrevista de pesquisa concedida em 11 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.

> primeiramente, como experiência e, em 2010, ainda no primeiro semestre de 2010, nós interiorizamos, e ampliamos a oferta, onde nós tivemos duas entradas, uma no primeiro semestre, outra no segundo semestre e aí, capilarizou o Programa para o interior e expandimos significativamente. [...] para licenciatura em pedagogia, que era a nossa maior oferta, com mais de 30 turmas ofertadas e a licenciatura em Informática que veio com a segunda maior oferta. E depois, nós ofertamos licenciatura em Física, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática, licenciatura em Educação do Campo, mas já em 2011 (COORD-04, 2024).

As ofertas via PARFOR aconteciam em espaços externos nas parcerias com prefeituras, mas também nos espaços físicos dos *campi* implantados com a expansão do IFPA, demarcando a presença do Estado com uma instituição federal, gratuita e de qualidade, no que se refere a infraestrutura e profissionais qualificados, em cidades do interior. Ademais, o referido Programa oportunizou o acesso à formação para professores. Esses profissionais, sem essa oferta, não teriam nenhuma perspectiva de receber uma formação de nível superior. Ou seja, tais cursos chegaram até os professores, particularmente àqueles que não tinham condições de se deslocar para as regiões onde eram localizados os polos universitários.

O PARFOR foi expressivo na Região Norte e, particularmente, na Amazônia Paraense, como demonstram dados do período de 2009 a 2012. Do total de 70.220 professores da rede pública que efetuaram matrícula em 2.145 turmas implantadas em todo o país, a Região Norte liderou o ranking com 34.309 matrículas (48,86%), seguida da Região Nordeste, com 26.810 matrículas (38,18%). O estado do Pará obteve 10.031 (29,24%) matrículas, seguido do estado da Bahia com 4.461 (16,64%), nas respectivas Regiões (Coordenação de Aperfeiçoamento [...], 2013).

O entrevistado COORD-04 ratifica os dados apresentados, destacando a importância do PARFOR na Amazônia Paraense como uma política emergencial para atender às demandas e necessidades formativas existentes nas redes públicas de ensino há décadas. Essa região, marcada por profundas assimetrias sociais e econômicas, além de dificuldades geográficas que limitam o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, abriga docentes que atuam sem formação adequada.

Com sua estrutura interiorizada, o IFPA ampliou a oferta de formação em todas as regiões do estado, democratizando o acesso à educação e enfrentando desafios significativos. Isso garantiu o direito à educação em muitos municípios interioranos, deixando um legado duradouro por meio da oferta de primeira e segunda licenciatura. Além disso, o IFPA promoveu avanços tanto em termos de cumprimento da legislação quanto de inserção na diversidade do território paraense, considerando suas características únicas de terra, água e florestas. Efetivamente,

> [...] o PARFOR cooperou muitíssimo para uma visão mais próxima da realidade, seja da realidade do aluno em si, tipo quem é esse aluno, o que ele consegue dar conta, seja da realidade do seu município ou da sala de aula na qual o professor, enfim, porque a realidade dele era trazida para a sala de aula e isso impactava os formadores. Nós tivemos vários formadores relatando o impacto que eles sofreram com essas escutas, com a aproximação dessa realidade, desse contexto, de um aluno chegar na sala ... saiu da sua casa, andou de barco, depois atravessou uma região de mangue, botou a canoa na cabeça, atravessou o mangue, depois do outro lado, botou de novo, depois largou o barco, pegou um carro e depois chegou, enfim, por mais que o professor seja da Amazônia Paraense, muitas vezes ele desconhece, ele não está próximo disso, e não estar próximo disso faz a nossa aula, os conteúdos, muitas vezes, não se conectarem com esses elementos. Então eu acho que trouxe uma grande contribuição (COORD-03, 2024).

Salientamos a relevância da experiência no PARFOR para a formação dos formadores, enfatizada pelo entrevistado. A compreensão ampla e contextualizada da realidade concreta dos sujeitos é condição indispensável para o desenvolvimento dos profissionais do magistério, especialmente na perspectiva da valorização e respeito à diversidade cultural que compõe a população da Amazônia Paraense.

Quantitativamente, a participação no PARFOR foi significativa, com destaque para os anos de 2010 e 2011, conforme demonstra a Tabela 5. Os cursos (Pedagogia, Informática, Educação do Campo, Matemática, Física, Ciências Biológicas e Geografia) aconteciam em parceria com as prefeituras, predominantemente em espaços físicos de escolas públicas municipais, em cidades onde não existia campus do IFPA.

Tabela 5 – Quantidade de turmas de licenciatura ofertas pelo PARFOR no IFPA.

CURSO	ANO DE OFERTA						
	2010	2011	2012	2018	2023	2024[1]	TOTAL
Pedagogia	22	13	1	5	-	-	41
Informática	15	13	1	-	-	-	29
Educação do Campo	1	6	-	-	2	4	13
Matemática	1	1	-	-	1	-	3
Física	1	1	1	-	-	-	3
Ciências Biológicas	2	1	1	-	-	-	4
Geografia	6	2	-	-	-	-	8
Letras – Língua Portuguesa	-	-	-	--	1	-	1
TOTAL	48	37	4	5	4	4	**102**

Fonte: Departamento de Registros e Indicadores Acadêmicos do IFPA (2024).

Nota: [1] PARFOR Equidade.

Como mostrado na Tabela 5, a maior concentração da oferta de licenciaturas foi nos anos de 2010 e 2011, predominantemente, nos cursos de Pedagogia e Informática. No primeiro caso, considerando o contexto educacional do Pará, esses dados revelam a demanda proeminente de formação em nível superior para professores do ensino fundamental, advinda das prefeituras do interior. No segundo caso, os dados revelam a criação de um curso a partir

de uma experiência piloto, em Belém, e disseminado com o PARFOR, visando preparar os professores para promover a inclusão da tecnologia nas escolas.

No cômputo geral a educação do campo ocupa a terceira colocação na oferta, o que expressa a demanda reprimida ainda não atendida se considerarmos que o maior percentual de professores atuando sem nível superior se encontra nas escolas do campo. Nesse sentido, em 2024, conforme destacado na Tabela 5, foi lançado o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor Equidade. Este programa é uma ação especial dentro do PARFOR idealizado pela SECADI/MEC e realizado por meio de editais de fomento da CAPES, visando atender professores sem formação adequada que atuam na educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos.

Para confirmar a força da interiorização nas ofertas, apresentamos os municípios onde estas ocorreram, de acordo com os campi nos quais estão, no raio de abrangência. A oferta da Licenciatura em Pedagogia ocorreu, em 2010, nos municípios de *Goianésia* (Campus Tucuruí); *Cametá* e *Moju* (Campus Abaetetuba); *Novo Progresso* e *Jacareacanga* (Campus Itaituba); *Tucumã* e *Redenção* (Conceição do Araguaia); *Juruti* e *Monte Alegre* (Campus Santarém); *Canaã dos Carajás* (Campus Marabá Industrial); *Altamira* e *Uruará* (Campus Altamira); *Paragominas* e *Bujaru* (Campus Castanhal); *Bragança* (Campus Bragança); *Salvaterra* e *Breves* (Campus Belém). Em 2011, nos municípios de *Tucuruí* (Campus Tucuruí); *Abaetetuba* e *Cametá* (Campus Abaetetuba); *Novo Progresso* (Campus Itaituba); *Conceição do Araguaia*; *São Félix* (Campus Conceição do Araguaia); *Santarém* (Campus Santarém); *Bujaru* (Campus Castanhal) *Bragança* (Campus Bragança); *Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Breves* (Campus Belém).

Notamos, com as informações apresentadas, que as ofertas se concentram, predominantemente, fora da sede dos campi. Isso demonstra que a demanda por formação em pedagogia se sobressai nos municípios do interior, nos levando a supor que ainda havia muitos professores das séries iniciais sem a formação em nível superior.

Conforme ilustrado na Tabela 5, o curso de Licenciatura em Informática também teve oferta expressiva. Em 2009, a experiência piloto em Belém. No ano de 2010, nos municípios de *Capitão Poço* (Campus Bragança); *Conceição do Araguaia, Redenção* e *Tucumã* (Campus Conceição do Araguaia); *Pacajá* (Campus Tucuruí); *Moju* e *Tailândia* (Campus Abaetetuba); *Juruti* (Campus Santarém); *Altamira* (Campus Altamira); *Castanhal* e *Paragominas* (Campus Castanhal). Em 2011, nos municípios de *Belém*, *Breves* e *São Sebastião da Boa Vista* (Campus Belém); *Salinópolis* (Campus Bragança); *Conceição do Araguaia, São Félix* e *Tucumã*

(Campus Conceição do Araguaia); *Tucuruí* (Campus Tucuruí); *Moju* (Campus Abaetetuba); *Santarém* (Campus Santarém); *Altamira* (Campus Altamira); *Castanhal* (Campus Castanhal); *Itaituba* (Campus Itaituba).

Ao analisar as informações, observamos que há mais ofertas de cursos de Informática nas sedes dos campi. Isso demonstra que a falta de formação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) integrada ao contexto escolar era uma realidade presente mesmo nos municípios mais estruturados em termos de serviços educacionais de ensino superior.

Ressaltamos um dado da Tabela 5, referente às turmas de educação do Campo ofertadas em 2011, cuja especificidade foi clarificada pelo entrevistado que afirmou ser "uma demanda das Casas Familiares Rurais do Pará, visando a formação dos seus professores e monitores" (COORD-01, 2024)[8]. Como podemos ver, o PARFOR contribuiu para democratizar a formação aos educadores do campo, na perspectiva da construção de uma educação que respeite e valorize as especificidades e necessidades das comunidades rurais.

Assim, evidenciou a educação do campo fundamentada na expressão *do* e *no campo*. *No campo* indica a necessidade de a escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência. Por outro lado, *do campo,* representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir dos seus interesses e necessidades (Scalabrin, 2020).

A descontinuidade na oferta do PARFOR no IFPA, estampada na Tabela 5, expõe dificuldades que desafiaram o Instituto, sobretudo na oferta de formação inicial de professores – curso de Pedagogia –, em consequência da vedação de novas ofertas, por medida cautelar da SERES/MEC devido ao Índice Geral de Cursos (IGC) insatisfatório em 2011 (repetindo o ocorrido em 2008). A medida foi revogada somente em 2016, depois das melhorias implementadas e o aumento do IGC.

A esse respeito, o entrevistado COORD-04, 2024 explica a lacuna no período de 2013 a 2017 ao afirmar que "[...] a gente não participou por causa dessa questão da nota institucional e 2018 foi muito limitado, tanto que a gente só conseguiu aprovar 5 turmas". As intercorrências prejudicaram o fluxo das ofertas. Ainda assim, inferimos, com as informações apresentadas, que o PARFOR possibilitou a melhoria de qualificação dos professores, repercutindo na qualidade da educação nos municípios paraenses atendidos.

O PARFOR do IFPA capilarizou a formação de professores na Amazônia Paraense, inclusive com atendimento a professores da zona rural, que historicamente foram desassistidos

[8] Entrevista de pesquisa concedida em 16 de agosto de 2024, na cidade de Belém-PA.

no acesso à sua formação. Isso demarca a contribuição do Instituto no sentido de democratizar o acesso à educação de qualidade no Pará, uma vez que alcançou rincões esquecidos pelo poder público, quanto ao desenvolvimento de políticas públicas, particularmente, no âmbito educativo e, assim, combater as assimetrias históricas experimentadas pelas populações rurais.

Concomitante ao PARFOR, o MEC, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O PROCAMPO foi concebido com a finalidade de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

A implantação desse Programa teve início em 2007, mediante uma experiência piloto, da SECAD/MEC, com a oferta de uma turma nas universidades federais de Minas Gerais, Brasília, Bahia e Sergipe. Essas universidades já tinham experiências na oferta de cursos de Educação do Campo e parcerias com os movimentos sociais e sindicais do campo.

Com grande demanda de formação de educadores do campo e a pressão dos movimentos sociais, a SECAD/MEC lançou editais em 2008 (Edital nº 2, de 23 de abril de 2008) e 2009 (Edital nº 09, de 29 de abril de 2009), para que novas instituições passassem a ofertar curso de Licenciatura em Educação do Campo (Molina, 2015).

Assim,

> [...] o IFPA estava em processo de criação, em 2008, quando saiu um edital da SECAD, à época, que financiava cursos de licenciatura em educação do campo. Até então, nós não tínhamos nenhum Instituto envolvido na educação do campo, no Brasil. Foi a equipe de Belém que decidiu atender ao edital. Na verdade, não teve uma motivação do ponto de vista do movimento social do campo ou do movimento regional, embora houvesse a demanda. Houve o Interesse em participar do edital, devido a carência de professores com ensino superior no estado do Pará (COORD-01, 2024).

Constatamos na fala do entrevistado que a motivação inicial da oferta foi pela carência de professores com ensino superior, sem uma articulação com os movimentos sociais de educação do campo. Entretanto, a implementação foi envolvendo os campi que tinham servidores engajados nos movimentos sociais, bem como alunos do curso que eram professores do campo envolvidos em sindicatos dos trabalhadores rurais e outros movimentos sociais, reconfigurando o projeto pedagógico original do curso de forma mais participativa.

O IFPA ofertou, pelo Edital nº 2/2008, 06 (seis) turmas de Licenciatura em Educação do Campo, com 360 vagas distribuídas entre os municípios de Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Tucuruí, Abaetetuba e Bragança. Pelo Edital nº 09/2009, ofertou mais 06

(seis) turmas, com 300 vagas, nos municípios de Castanhal, Tomé-Açú, Santarém, Redenção, Portel e São Sebastião da Boa Vista, totalizando 12 turmas e 660 matrículas, o que eleva a educação do campo a segunda potência em oferta (Silva, 2017).

Silva (2017) considera dois aspectos relevantes que diferenciam a proposta das licenciaturas em educação do campo das demais licenciaturas. O primeiro aspecto é a formação baseada em áreas de conhecimento para a docência multidisciplinar, Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática). O segundo aspeco é a organização curricular por eixos temáticos, pela alternância pedagógica e o desenvolvimento de um plano de pesquisa articulador do Tempo Acadêmico (TA) e do Tempo Comunidade (TC).

Consideramos positiva a articulação dos espaços de aprendizagem TA e TC em movimento dialético e no diálogo permanente do conhecimento acadêmico com os saberes e a problemática do território no qual os alunos estão inseridos, buscando alternativas para a transformação da sua realidade.

A título de exemplo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Portel, na Região de Integração do Marajó, promovido pelo IFPA, mesmo diante dos limites de ordem pedagógica e estrutural, representou para a Educação do Campo neste munícipio, a possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos que nele vivem como sujeitos de direitos. Concebida como uma importante ação afirmativa, essa formação se materializou como uma possibilidade concreta de rompimento com a visão urbanocêntrica (Costa, 2012).

A formação baseada em áreas do conhecimento enfrentou dificuldades de inserção dos egressos nos espaços educativos devido à falta de integração dessa política com outras políticas educacionais adotadas pelos gestores municipais e estaduais. Esses gestores priorizavam a formação disciplinar, o que inviabilizava a participação desse grupo em concursos públicos e o exercício das funções decorrentes da formação obtida na Licenciatura em Educação do Campo.

Ressaltamos a presença do Programa Forma Pará como ação mais recente que proporcionou, além de outras graduações, a oferta de formação para docentes. Implementado inicialmente como Projeto de Governo em 2019, foi instituído pela Lei n. 9.324, de 7 de outubro de 2021, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET) em convênio com a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). O referido programa objetiva oportunizar à população a realização de cursos superiores no seu ambiente, sem a necessidade de deslocamento para outros municípios. Por meio desse Programa, o IFPA ofertou cursos de licenciatura em 2020

(História em Marituba, Física em Muaná, Ciências Biológicas em Novo Repartimento); 2021 (Computação em Nova Ipixuna); e em 2023 (Educação do Campo em Irituia).

Com ressalvas aos desafios enfrentados na implementação dos Programas de formação inicial de professores como falta de infraestrutura, de apoio de gestores municipais para a permanência dos professores no curso, entre outros. Para o público atendido, o PARFOR e o PROCAMPO representaram a possibilidade de mudança no curso da vida e da profissão e a superar as dificuldades que marcam as condições de vida e de profissionalização na Amazônia Paraense, na soma de esforços com a oferta regular de licenciaturas que foi se consolidando com a expansão dos *campi* do IFPA.

Assim, o IFPA teve repercussão positiva na educação paraense, a partir de 2008, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados. Particularmente, na formação inicial de professores, objeto desse estudo, houve uma evolução significativa de suas matrículas por ano, no período de 2009 a 2023, conforme demonstração no Gráfico 1.

Observando o Gráfico 1, constatamos o incremento de matrículas nas licenciaturas no triênio 2012-2014 que resultam da confluência, preponderante dos Programas UAB, PARFOR e PROCAMPO, da mudança de institucionalidade do CEFET para IFPA e a expansão com a implementação de campi nos municípios do interior.

Gráfico 1 – Matrículas nos cursos de Licenciaturas do IFPA (2009-2023).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sinopse Estatística do INEP (2024).

Os entrevistados COORD-06[9] e COORD-03 concordam que as ofertas por Programas atenderam a um momento histórico da Instituição que, em processo de mudança de institucionalidade – do CEFET/PA para IFPA – e de expansão com a criação de novos *campi*, ainda não estava estruturada para atender às demandas da interiorização. Nestas circunstâncias, tais Programas assumiram um papel importante para a concretização do compromisso social diante da realidade paraense.

> Eu vejo que o PARFOR E O PROCAMPO tiveram uma importância muito grande naquele momento, apesar das limitações de você abrir cursos e a oferta acontecer de forma exclusiva por meio de programas. Mas teve uma importância, eu acho que até mesmo para despertar nos campi a necessidade de entender a importância de formar professores para as regiões de abrangência dos *campi*. [...] a gente tem que pensar na expansão da oferta do IFPA acompanhada da expansão da infraestrutura e, também, de corpo profissional. Houve vários concursos, entraram muitos professores, renovou o quadro de docentes e de técnicos administrativos e possibilitou a abertura de novas ofertas (COORD-06, 2024).
> [...] era o momento institucional que a gente estava vivendo, virando instituto, quando a gente começa a ter mais oferta, especificamente, quando o PARFOR começa, nós tínhamos *campi* nascendo, mas ainda não estavam estruturados para oferta de licenciatura. [...] O objetivo do programa é ampliar as forças da instituição (COORD-03, 2024).

Na investigação, foi pontuada a visibilidade que os Programas proporcionaram ao IFPA, pela capilaridade da atuação, contribuindo para a consolidação e reconhecimento como instituição de ensino superior, conforme ressalta o entrevistado, a seguir:

> A vantagem de ofertar programas é essa porque a gente consegue caracterizar a nossa identidade porque o IFPA já era uma instituição muito conhecida pela oferta de uma educação de qualidade gratuita e pública, e hoje, mais ainda porque ele é muito conhecido a nível de estado nessas regiões onde nenhuma instituição tinha chegado anteriormente e nós adquirimos uma experiência de interiorização fantástica com esses programas, então foi uma oferta válida (COORD-05, 2024)[10].

A oferta por meio de Programas diminuiu, à medida que o IFPA foi se estruturando com a expansão e consolidação da oferta regular, inclusive, com a experiência acumulada anteriormente. Com a interrupção dos Programas houve a declinação das matrículas. Essa constatação é ratificada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPA para o período 2019-2023.

> Chegamos a ofertar 50 cursos de licenciatura no período, porém, 78% destas ofertas, ou seja, 39 cursos, eram ofertados por meio dos programas governamentais, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com a finalização do ingresso por meio desses programas, o número de cursos de licenciatura com oferta de vagas diminuiu durante o período de vigência do PDI, passando para 22% em 2016

[9] Entrevista de pesquisa concedida em 17 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.
[10] Entrevista de pesquisa concedida em 17 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.

> e 10% em 2017, ficando, portanto, abaixo da meta que era de 20% (Instituto Federal do Pará, 2019, p. 30).

O PDI/IFPA (2019-2023) também explicita a queda nas matrículas a partir de 2013, agudizada em 2016 e 2017, como efeito da suspensão de abertura de novos cursos pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC (SERES/MEC) por motivo de IGC insatisfatório.

Outro aspecto mencionado no PDI/IFPA foi o processo de intervenção administrativa iniciado em 2012, que afetou projetos de expansão e levou à paralisação de obras para investigação ou ao abandono por parte das empresas responsáveis. Isso impactou negativamente a abertura de novas turmas e a realização de parcerias para oferta de novas vagas. A situação foi agravada pelo clima organizacional negativo resultante das disputas políticas entre grupos de servidores.

Em 2015, o IFPA foi novamente avaliado pelo MEC, recebendo o Conceito 3. Não obstante, foram identificadas, ainda, desconformidades, as quais foram saneadas somente em 2017. Em consequência, as matrículas voltaram a crescer, mas ainda estão longe de alcançar o índice de 2012, para o qual se atribui à contribuição dos Programas UAB, PARFOR e PROCAMPO.

Os *campi* do IFPA, visando a ampliação do atendimento no território paraense, em seus 144 municípios agregam outros municípios em sua área de abrangência – determinada pela Resolução CONSUP/IFPA nº 111, de 19 de agosto de 2015 –, deste Instituto em relação à oferta de programas e cursos, no âmbito dos municípios do Estado do Pará. No Quadro 7, são indicadas as licenciaturas ofertadas por campus que compõem cada uma das sete Regiões Intermediárias do território paraense, interiorizando a formação de docentes para além das cidades onde foram instalados.

Quadro 7 – Cursos de Licenciatura no IFPA por Região Intermediária (2024)[*].

Nº	CAMPUS	CURSO
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE BELÉM		
01	Abaetetuba	Ciências Biológicas
		Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais
02	Ananindeua	Letras - Língua Portuguesa
		Geografia
03	Belém	Ciências Biológicas
		Física
		Geografia
		História
		Letras - Língua Portuguesa
		Matemática
		Pedagogia

		Química
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE MARABÁ		
04	Marabá Industrial	Informática
		Letras
05	Rural Marabá	Educação do Campo, áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza
06	Parauapebas	Matemática
		Geografia
07	Tucuruí	Ciências Biológicas
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE BREVES		
08	Breves	Educação do Campo, áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE REDENÇÃO		
09	Conceição do Araguaia	História
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE SANTARÉM		
10	Santarém	Educação do Campo, área de Letras, arte e literatura
11	Itaituba	Ciências Biológicas
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE ALTAMIRA**		
REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE CASTANHAL		
12	Castanhal	Educação do Campo
		Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas
		Informática
13	Bragança	Ciências Biológicas
		Educação do Campo, área de Ciências Humanas e Sociais
		Física
		Geografia
14	Paragominas	Matemática

Fonte: Coordenação de Ensino Superior da PROEN/IFPA (2024).
* Atualização em 30 de setembro de 2024.
** Não há campus com oferta de licenciaturas nessa Região Intermediária.

A oferta de formação inicial de professores no IFPA, ampliou significativamente o acesso ao ensino superior público nas áreas de Ciências Biológicas, Educação do Campo, Letras - Língua Portuguesa, Geografia, Física, História, Matemática, Pedagogia, Química e Informática, por meio de cursos regulares e programas, assegurando a formação de professores em regiões distantes da capital. A esse respeito, o entrevistado afirma que "[em 2015 eram] 9 cursos de licenciatura, somente, no IFPA. Em 2022 eram 26 e agora, em 2024, a gente tem 30 cursos de licenciatura, já com PPC aprovado, já com oferta regulamentada dentro do IFPA" (COORD-06, 2024).

Visualizamos no Quadro 7 que a distribuição não é proporcional, dado que, somente 14 dos 18 campi ofertam licenciaturas, e ainda há maior concentração de cursos no Campus Belém, capital paraense. Especificamente, nos campi Altamira, Cametá, Vigia e Óbidos não há oferta desse tipo de graduação e, consequentemente, a Região Intermediária de Altamira não conta com a presença do IFPA em cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, o COORD-06 (2024) assevera que a formação de professores continua sendo um grande desafio na Amazônia Paraense e o IFPA tem um papel institucional importante

a desempenhar. Nessa direção, existe um esforço para oferta na totalidade dos campi, inclusive aqueles que estão em processo de implantação com a expansão de 2024 (Barcarena, Tailândia, Viseu, Redenção e Alenquer).

As motivações para a interiorização da oferta de licenciaturas, no movimento contraditório, se constituíram de duas demandas com intenções diferentes. De um lado as exigências da política educacional nacional para expansão da educação superior em atendimento aos interesses econômicos – orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. De outro, pelos interesses da sociedade civil organizada, que reivindicava a oferta desse nível de ensino como direito social constituído, numa região tão escassa de oportunidades educativas.

A interiorização das licenciaturas, no IFPA, aconteceu via ofertas regulares com a expansão dos *campi* em cidades estratégicas das Regiões Intermediários (ver Quadro 7). Esse processo se deu por meio de convênios com prefeituras financiados com recursos do FUNDEF e Programas – UAB, PARFOR, PROCAMPO – com fomento da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A oferta por meio de Programas contribuiu para o aumento da matrícula nos cursos. Inferimos, em razão disso, que o aporte de recursos disponibilizado pelo PARFOR, UAB e PROCAMPO possibilitou maior alcance institucional para a implementação da política de formação inicial de professores no contexto da Amazônia paraense. Em contrapartida, sua ausência demonstra a necessidade de incrementar investimentos públicos nas instituições de ensino da região, como estratégia para diminuir as assimetrias entre as regiões brasileiras.

Nesse sentido, os entrevistados ressaltam a importância do aporte financeiro proporcionado pelos Programas que custeiam, bolsas, diárias e deslocamento viabilizando a oferta no interior (COORD-02, 2024)[11]. Ou seja,

> [...] os programas, na verdade, vieram como uma política de formação, que era algo teoricamente temporário [...]. Em relação à questão da oferta por programa é porque ele é financiado. Então é destinado o dinheiro para financiar essas turmas com pagamento de bolsa para professor, o pagamento de deslocamento, material de consumo, essas coisas. E, em relação a instituição, hoje, para que atendêssemos essa demanda, não teria como fazê-la na oferta regular por questão de recurso mesmo, principalmente, porque ele é um programa que o objetivo principal dele é ofertar fora da sede (COORD-03, 2024).

Os entrevistados evidenciam os desafios educacionais na Amazônia Paraense pelas especificidades geográficas (vasta extensão territorial, densa floresta tropical e a diversidade de

[11] Entrevista de pesquisa concedida em 3 de setembro de 2024, na cidade de Belém-PA.

ecossistemas que dificultam o acesso à áreas remotas) e de infraestrutura (estradas e serviços precários que dificultam a locomoção). Além disso, as condições econômicas da população, que remetem a uma temática que vem ganhando notoriedade em eventos acadêmicos e, particularmente nas esferas do executivo e legislativo[12], o *fator amazônico*, também anunciada por um dos perquiridos.

> [custo amazônico] a gente fazia essa discussão, nacionalmente, com os demais colegas da região norte porque a gente sabe que é real, a gente ficava nas reuniões [...] demonstrando para os colegas do sul que não é a mesma coisa e que a gente ser financiado da mesma forma sempre vai nos colocar numa situação inferior deles porque a gente faz menos coisas com a quantidade de dinheiro que eles recebem e que a gente recebe. Quando a gente mostra o custo da passagem de barco quando, a gente mostra o tempo que leva para chegar num campus, quando a gente mostra que não é uma linha reta é a linha do rio, então se a linha do rio dá três voltas, a gente vai dar essas três voltas e não vai fazer uma linha reta. Então, não dá para calcular o quilômetro dessa forma, tem que calcular levando em conta a logística do estado para chegar naquele lugar. E essa logística não é levada em conta, então, isso realmente dificulta muito e sempre nos coloca numa situação de desigualdade em relação aos demais estados (COORD-03, 2024).

O significado original da expressão "fator amazônico", utilizado nas décadas de 1970 e 1980, fazia parte do discurso de planejamento do desenvolvimento da Amazônia durante o período da ditadura militar. Essa expressão destacava aspectos considerados negativos, como as longas distâncias, o clima quente e úmido, as chuvas torrenciais e a presença de insetos, enquanto omitia deliberadamente aspectos positivos, como a riqueza mineral, a pluralidade cultural das etnias e a vastidão territorial. O objetivo era lançar as bases para a política de integração regional (Teixeira, 2013).

Com a ressignificação, o fator amazônico passou a ser um conceito utilizado em documentos de políticas públicas para a região, referindo-se aos custos adicionais de logística e transporte que empresas e governos precisam assumir para realizar operações comerciais, de infraestrutura ou serviços na Amazônia brasileira. Esses custos são influenciados pela complexidade da região, marcada por vasta extensão territorial e difícil acesso, devido às vastas áreas cobertas por florestas, rios e estradas precárias.

Esse tema se difundiu nas instituições que desenvolvem políticas públicas na região amazônica, particularmente na educação, cresceu o movimento de reitores das Universidades e Institutos Federais. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) aprovou em 2023 a inclusão do “Fator Amazônia” no Orçamento de 2024 (Associação Nacional [...], 2023).

---

[12] Audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados, no dia 18 de junho de 2024 com o tema “Impactos do fator amazônico na educação”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/72991.

Na audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre os impactos do fator amazônico em políticas públicas educacionais, que ocorreu em 18 de junho de 2024, Reitores dos Institutos Federais apresentaram dados sobre a educação da região Norte e os desafios enfrentados pelos Gestores. O Reitor do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) falou sobre o painel que mostra as diferenças na logística quando comparada a região Norte com as demais regiões do País. Na categoria serviço, por exemplo, o gasto na região Norte é 39% maior em relação ao Centro-Oeste; 50% em relação ao Nordeste; 50% em relação ao Sul; e 57% em relação ao Sudeste. Em relação a contratos, o gasto é 38% maior em relação ao Centro-Oeste; 50% em relação ao Nordeste; 51% em relação ao Sul; e 58% em relação ao Sudeste (Comissão de Educação [...], 2024).

O Diretor de Ações Educacionais do FNDE também esteve presente na audiência e se referiu às diferenças existentes no território brasileiro, admitindo não ser possível pagar, com a mesma per capita de um aluno do Rio Grande do Sul, um aluno do Acre, do Amapá, do Amazonas, o transporte, por exemplo. De cerca de 4,3 milhões de alunos atendidos, 4 milhões usam transporte rodoviários e 357 mil, o transporte aquaviário, com maior concentração no estado do Pará e esse é um grande desafio (Comissão de Educação [...], 2024).

Figura 6 – Escola Municipal em Santana do Tapará, Várzea, Santarém – Pará em 2024.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A Figura 6 ilustra uma escola em comunidade de várzea no Estado do Pará, para a qual o principal acesso é através do Rio Amazonas. Neste caso, os estudantes usam transporte escolar aquaviário, mas em algumas regiões, o único transporte disponível é uma canoa com motor atrás, denominada rabeta. Outra especificidade, as distâncias, não são medidas pela quilometragem em linha reta porque seguem o curso sinuoso do rio. Isto posto, é seguro afirmar que o valor/custo Amazônico não é privilégio para quem está na Amazônia Paraense, mas, contrariamente, é uma forma de equiparar as condições entre Norte e Sul do país.

Em face aos desafios apontados, a política de interiorização via programas ou convênios foi e ainda é uma alternativa de captação de recursos externos para continuar ampliando a oferta. Constatamos que, de fato, há necessidade de tratamento diferenciado do financiamento da educação na região Norte, especificamente, na Amazônia Paraense, pelos desafios já citados, referentes a particularidade regional.

Em contrapartida, não podemos nos eximir da crítica, a começar pela problematização da transferência de recursos públicos para instituições de ensino superior privadas, que também participaram dessa política com a oferta de cursos de licenciatura. Ademais, é ilusório acreditar que a oferta por meio de programas viabiliza a interiorização porque existe um aporte financeiro maior.

Na realidade, os programas (UAB e PARFOR) são um barateamento do ensino ofertado – um subproduto da instituição pública de ensino superior –, com menor custo porque não dispõe da sua maior vantagem que é a infraestrutura nem, essencialmente, da relação ensino, pesquisa e extensão. O PROCAMPO se diferenciou porque a oferta acontecia nos campi do IFPA. Além disso, a organização curricular por eixo temático e a pedagogia da alternância favoreceu a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Essa experiência demonstra que há possibilidade de desenvolver ofertas de licenciatura por meio de programas, ancoradas na tríade ensino, pesquisa e extensão, que são necessárias à formação sólida de professores.

Assim, a interiorização da política de formação inicial de professores para a Amazônia Paraense, ofertada pelo IFPA, tem seguido um movimento contraditório. De um lado, se insere na lógica neoliberal, na qual a educação deixa de ser um direito para se tornar um produto, com formação aligeirada e em grande escala para responder às exigências de organismos internacionais, para reduzir o número de professores em exercício sem a formação adequada. Por outro lado, na sua materialidade, repercutiu na efetivação do direito à educação superior a professores, na perspectiva da democratização, pela garantia do acesso com qualidade e a participação ativa das comunidades locais historicamente excluídas.

No que concerne à adequação docente na Amazônia Paraense, observamos que houve avanços expressivos, particularmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, etapas com maior déficit de formação docente, demonstrados na Tabela 6, que apresenta os índices para cada etapa da Educação Básica referentes às três principais classificações: a) Formação Superior Adequada - licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona (G1); b) Formação Superior Inadequada - bacharelado sem complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona; licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona; formação superior não considerada nas categorias anteriores (G2); e Sem Formação Superior (G3).

De acordo com as evidências apresentadas na Tabela 6, o investimento na formação inicial impactou significativamente na qualificação dos docentes da Educação Básica, com destaque para a Educação Infantil e o ensino fundamental, que são as etapas com maior déficit na formação. Aludimos, na comparação entre os anos de 2013 e 2023, que o número de professores sem formação superior (G3) diminuiu: na Educação Infantil, de 59,2% para 14,9%; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 50,7% para 10,8%; nos anos finais do Ensino Fundamental de 37,8% para 9,4%; no Ensino Médio, de 2,7 para 0,6; EJA Fundamental, de 36,5% para 16%; e EJA Médio, de 3,5 para 1,6.

Tabela 6 – Percentual de Adequação da Formação Docente no Pará por etapas de ensino na Educação Básica (2013-2023)

Nível	Ed. Infantil			Anos Iniciais			Anos Finais			Ensino Médio			EJA Fundamental			EJA Médio		
Ano	G 1	G 2	G 3	G 1	G 2	G 3	G 1	G 2	G 3	G 1	G 2	G3	G 1	G 2	G 3	G 1	G 2	G3
2013	30,2	10,6	**59,2**	38,8	10,5	**50,7**	35,5	26,7	**37,8**	67,8	29,5	**2,7**	34,9	28,6	**36,5**	62,5	34,0	**3,5**
2014	33,5	12,3	54,2	42,4	12,0	45,6	36,0	30,2	33,8	62,2	36,0	1,8	35,2	33,4	31,4	57,0	40,0	3,0
2015	35,7	13,6	50,7	44,4	13,0	42,6	35,6	32,3	32,1	56,1	41,4	2,5	36,0	35,9	28,1	56,0	40,7	3,3
2016	40,2	15,0	44,8	47,4	14,5	38,1	37,1	33,6	29,3	55,6	42,7	1,7	39,4	37,0	23,6	54,9	41,6	3,5
2017	44,7	15,7	39,6	51,9	14,0	34,1	39,1	33,7	27,2	60,6	37,2	2,2	41,2	36,1	22,7	61,0	35,3	3,7
2018	49,2	16,7	34,1	57,0	13,0	30,0	41,6	34,7	23,7	64,3	32,4	3,3	43,2	36,3	20,5	62,9	32,1	5,0
2019	58,8	20,3	20,9	66,6	16,6	16,8	45,9	40,1	14,0	67,7	31,7	0,6	46,8	40,2	13,0	65,7	32,3	2,0
2020	62,6	18,1	19,3	70,1	14,5	15,4	47,7	39,4	12,9	73,2	26,0	0,8	47,2	40,0	12,8	66,5	32,5	1,0
2021	65,6	17,8	16,6	72,6	14,2	13,2	49,7	39,0	11,3	73,9	25,5	0,6	41,1	43,9	15,0	68,1	30,5	1,4
2022	68,7	15,0	16,3	76,9	11,0	12,1	51,9	37,7	10,4	75,4	23,9	0,7	39,5	44,4	16,1	70,4	28,3	1,3
2023	70,0	15,1	**14,9**	78,4	10,8	**10,8**	51,3	39,3	**9,4**	79,0	20,4	**0,6**	38,2	45,8	**16,0**	70,9	27,5	**1,6**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Indicadores Educacionais: Adequação da Formação Docente do INEP (2025).

O IFPA contribuiu com a melhoria da formação inicial de professores observada na série histórica apresentada na Tabela 6. Ressaltamos que tais avanços resultam dos esforços de várias

Instituições de Ensino Superior no Pará, nas quais destacamos UFPA, UFOPA, UEPA, UFRA e UNIFESSPA. No caso do PARFOR, a organização estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado favoreceu o diálogo entre as Instituições e a efetivação das ações do FORPROF, uma vez que

> a demanda do estado inteiro aparecia para o responsável na Secretaria de Educação do Estado que pegavam essa demanda e discutia conosco, os formadores, eles faziam esse levantamento e uma perspectiva de como poderia organizar turmas dentro desse quantitativo de gente que aparecia para cada área e considerando os municípios que eles estavam. Conforme isso, definia quem ia assumir, dando preferência para o campus que oferecia aquele curso e o lugar onde a instituição tinha campus. [...] o que sobrava que não era de nenhum município onde a gente tivesse campus, então, fazia a articulação para decidir quem ia assumir, observando quem tinha campus mais próximo daquele lugar. Isso era feito num processo muito democrático (COORD-03, 2024).

As ações interinstitucionais contribuíram para a efetivação da política de formação de professores no estado Pará e, sendo a profissionalização docente um elemento essencial para a qualidade do ensino na Educação Básica, esses aspectos merecem um aprofundamento que não será possível nesse momento porque não faz parte dos objetivos desse estudo, mas que fica como sugestão para futuras pesquisas.

Em relação à Tabela 6, observamos, ainda, que o número de professores com Formação Superior Inadequada (G2) aumentou nas seguintes etapas: Educação Infantil, de 10,6% para 15,1%; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 10,5% para 10,8%; e nos anos finais do Ensino Fundamental de 26,7% para 39,3%, em sentido contrário ao crescimento das ofertas de licenciaturas.

Inferimos que uma das razões para a ocorrência desse fenômeno se encontra na fala do entrevistado, ao afirmar que “enquanto não se estabelecer alguma política estadual e municipal de ingresso efetivo desses professores que estão sendo formados, a gente sempre vai ter demanda”. Este se refere a uma situação frequente nas redes estaduais e municipais de estabelecer contratos temporários de professores, com o objetivo de reduzir os gastos com pessoal e, também, para manter a relação de “moeda de troca” com fins eleitoreiros, causando uma rotatividade na qual professores que receberam formação são distratados e as vagas são assumidas por outros sem a formação adequada (COORD-04, 2025).

Assim, a formação de professores ofertada amplia o número de pessoas qualificadas, mas não supre a demanda da docência na Educação Básica porque não está vinculada à carreira e às condições de trabalho. Em vista disso, o trabalho temporário e precário, em virtude dos baixos salários. Essa instabilidade, entre outros fatores, desvaloriza a carreira docente e compromete a efetivação da política educacional para estes profissionais.

De modo geral, destacamos a potência dos Programas na capilaridade da formação em todas as regiões do Pará, pois a inserção da diversidade no currículo acontece de forma explícita e proposital, particularmente nos cursos de educação do campo, além da efetivação de políticas de permanência e êxito e de políticas de ações afirmativas. Contudo, foi apontada pelo entrevistado COORD – 06 (2024) a necessidade de avançar na oferta de licenciatura intercultural indígena e licenciatura intercultural quilombola.

Enfim, sustentamos a ideia de uma proposta de formação de professores que considere as especificidades da Amazônia Paraense. Além disso, essa formação deve ser utilizada, essencialmente, para o enfrentamento das assimetrias regionais e para a promoção de uma educação que realmente atenda às necessidades da população local. Essas necessidades serão discutidas na próxima seção.

4.2 DIÁLOGOS DAS LICENCIATURAS COM A SINGULARIDADE DA AMAZÔNIA PARAENSE

A formação inicial de professores, a partir da década de 1990, se insere no contexto das políticas educacionais no Brasil sustentada por um projeto neoliberal de educação consubstanciado na hegemonia do capital. No entanto, em seu movimento contraditório, esse modelo de formação tem a força propulsora da resistência e da mobilização de trabalhadores da educação e de setores progressistas para a construção de uma proposta contra-hegemônica. Este contexto reflete projetos de sociedade em disputa e, consequentemente, uma concepção de formação inerente a cada um deles.

O projeto do capital representado pelos institutos e fundações do segmento empresarial – Instituto Airton Sena e Fundação Lemann, entre outros – e pelos grandes conglomerados econômico-educacionais – grupos Kroton e Ser Educacional – operam na incorporação da visão econômica à educação.

Nesse sentido, Kuenzer (2024) denuncia o crescente processo de precarização do trabalho e da formação dos professores como fenômenos que se materializam no regime de acumulação flexível que articula as cadeias de formação às cadeias produtivas. Esse aspecto é ratificado por Saviani (2025) ao asseverar que, do ponto de vista das ideias pedagógicas,

> [...] essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, que circulam na forma de supostas teorias disfarçadas de últimas novidades, na forma das tais ‘pedagogias do aprender a aprender’. Estas aparecem em versões como ‘pedagogia da qualidade total’, ‘pedagogia das competências’, ‘pedagogias da inclusão’, ‘pedagogia multicultural’,

> ‘teoria do professor reflexivo’, ‘pedagogia corporativa’, ‘pedagogia social’ e assemelhadas (Saviani, 2025, p. 154).

Particularmente, à pedagogia das competências, de caráter instrumental, que tem a acumulação flexível como princípio educativo e a vinculação estreita ao mercado de trabalho por meio do empreendedorismo e plataformização, se contrapõe o projeto contra-hegemônico. Esse projeto defende o trabalho como princípio educativo e uma educação pública, gratuita, laica e emancipadora, sobretudo para a classe trabalhadora, e é onde se situa a pedagogia histórico-crítica, fundamentada na práxis e na apropriação dos conhecimentos construídos historicamente.

> [...] a formação histórica propiciada pela pedagogia histórico-crítica para possibilitar a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade – que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico e conduzi-lo a um novo patamar – deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas. Como, aliás, preconiza a própria pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, pois tem a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada (Saviani, 2025, p. 155).

A pedagogia de Paulo Freire, empenhada na superação da concepção bancária da educação e na formulação das bases para uma educação libertadora também compõe esse projeto contra-hegemônico. Na concepção freiriana, o conhecimento é um processo que implica ação-reflexão, fundamentalmente na consciência intencionada da problematização dos homens em sua relação com o mundo, a fim de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão (Freire, 2019).

Assim, inferimos a importância da discussão sobre as mediações epistemológicas, no contexto das políticas de formação de professores para o empoderamento teórico-crítico dos docentes, o desenvolvimento profissional, o fortalecimento da luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e emancipadora, a ressignificação das práticas pedagógicas e a leitura crítica dos projetos em disputa.

Assim, entendemos que os cursos de licenciatura devem proporcionar aos professores em formação uma leitura crítica do mundo e conhecimentos sólidos e coerentes com um projeto de educação contra-hegemônico. Esses elementos são indispensáveis para a melhoria da Educação Básica e para a transformação social. É importante destacar que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor.

É nesse sentido que apreendemos, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciaturas ofertadas em 14 *campi* do IFPA, sinteticamente apresentados no Quadro 8, a concepção pedagógica, os princípios orientadores da formação e as relações do desenho dos 30

cursos com a singularidade da Amazônia Paraense.

A concepção pedagógica envolve ideias educacionais que constituem a essência da prática educativa, abrangendo três níveis: a filosofia da educação, que define as finalidades e valores que orientam a compreensão do fenômeno educativo com base em uma visão de homem, mundo e sociedade; a teoria da educação, que sistematiza conhecimentos sobre a questão educacional para compreender o papel da educação na sociedade; e a prática pedagógica, que se refere à organização e realização do ato educativo. Em síntese, esses níveis determinam como a educação é compreendida, teorizada e praticada (Saviani, 2006).

Quadro 8 – Licenciaturas no IFPA, com base nos PPC vigentes em 2024.

#	CURSO E ANO DE APROVAÇÃO DO PPC	CÓDIGO	CAMPUS	CARGA HORÁRIA	TITULAÇÃO DE DOCENTES*			
					E	M	D	TOTAL
01	Licenciatura em Educação do Campo: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas (2021)	Ledoc-01	Santarém	3.388	4	12	4	20
02	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais/ Ciências da Natureza (2018)	Ledoc-02	Breves	3.220	0	14	6	20
03	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza (2021)	Ledoc-03	Rural Marabá	3.611	3	15	9	27
04	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Humanas e Sociais (2022)	Ledoc-04	Abaetetuba	3.216	0	16	1	17
05	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2020)	Ledoc-05	Bragança	3.260	5	9	6	20
06	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2019)	Ledoc-06	Castanhal	3.510	7	21	13	41
07	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Lcbio-01	Itaituba	3.271	2	9	6	17
08	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Lcbio-02	Tucuruí	3.565	2	12	12	26
09	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Lcbio-03	Abaetetuba	3.462	2	15	11	28
10	Licenciatura em Ciências Biológicas (2021)	Lcbio-04	Bragança	3.640	3	7	11	21
11	Licenciatura em Ciências Biológicas (2021)	Lcbio-05	Belém	3.624	0	6	7	13
12	Licenciatura em Geografia (2021)	Lgeo-01	Parauapebas	3.440	4	11	2	17
13	Licenciatura em Geografia (2022)	Lgeo-02	Abaetetuba	3.307	1	9	2	12
14	Licenciatura em Geografia (2019)	Lgeo-03	Bragança	3.350	5	16	3	24
15	Licenciatura em Geografia (2020)	Lgeo-04	Belém	3.441	0	10	11	21

16	Licenciatura em Licenciatura em Letras (2021)	Lletras-01	Marabá Industrial	3.450	0	9	3	12
17	Licenciatura em Letras (2020)	Lletras-02	Belém	3.520	3	13	8	24
18	Licenciatura em Letras (2023)	Lletras-03	Ananindeua	3.213	4	13	9	26
19	Licenciatura em Letras (2023)	Lletras-04	Castanhal	3.278	2	12	7	21
20	Licenciatura em Matemática (2021)	Lmat-01	Paragominas	3.351	2	7	3	12
21	Licenciatura em Matemática (2022)	Lmat-02	Parauapebas	3.283	3	9	3	15
22	Licenciatura em Matemática (2020)	Lmat-03	Belém	3.480	4	17	7	28
23	Licenciatura em Física (2021)	Lfis-01	Bragança	3.660	4	9	5	18
24	Licenciatura em Física (2021)	Lfis-02	Belém	3.499	0	3	9	12
25	Licenciatura em História (2021)	Lhis-01	Conceição do Araguaia	3.200	2	13	2	17
26	Licenciatura em História (2019)	Lhis-02	Belém	3.200	3	10	11	24
27	Licenciatura em Informática (2020)	Linfo-01	Marabá Industrial	3.285	2	14	2	18
28	Licenciatura em Informática (2021)	Linfo-02	Castanhal	3.419	12	18	2	32
29	Licenciatura em Pedagogia (2021)	Lped-01	Belém	3.603	2	17	13	32
30	Licenciatura em Química (2021)	Lqui-01	Belém	3.860	1	14	12	27
TOTAL					82	360	200	642

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos PPC do IFPA (2024).
(*) Titulação de docentes: E (Especialização), M (Mestrado) e D (Doutorado).

Na investigação sobre as concepções pedagógicas que embasam os cursos ofertados constatamos que a maioria dos PPC – 24 (80%) – não expressa a referência pedagógica utilizada para orientar a realização do ato educativo: Ledoc-04; Ledoc-06; Lcbio-01; Lcbio-02; Lcbio-04; Lcbio-05; Lgeo-01; Lgeo-02; Lgeo-03; Lgeo-04; Lletras-01; Lletras-02; Lletras-03; Lletras-04; Lmat-01; Lmat-02; Lmat-03; Lfis-01; Lfis-02; Lhis-01; Lhis-02; Linfo-02; Lped-01; Lqui-01.

Isso prejudica a unidade do trabalho coletivo, devido à falta de clareza sobre as intenções da proposta formativa. A definição da concepção educativa é essencial para a construção de um planejamento educacional coerente com o tipo de homem e de sociedade que se deseja formar, especialmente na linha progressista que defendemos. Ressaltamos que a ausência dessa definição permite a apropriação crescente dos interesses do capital e, proporcionalmente, diminui a resistência.

Os demais cursos de licenciatura – 6 (20%) –, explicitam que se fundamentam na Concepção Pedagógica Libertadora de Paulo Freire (Ledoc-01; Ledoc-02; Ledoc-03; Ledoc-05; Lcbio-03. Linfo-01) e, como tal, manifestam a importância de considerar a realidade dos educandos para a construção de saberes na prática educativa. Em um dos PPC, o curso foi assim descrito:

> [...] a corrente pedagógica que mais se afina com as práticas de ensino que a Instituição vem realizando é a libertadora, por ser esta a que melhor representa os interesses e necessidade do ensino-aprendizagem na Instituição uma vez que considera o engajamento de professores e alunos na sua realidade (Lcbio-03, 2020, p. 26).

Ressaltamos que esta concepção de educação valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das suas vivências no trabalho educativo, aí incluídos os aspectos políticos e sociais. Isso afirma o papel da educação como tributária da libertação dos oprimidos.

A respeito da presença da perspectiva freiriana nos 6 PPC, o entrevistado COORD-02 (2024), assim se expressa: "Então, por essa questão freiriana de alguns professores, a Marta Pernambuco, uma professora da UFRN [...], ajudou muito na formação em Marabá. Ela foi várias vezes [...] fazer a formação dos professores para trabalhar na questão dessa singularidade, desse saber local".

Isso nos permite inferir que a formação continuada dos professores formadores influenciou significativamente a concepção pedagógica adotada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente nas licenciaturas em Educação do Campo oferecidas pelo IFPA. Essa influência fortalece o trabalho educativo e, consequentemente, a formação inicial promovida, alinhando-se com o projeto da Pedagogia do Campo.

> que se manifesta no contexto do movimento denominado educação básica do campo. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos 'povos do campo'. Nessa expressão, 'povos do campo', o movimento compreende os camponeses em toda a sua diversidade, incluindo os indígenas e os quilombolas. Entre as metas preconizadas destaca-se: 'aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais'. E para atuar em consonância com essa orientação pedagógica propõe-se, como principal estratégia, a formação de 'educadores do campo' (Saviani, 2020, p. 161, grifo do autor).

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo, por sua base materialista e histórica, impulsionada pelos movimentos sociais, se diferencia pela aproximação ao projeto de formação de professores comprometido com uma educação emancipadora. Esse projeto de formação exige, como ponto de partida, a superação da racionalidade técnica e instrumental dominante nas propostas tradicionais de formação docente.

Fundamentalmente, pensada a partir da realidade dos trabalhadores, a licenciatura em educação do campo se configura como um projeto formativo em disputa, sujeito às contradições

da realidade, mas também portador de um potente horizonte transformador. Isso implica uma mudança de paradigma que situe o educador como sujeito histórico, crítico e transformador, inserido em uma realidade concreta que deve ser compreendida e transformada por meio da práxis.

No tocante ao expressivo número de cursos (24) que não explicitaram tal concepção, entendemos ser imperioso o investimento institucional na formação continuada e contínua dos professores formadores. Embora todos sejam qualificados, predominantemente mestres e doutores, conforme consta no Quadro 8, eles carecem de aprofundamento sobre a Ciência da Educação, essencialmente, teorias pedagógicas. Isto é necessário para que eles se situem em relação à natureza do ato educativo, à relação entre sociedade e educação, aos objetivos e conteúdo da formação, à formas institucionalizadas de ensino e à relação educativa. Dessa forma, poderão fazer opções pedagógicas e, assim, promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (Libâneo, 2021).

Defendemos esse investimento em razão de que a Ciência da Educação possibilita aos educadores uma compreensão abalizada do complexo fenômeno educativo, à luz da realidade concreta em que estão presentes as mudanças econômico-político-sociocultural-ambiental, particularmente da Amazônia Paraense. Em consequência disso, esse investimento contribui para a construção da unidade em torno da definição de uma concepção de formação que é fundante em todo e qualquer PPC.

Já em relação aos *princípios orientadores da formação*, constatamos que todos os PPC apresentam um quantitativo robusto de referências legais. A LDB/1996, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino no IFPA, entre outros, são dispositivos legais que norteiam a construção dos PPC. Isso evidencia uma preocupação maior do IFPA com a prescrição legal em detrimento da concepção pedagógica.

Os esforços institucionais em relação à construção de documentos regulatórios e de revisão dos cursos de licenciatura, desde 2015, com atenção ao arcabouço legal foram necessários e relevantes para solucionar o problema, já mencionado, do ICG insatisfatório de cursos e a suspensão de novas ofertas pela SERES/MEC.

Convém enfatizar que mesmo os PPC tendo sido atualizados depois de 2019, sob a égide da Resolução CNE/CP nº 2/2019, os cursos de licenciatura no IFPA continuaram a dar ênfase à Resolução CNE/CP nº 2/2015, com exceção do curso Lped-01. Este curso foi reformulado em 2021 e se consubstanciou na Resolução de 2019.

Assim, o desenho da estrutura curricular dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPA,

com a carga horária entre 3.200 e 3.860 horas – Quadro 8 –, continuaram organizados em três núcleos previstos na Resolução CNE/CP nº 02/2015. O primeiro núcleo foi o de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e os fundamentos da educação. O segundo núcleo foi de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. Por fim, o terceiro núcleo foi de estudos integradores.

Destacamos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 se caracterizou pelas Diretrizes mais aproximadas aos anseios de pesquisadores e entidades nacionais de defesa da educação e, particularmente, da Formação de Professores. Fundamentalmente, a Resolução CNE/CP nº 02/2025 pautou-se pela ênfase na valorização dos profissionais do magistério, por avanços na organicidade da política formativa com a articulação entre formação inicial e continuada, teoria e prática, Educação Superior e Educação Básica, pelo diálogo entre os conhecimentos pedagógico, específico e interdisciplinar. Além disso, trazia o interesse pelas diferentes realidades educacionais, as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade sociocultural.

Depreendemos que houve, de fato, um esforço institucional para atender as orientações da mencionada Resolução, constatado na fala do entrevistado COORD-02. O perquirido afirma que "o ano de 2017 foi um marco na regulação e reorganização das ofertas das licenciaturas no IFPA, não só pela instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015, como também do Regulamento Didático-Pedagógico", inclusive sendo incorporada no Plano Pedagógico Institucional (PPI), que assim se expressa:

> [...] a formação de profissionais do magistério deve estar pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, e ressalta a importância do reconhecimento da especificidade do trabalho docente, por meio do qual a práxis é conduzida enquanto materialização da integração entre teoria e prática (Instituto Federal do Pará, 2017, p. 90).

A temática da educação profissional foi outro aspecto identificado nos PPC com a presença de quatro disciplinas, relacionadas ao tema. Essas disciplinas incluem: Educação Profissional e Tecnológica, nos cursos Lcbio-05, Lped-01, Lletras-02, Lletras-01 e Lletras-03; Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, no curso Lcbio-01; Educação e Ensino Profissional, no curso Lcbio-02; e Didática na Educação Profissional e Tecnológica, no curso Lped-01. Todas essas disciplinas são de oferta obrigatória e abordam, de modo geral, sobre currículo integrado, trabalho como princípio educativo, integração da educação profissional com a Educação Básica e políticas de educação profissional.

O que nos chama atenção é o fato de serem disciplinas com nomenclaturas distintas, tratando de aspectos comuns relacionados à educação profissional. Embora cada uma delas

tenha ênfase particular, estão presentes em apenas 8 (27%) dos 30 cursos de licenciatura ofertados. Esse número é pouco representativo para uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica, que deveria contemplar, na formação inicial de professores, um diálogo profícuo com esse campo epistêmico.

A presença da Educação Profissional no currículo dos cursos de licenciatura é fundamental porque vai ao encontro da demanda de formação de professores para essa modalidade de ensino. Além disso, favorece o processo de efetivação da verticalização do ensino, através do diálogo entre os itinerários de formação das distintas ofertas, como o ensino médio integrado (principal oferta do IFPA) e as licenciaturas.

Particularmente, os Institutos Federais se apresentam com uma singularidade, pela oferta na educação profissional média e superior, nas quais um mesmo docente pode lecionar. Diante da obrigatoriedade de essas instituições ofertarem cursos de licenciatura, espera-se dos Institutos Federais que atuem na formação de professores para as disciplinas técnicas da EP, atendendo às suas próprias demandas e contribuindo para a ruptura com a continuidade histórica da falta de formação de professores nesse campo (Oliveira; Oliveira, 2016).

No que diz respeito às *relações do desenho dos 30 cursos com a singularidade da Amazônia Paraense* buscamos identificar nos PPC os aspectos econômico-político-sociocultural-ambiental, que acontecem de forma imbricada. Esses aspectos demandam, em sua complexa interação, abordagem integrada e multifacetada na formação inicial dos professores para atuar na região.

Na diversidade sociocultural apreendemos as relações dos cursos com a população local, que é composta de povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, agricultores familiares, entre outros grupos, que vivem em estreita relação com o meio ambiente natural. Esses grupos são identificados como povos e comunidades tradicionais e campesinato, formado por trabalhadores migrantes das terras, águas e florestas da Amazônia Paraense. Além disso, examinamos como os saberes tradicionais dessa população são tratados no contexto acadêmico.

Os elementos evidenciados nos PPC nos permitiram afirmar que essa diversidade se dá a partir de duas temáticas. A primeira temática é *A Educação para as Relações Étnico-raciais*, com ênfase na inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A segunda temática aborda o *Diálogo entre o conhecimento científico e os saberes das populações tradicionais*, direcionado à integração dos saberes tradicionais locais com a educação formal.

A primeira temática é sustentada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou

obrigatório o ensino dos conteúdos de matriz africana e afrodescendente nos currículos da Educação Básica, posteriormente ampliada com a inclusão dos povos indígenas por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que determinou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo que esses aspectos foram recepcionados pelos currículos dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPA.

Vale ressaltar que os avanços incorporados nesses instrumentos legais não decorreram de uma concessão do Governo Federal, mas do resultado de um longo processo histórico de lutas do Movimento Negro e Indígena. É fundamental entender que o tratamento da diversidade étnico-racial requer uma abordagem mais profunda sobre aspectos que garantam o direito desses povos serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas e culturais.

De fato, a totalidade (100%) dos cursos de licenciatura do IFPA, por indução da legislação, contempla nas matrizes curriculares o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, predominando a disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, presente em 22 cursos, ou outras nomenclaturas, quais sejam: *Educação para a Diversidade Étnico-racial* (Ledoc-01); *Educação para Relações Étnico-raciais e Diversidade* (Ledoc-04); *História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena* (Ledoc-03); *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (Lgeo-02, Lhis-01); *Educação para as Relações Étnico-raciais e Indígena* (Lmat-01); *Educação para as Relações Étnico-raciais e Processos de Aprendizagem* (Lcbio-02); *Cultura Afroindígena do Marajó*; *O negro e o indígena na História ensinada na Amazônia*; e *Educação e diversidade na Amazônia marajoara: gênero, raça e etnia* (Ledoc-02).

A partir das ementas, constatamos que cerca de 53% dos cursos de licenciatura dão ênfase aos povos negros (negligenciando os povos indígenas), mediante a inclusão dos aspectos bases legais sobre a educação para as relações étnico-raciais, estudo da cultura afro-brasileira, educação antirracista, gênero e a condição da mulher negra na sociedade, políticas afirmativas para populações étnicas. Além disso, observamos que 47% trazem a educação para as relações étnico-raciais tendo como referência os povos negros e indígenas, incluindo os fundamentos legais, contribuições culturais e econômicas do indígena e do negro para o Brasil, modo de vida e de trabalho do indígena e do negro, História e cultura afro-brasileira e indígena na contemporaneidade, lutas e resistências dos povos negros e indígenas, mulher indígena e mulher negra.

Especificamente sobre os povos indígenas, as abordagens são embasadas em orientação antropológica, linguística e histórica. O contexto dessas abordagens está na contemporaneidade e diversidade de povos e a aproximação às populações locais, dando-lhes o protagonismo para

falar de sua própria história e cultura. Dessa forma, os povos indígenas são preservados de sofrer a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Entendemos que a educação das relações étnico-raciais não deve se tornar letra morta, presente apenas nos instrumentos legais. Pelo contrário, deve ganhar concreticidade, como faz o IFPA por meio dos cursos de licenciatura. Isto pressupõe um espaço vivo de trocas de conhecimentos, de respeito e posicionamento crítico em relação às injustiças e exclusão social, e de esforço para entender as raízes do preconceito, discriminação e violência a que estão submetidos os negros e indígenas e, primordialmente, o reconhecimento da importância da sua cultura para a formação do povo brasileiro e, particularmente, da Amazônia Paraense.

Assim, concordamos com Williams ao asseverar que

> [...] A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. [...] Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. [...] Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns –; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns escritores usam essa palavra para um ou para o outro sentido, mas insisto nos dois e na importância de sua conjunção (Williams, 2015, p. 5).

Isso nos permite afirmar que a cultura nos mantém como grupo, à medida que somos produtos e produtores de uma concepção de realidade, de uma forma de viver e compreender a nossa existência. Nesse entendimento, a formação inicial de professores esperada no IFPA deve se orientar pela compreensão do contexto amazônico e da cultura, ou seja, recorrer à prática social, como ponto de partida para os processos educativos.

Já a abordagem dos saberes tradicionais da população local no contexto acadêmico, é favorecida, sobretudo, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo (Ledoc-01, Ledoc-02, Ledoc-03, Ledoc-04, Ledoc-05 e Ledoc-06). Esse favorecimento se dá por meio da *pedagogia da alternância*, que apresenta como um de seus princípios o ensino e aprendizagem interligando conhecimento científico e tecnológico a saberes populares e tradicionais (Brasil, 2023).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, determina aos cursos de formação de professores que adotam essa pedagogia devem explicitar a metodologia de organização curricular no PPC.

O curso Ledoc-03 (2021), desde 2021, já descrevia no seu projeto o percurso formativo, assim desenvolvido: em cada semestre letivo há duas etapas do tempo formativo: Tempo

Acadêmico (TA), que corresponde a 80% da carga horária com aulas presenciais no campus; e Tempo Comunidade/Aldeia (TC/A), que compreende 20% da carga horária com atividades de pesquisa e extensão desenvolvida na comunidade/escola do educando. Os tempos e espaços formativos são planejados, considerando os eixos temáticos vinculados às disciplinas ministradas no semestre e realizados de forma integrada considerando as áreas do conhecimento.

A dinâmica dessa pedagogia ocorre a partir do TA, seguida da pesquisa no TC/A, retorno ao TA para o confronto com os conhecimentos científicos e volta para a TC/A, com a extensão por meio da partilha de saberes, que consiste na restituição da pesquisa. Ou seja, a apresentação dos resultados à comunidade e/ou a escola ocorre sempre no semestre subsequente, após a instrumentalização e a orientação adequada dos professores do curso.

As Licenciatura em Educação do Campo se propõem a integrar saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. Além disso, visam à preparação da população do campo para a participação qualificada em coletivos (organizações comunitárias, Conselhos Deliberativos de Reservas Extrativistas, Conselhos de Controle Social), articulando educação e desenvolvimento local.

Presumimos que o IFPA e outras IES públicas da Amazônia Paraenses têm papel imprescindível na formação de docentes e, por corolário, na Educação Básica. Isso visa potencializar o protagonismo da população local na reivindicação dos seus direitos e na apresentação de suas demandas para serem convertidas em políticas públicas, sendo essa uma importante ferramenta de democracia.

O diálogo dos saberes tradicionais da comunidade local com os cursos de licenciatura ofertados pelo IFPA foi ratificado por um dos entrevistados ao afirmar que:

> [...] tem muitas comunidades tradicionais [...] que fazem parte da região do entorno dos campi e esse fato de todos os alunos precisarem ter, pelo menos, 10% de extensão no currículo faz com que a gente tenha [...] um diálogo maior com essas comunidades. O grande destaque que a gente tem hoje é a educação do campo pela natureza da proposta desse curso, através da pedagogia da alternância, e nos cursos, de maneira geral, por conta da política de curricularização da extensão, além de contar com a experiência de muitos docentes nossos que atuam nessas comunidades e que, naturalmente, trazem para o debate no colegiado, no NDE, no planejamento pedagógico dos cursos, a necessidade de trazer mestres, de ir até eles, de ir até as comunidades, de abrir as portas da instituição (COORD-06, 2024).

Esse aspecto evidencia que a finalidade da educação não se resume (e não deve se resumir) à socialização de conhecimentos científicos historicamente construídos. Essa finalidade deve ser avançar para o desvelamento das determinações históricas nas condições de produção da existência, compreendendo que os conhecimentos indígenas e das populações tradicionais se constituem em saber prático que, no diálogo com os conhecimentos científicos,

podem produzir novos conhecimentos. Assim, podemos afirmar que a formação promovida pelo IFPA, assume, no dizer de Gramsci, a tarefa de elevação intelectual da população paraense.

> Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que vise a substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral: 1) nunca cansar de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para lidar com a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais amplas, ou seja, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar a fomentar elites de intelectuais de novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus 'espartilhos' (Gramsci, 2024, p. 30).

Nesta direção, constatamos, nos PPC, manifestações de aproximação das licenciaturas com os saberes tradicionais da comunidade local, materializadas por meio das disciplinas *História, Memórias e Saberes Agroflorestais*; *Saberes Tradicionais e Produção de Novidades*; *Antropologia Cultural e Saberes Tradicionais; e Etnoecologia* (Ledoc-02); *Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente na EJA: saberes tradicionais silenciados no currículo* (Lped-01); Etnomatemática (Lmat-01).

Observamos, também, que alguns cursos de licenciatura abordam a relação dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais da comunidade local, por meio de conteúdos, tais como: Etnofísica dos povos tradicionais da Amazônia, na disciplina Física Conceitual (Lfis-01); e Etnomatemática como conteúdo da disciplina Tendências em Educação Matemática (Lmat-03).

O curso de Matemática (Lmat-01) também institui essa aproximação nos Seminários de Educação Matemática da Região Capim, como uma estratégica metodológica para o desenvolvimento de temáticas regionalizadas e de interesse atual. Outra ação dessa natureza foi pontuada por um dos entrevistados com o seguinte relato:

> [...] Agora a gente está organizando para o dia 30 de setembro uma JURA, que é a Jornada Universitária de apoio à Reforma Agrária, no campus Belém. Nesse dia a gente traz os agricultores do Assentamento Abril Vermelho, que fica em Santa Bárbara, na estrada para Mosqueiro e eles vêm com seus produtos para o Campus Belém e a gente faz a roda de conversa, música, mística [...]. Então é uma iniciativa de trazer essa questão do local, de saber que o que a gente come, na verdade, vem da agricultura familiar. A gente não come soja, algodão, eucalipto (COORD-02).

Já os cursos de Letras (Lletras-01, Lletras-02, Lletras-03) contemplam os saberes tradicionais da comunidade local, mediante a integração de disciplinas. Essa integração explora as particularidades das populações indígenas, quilombolas, afrodescendentes e demais populações da Amazônia Paraense, na interação com as comunidades.

Por fim, os cursos de Ciências Biológicas (Lcbio-01; Lcbio-03; e Lcbio-05) realizam a aproximação com os saberes tradicionais mediante atividades de extensão, que visam o diálogo

com a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. O objetivo é de promover a formação de profissionais com identidade amazônica e que reconhece o seu papel na preservação dos seus ecossistemas, biodiversidades e dos conhecimentos tradicionais de sua população.

Assim, entendemos que estas estratégias dão visibilidade aos saberes tradicionais desenvolvidos pela população local na vivência e nas soluções encontradas para os desafios na relação com as águas, terras e florestas amazônicas, das quais são profundos conhecedores.

Diante do exposto, os PPC contemplam a relação da formação inicial de professores com o aspecto sociocultural, ainda que de forma indutiva via legislação, por meio das relações étnico-raciais. Já a relação das licenciaturas com os saberes tradicionais é captada em componentes curriculares e nas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas de forma contextualiza, envolvendo o entorno dos campi onde se encontram as populações tradicionais.

No que concerne à relação dos cursos de licenciatura com a *diversidade ambiental* da Amazônia Paraense, identificamos disciplinas que dialogam diretamente com essa temática e outras que a contemplam de forma transversal, com maior ou menor ênfase.

Nas Licenciaturas em Educação do Campo: *Aspectos Geográficos do Espaço Amazônico* (Ledoc-01); *Agroecossistemas amazônicos, sustentabilidade e desenvolvimento local; Epistemologia Ambiental, Ecologia dos Saberes e Educação do Campo; Geografia da Amazônia; Etnoecologia;* e *Educação Agroflorestal* (Ledoc-02); *Ecologia Política e História Ambiental na Amazônia* (Ledoc-03); *Educação Ambiental e Sustentabilidade no Campo; Sociologia Rural e Questões Ambientais;* e *Ética, Cidadania e Meio Ambiente nas práticas educativas* (Ledoc-04); *Geografia da Amazônia;* e *Ecossistemas Amazônicos* (Ledoc-05, Ledoc-06); *História, cultura e meio ambiente na Amazônia* (Ledoc-06) e *Limnologia dos Ecossistemas Amazônicos* (Ledoc-02).

Nas Licenciaturas em Geografia: Mudanças Climáticas Globais e a Amazônia; Geografia da Amazônia; Geografia do Pará; e Geografia do Sul e Sudeste do Pará (Lgeo-01); Estudos Geoambientais do Pará (Lgeo-02) e (Lgeo-03); Geografia dos Municípios Paraenses (Lgeo-04).

Essas disciplinas nos permitem afirmar que há, de fato, uma aproximação das licenciaturas ofertadas pelo IFPA com a diversidade ambiental da Amazônia Paraense. Isso ocorre porque elas abordam aspectos naturais da realidade amazônica, incluindo a relação com rios e florestas.

Em função dos aspectos apresentados, entendemos que a formação de professores atenta à complexidade amazônica, que se expressa no seu vasto território, promove a formação do docente para atuar nesse *lócus* singular. Isso envolve a aquisição de conhecimentos científicos,

saberes tradicionais e experiências, mantendo o respeito às comunidades, ao ecossistema e à preservação, entre outros.

Essa inferência é ratificada, por exemplo, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que se propõe a

> formar licenciados com um sólido conhecimento em Ciências Biológicas, para que possam suprir a demanda por profissionais cada vez mais atentos às carências locais e regionais, buscando soluções para integrar o desenvolvimento educacional com a qualidade de vida e a conservação dos recursos ambientais para a atual e as futuras gerações na região amazônica, em especial a Região de Integração do Tapajós, situada no Oeste do Estado do Pará (Lcbio-01, 2020, p. 22).

A formação de professores, nessa perspectiva, pressupõe a Educação Ambiental como um importante componente curricular, mencionada como disciplina em 9 cursos e de modo transversal em 21 cursos. Arrazoamos que essa temática deveria ganhar mais visibilidade nos PPC dos cursos de licenciatura, uma vez que é abordada de forma superficial, particularmente, em alguns casos em que sua proposição é transversal. Fundamentalmente, a clareza do conteúdo e a forma como será desenvolvido, consolidada no PPC do curso contribui para a sua materialização na prática educativa do conjunto de professores formadores.

O fato de percebermos a secundarização da educação ambiental nos chama a atenção por dois motivos principais. O primeiro se refere a esta temática como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (Brasil 2002; Brasil, 2012). O segundo motivo diz respeito às discussões no campo da educação ambiental no contexto mundial, nacional e, particularmente, na Amazônia Paraense com a crescente degradação da natureza e suas consequências, como as mudanças climáticas, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, requerendo ações urgentes que levem em consideração as populações em situação de vulnerabilidade, a exemplo das comunidades tradicionais.

Substancialmente, a inserção da educação ambiental na formação de professores para a Amazônia Paraense contribui para o desenvolvimento de reflexões e debates sobre temas que afetam a qualidade de vida das populações dessa região. Além disso o tema da educação ambiental é um recurso para o fortalecimento das lutas, da resistência empreendida na região na defesa do meio ambiente saudável, enquanto direito fundamental garantido na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna, no artigo 225 assim expressa: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988).

O direito fundamental à sadia qualidade de vida é, ao mesmo tempo, individual, porque se destina a cada pessoa, e social, porque as ações individuais afetam o coletivo, sejam os resultados positivos ou negativos. Assim, o meio ambiente ecologicamente equilibrado se constitui em um bem de uso comum que atravessa gerações, cabendo aos que estão situados historicamente no presente, preservar a qualidade das condições ambientais para os que virão.

Nesse contexto, os docentes são desafiados a colaborar, por meio da educação formal, na formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo. Isto requer, conforme assevera Cruz (2024), o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, por uma vertente integrada e multidimensional, bem como reconhecer a múltipla diversidade de saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais.

No que concerne à *diversidade política* da Amazônia Paraense, os PPC dos cursos de licenciatura mencionam aspectos relacionados ao Estado e à organização do território, movimentos sociais e organização social. Destacadamente, os PPC apontam a importância de mecanismos de integração entre o IFPA, Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, ONG e Movimentos Sociais para atender às demandas da sociedade, com um olhar crítico sobre as realidades dessa região.

As temáticas pertinentes a gestão e planejamento de políticas públicas e políticas educacionais no território amazônico, particularmente, no Pará foram identificadas nos componentes curriculares Estado, Cidadania e lutas sociais na Amazônia; Território e Política; Políticas públicas para infância e juventude do campo (Ledoc-03); Política, Organização e Gestão da Educação Básica: Política Educacional no Pará (Lcbio-01); Geografia Agrária: o espaço agrário na Amazônia (Lgeo-01, Lgeo-04); Amazônia I: Formação do território amazônico; Amazônia II: Amazônia do Século XX; Amazônia III: Amazônia Contemporânea (Lgeo-03); Gestão, políticas públicas e ordenamento territorial: Gestão, Planejamento e Políticas Públicas no Espaço Amazônico (Lgeo-04) Geopolítica: Democracia e cidadania, política e território no Brasil e na Amazônia (Lgeo-02).

Constatamos que são os cursos de licenciatura em Educação do Campo e Geografia, que mais dialogam com temas da política no território e discutem sobre o espaço agrário da Amazônia Paraense. Ao proporcionar uma reflexão crítica, evidenciam os interesses de grupos econômicos em confronto com os movimentos sociais, para compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que caracterizam as relações sociais nessa região, conforme ratifica um dos entrevistados.

> [...] o curso de licenciatura em educação do campo faz esse diálogo, porque quando a gente discute a questão agrária, mineral, os grandes projetos, entre outros eles são parte dos componentes curriculares, coisas que não estão presentes nos outros cursos. [...] nesse primeiro momento, a gente vai desde uma discussão da epistemologia das diferentes áreas [...] o impacto dessas perspectivas produtivas, econômicas na vida dos sujeitos e que a escola não pode ser um espaço só para transmitir conteúdo, mas que ela precisa compreender e problematizar esse processo de produção, que é excludente (COORD-01, 2024).

Nessa direção, as licenciaturas de Geografia e Educação do Campo apresentam em seus currículos as disciplinas Movimentos Sociais no Campo, Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Conflitos Agrários na Amazônia (Ledoc-02); Questão Agrária e Ambiental no Sul e Sudeste Paraense (Ledoc-03); Trabalho, Natureza e Movimentos Sociais na História; História Social da Amazônia Campesina; Sociologia das Relações de Trabalho no Campo (Ledoc-04); Relações de trabalho e sociedade na Amazônia (Ledoc-06); Questões do campo na História do Pará contemporâneo (Ledoc-05); Geografia Agrária (Lgeo-02, Lgeo-03); Populações Tradicionais e Movimentos Sociais na Amazônia (Lgeo-01).

Os componentes curriculares supracitados ressaltam a contribuição dos movimentos sociais no enfrentamento das desigualdades no Estado Paraense que contrasta a riqueza de recursos naturais e a espoliação e opressão da população cada vez mais empobrecida. Nessas disciplinas são abordados assuntos referentes à conservação/preservação da floresta amazônica, à proteção dos direitos das comunidades tradicionais e ao diálogo com as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas.

Com relação à diversidade econômica identificamos, na proposta curricular dos cursos de licenciatura diversas temáticas. Entre elas, estão incluídas questões agrárias, pesca, aquicultura, agricultura familiar e bioeconomia na região, especificamente encontradas nas Licenciaturas em Educação do Campo e em Geografia.

A contradição entre a fronteira de commodities e a agricultura familiar são discutidas na Licenciatura em Educação do Campo por meio das diversas disciplinas que compões o currículo: Estado, Sociedade, Questões Agrárias, Globalização e Geopolítica (Ledoc-01); Pesca e Aquicultura na Amazônia (Ledoc-02); Agricultura familiar e (des)envolvimento rural sustentável; Sistema de Produção e sustentabilidade no campo (Ledoc-03); Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável; Sistemas Familiares de produção (Ledoc-05).

Nos cursos de Geografia, observamos a busca pela compreensão das relações econômicas, políticas e sociais na região, desde o nível local até o global, bem como a análise das relações entre o urbano e as comunidades tradicionais e a utilização dos recursos naturais,

com destaque para as disciplinas Estudos Socioeconômicos do Pará (Lgeo-02) e Bioeconomia na Amazônia (Lgeo-01).

Os cursos de Licenciatura em educação do Campo e Geografia evidenciam a discussão sobre agricultura familiar, bioeconomia e sustentabilidade ambiental como parte do desenvolvimento econômico para a Amazônia sem a exclusão dos habitantes locais, tendo em vista que, existem grupos divergentes que, consequentemente, estabelecem relações conflitantes com a região amazônica.

As populações tradicionais têm uma conexão com a floresta amazônica, uma relação de afeto, vivências e produção de saberes na convivência com as terras, águas e florestas, e os campesinos que absorveram parte da cultura dessas populações e têm a agricultura familiar como base da sua atividade econômica. Já os defensores da fronteira de commodities concebem a região amazônica como fonte de lucro, em que se estabelece a relação com terras, águas e florestas de negócio e o objetivo a ser alcançado é a ampliação das áreas de pecuária, a exploração madeireira, a consolidação do parque siderúrgico e a produção de grãos, com destaque para a soja.

O entrevistado COORD-07

> a gente tem, em cada curso, as disciplinas pedagógicas, nas quais são abordadas essas temáticas. Eu vejo que a gente tem esse olhar para nossas singularidades, a questão da identidade, a questão da cultura, a questão geográfica do nosso estado, como isso se dá, as distâncias, os tempos. Alguns campi que têm essa vocação que tem essa identidade mais voltada para a questão rural, para a questão das populações ribeirinhas, eles têm, também, esse olhar, eles se direcionam para isso.

Constatamos com o estudo dos PPC que as licenciaturas ofertadas no IFPA dialogam com as diversidades da Amazônia Paraense, incorporando aspectos econômico-político-sociocultural-ambiental em seus currículos. Entretanto, não há uma simetria entre os cursos na abordagem dessas particularidades.

Nesse sentido, observamos que os aspectos mais evidentes, presentes em todos os cursos, são a Educação das Relações Étnico-raciais e a Educação Ambiental que, inclusive, tem orientação legal para inclusão no currículo. Ressaltamos que os PPC dos cursos de Lcbio-03, Lcbio-04, Lcbio-05, Lmat-01, Lmat-02, Lfis-02, Linfo-02, Lped-01 e Lqui-01, não avançam na abordagem de outras temáticas sobre a singularidade da Amazônia Paraense, no que se refere aos aspectos elencados nesse estudo e já explicitados anteriormente.

Consideramos que a formação de professores na Amazônia Paraense é profundamente enriquecida pelo estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, além da educação ambiental. Esses aspectos são fundamentais para compreender e valorizar a cultura das

populações tradicionais da região. A educação ambiental, em particular, desempenha um papel crucial ao fomentar reflexões sobre a qualidade de vida e os desafios socioambientais que a Amazônia enfrenta, como a degradação ambiental e as mudanças climáticas.

Integrar a educação ambiental na formação docente não só atende a uma exigência legal, mas também se torna uma ferramenta vital para preparar professores que estejam atentos às necessidades locais e que promovam a sustentabilidade. Para isso, é necessário utilizar uma abordagem que ajude a fortalecer as lutas em defesa de um meio ambiente saudável, um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e que problematize a cisão entre ser humano e natureza impulsionada pelo capitalismo.

A relação entre homem e natureza, contextualizada na formação de docentes, deve incluir a discussão sobre o metabolismo social. Esse conceito analisa a relação entre a sociedade e o trabalho, sendo relevante para entender como as práticas humanas impactam a natureza. Particularmente, a ruptura metabólica, que emerge desse conceito, questiona as relações entre seres humanos e a natureza no contexto capitalista.

Segundo Saito (2021),[13] a ruptura metabólica se revela na tensão entre a produção de mercadorias reificadas e um intercâmbio sustentável com a natureza. Isso ocorre particularmente nas ações dos capitalistas que reduzem custos considerados "desnecessários", como os relacionados à saúde, segurança e saneamento dos trabalhadores. O objetivo é pressionar a força de trabalho ao máximo para valorizar o capital e aumentar a produtividade, sem considerar a reprodução sustentável dos recursos naturais. Isso resulta no aumento da exploração do trabalhador, que se torna cada vez mais dependente de mercadorias e dinheiro, levando à dilapidação tanto dos recursos naturais quanto da força de trabalho.

O resultado da exploração desmedida dos recursos são as ecocrises em múltiplas esferas. Elas reivindicam novas relações que, substancialmente, incluam a qualidade de vida das pessoas que vivem na Amazônia Paraense e os saberes acumulados nas relações que sempre estabeleceram com terras, águas e florestas, de modo a regular o metabolismo social com a natureza que implica na

> compreensão de que, embora seja impossível regular racionalmente cada elemento dessa relação, tamanha a sua dimensão, os processos produtivos humanos devem reconhecer na regulação a sua própria condição de existência. É impossível que seres humanos deixem de impactar a natureza de uma forma ou outra, tal a lógica de ação e reação material, mas é possível romper com o modo desenfreado de produção do capitalismo e considerar custos e impactos como parte da produção em si e não como externalidades. Daí também é viável explorar outras formas de relação com a natureza, resgatando conhecimentos de povos diversos e destacando as sociedades cujas

[13] Para saber mais consulte a obra " o Ecossocialismo de Karl Marx" escrito por Kohei Saito (2021).

> cosmovisões, embora não materialistas, nos auxiliam na busca de um reino de liberdade distante do abismo (Fernandes, 2021).

Fundamentalmente, a educação ambiental nessa perspectiva, inserida na formação de professores da Amazônia Paraense, promove uma formação crítica e engajada, que busca não apenas a conservação dos recursos naturais, mas também reconhecimento da múltipla diversidade de saberes sobre o meio ambiente, especialmente dos povos originários e comunidades tradicionais e a construção de um futuro mais sustentável.

Para desenvolver uma formação que vá além do cumprimento de marcos legais, é essencial que os cursos de licenciatura expressem um posicionamento claro em relação às suas concepções pedagógicas. Isso envolve promover um debate profundo sobre diferentes filosofias educacionais e práticas pedagógicas, priorizando abordagens que visem a emancipação dos estudantes e a transformação social e, para sua materialização, requer um esforço institucional de oferecer formação continuada contínua aos professores formadores, essencialmente sobre ciência da educação para promover maior clareza sobre as intenções formativas.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Saviani e fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vygostki, oferece um arcabouço teórico e metodológico robusto e abrangente que pode contribuir significativamente com a formação de professores, nos aspectos ressaltados nas ideias pedagógicas de Saviani (2025):

a) O desenvolvimento de uma compreensão crítica dos professores em formação sobre a realidade educacional, a partir do contexto mais amplo da prática social compreendendo suas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas;

b) Apropriação do patrimônio cultural e científico – conhecimento histórico e científico – acumulado historicamente pela humanidade, uma vez que o domínio do conhecimento sistematizado é visto como condição para a libertação da classe trabalhadora;

c) A centralidade do Trabalho como Princípio Educativo é um conceito que se desdobra em três significados principais. Primeiro, refere-se ao grau de desenvolvimento social alcançado historicamente, onde diferentes modos de produção correspondem a modos distintos de educar, com uma forma dominante de educação correspondente. Segundo, impõe exigências específicas ao processo educativo para garantir a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Terceiro, define a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho, o trabalho pedagógico. Na formação de professores, isso implica reconhecer o trabalho educativo como trabalho pedagógico, ou seja, uma forma específica de trabalho que articula a educação com as demandas e transformações do mundo do

trabalho. Isso prepara os futuros docentes para explicitar essa relação com seus alunos, especialmente no ensino médio.

d) O desenvolvimento do pensamento dialético, tendo a mediação como categoria central, em que a educação, na PHC, é uma atividade mediadora dentro da prática social e, tomando como referência o seu método, desenvolvido com seus cinco momentos – prática social, problematização, instrumentação, catarse e prática social –, auxilia os futuros professores a conduzir o processo de ensino-aprendizagem;

e) A resistência às Pedagogias Hegemônicas, uma vez que a PHC se posiciona como uma teoria crítica e contra-hegemônica, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e engajada dos licenciandos na defesa de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora; e

f) A centralidade do papel do professor na direção e orientação do processo de aprendizagem, uma vez que os alunos partem de uma visão sincrética, marcada por vivências empíricas imediatas e do docente se espera que tenha passado pela análise e pela mediação do abstrato, alcançando uma compreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações e, assim, assuma a responsabilidade de mediar a apropriação do conhecimento elaborado pelos alunos. Isto demanda uma formação de professores sólida e de longa duração, aliada às condições dignas de trabalho e valorização docente.

A formação inicial de professores promovida pelo IFPA – Instituição de educação profissional, científica e tecnológica que tem como uma de suas finalidades a integração da Educação Básica à educação profissional e superior – deve se ocupar da inserção da temática da Educação Profissional e Tecnológica de modo a favorecer a efetivação da verticalização do ensino, especialmente entre as licenciaturas e o ensino médio integrado.

Nesse sentido, é necessário um aprofundamento conceitual como demanda urgente e imprescindível na formação de formadores. Isso não é exclusivo das licenciaturas, mas sim uma necessidade para todo o conjunto de professores da instituição. O objetivo é que possam vislumbrar uma concepção de formação que enfrente a pedagogia das competências, presente em documentos legais da política educacional, como a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que define diretrizes para o ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa pedagogia se manifesta como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (Saviani, 2025, p. 183).

No cerne dessa discussão, Kuenzer e Moura (2023) identificam três princípios educativos em disputa no processo de transformação dos CEFET em IF. O primeiro, da acumulação rígida (taylorista-fordista) se caracterizava pela estabilidade nas relações de trabalho e pela formação profissional especializada, definida pelas necessidades do mercado. O segundo, da acumulação flexível, mais do que qualificação, exige subjetividades disciplinadas que consigam lidar com a dinâmica, a instabilidade e a fluidez do ambiente de trabalho. Ademais, ocorre a ruptura entre qualificação e ocupação, uma vez que a oferta de trabalho se sobrepõe a qualificação e expertise, obrigando o trabalhador a se submeter ao trabalho precário mesmo tendo uma formação superior. Por fim, o terceiro, emancipatório, assume a formação humana integral, a Escola Unitária mediante o Princípio Educativo, que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da construção de uma sociedade livre, igualitária e solidária, constituída por pessoas emancipadas.

Nas disputas presentes no interior da formação docente, travamos a luta pela efetivação da formação emancipatória e, primordialmente, a problematização da flexibilização das relações de trabalho e os retrocessos na legislação trabalhista com a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que regulamentou a terceirização e a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Essas mudanças afetaram diretamente os profissionais da educação, inseridos em modalidades flexíveis como os contratos temporários, intermitentes ou por meio de pessoa jurídica, a chamada pejotização (Kuenzer; Moura, 2023).

Em suma, desenvolver uma formação que vá além do atendimento aos marcos legais requer um compromisso com a explicitação e discussão de concepções pedagógicas emancipatórias. Isso implica investir na formação continuada dos professores formadores, articular teoria e prática com foco na realidade amazônica, dialogar com saberes locais, desenvolver o pensamento crítico e integrar efetivamente temas como diversidade cultural, educação ambiental e formação humana integral. O objetivo é sempre buscar a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

5 CONCLUSÕES

A formação de professores no Brasil é um tema de extrema relevância, especialmente quando se considera o contexto das assimetrias regionais e a diversidade sociocultural que caracteriza cada região do país. Daí decorreu o nosso interesse em pesquisar a política de formação inicial de professores para a Educação Básica promovida pelo IFPA e sua correlação com a interiorização, democratização e singularidade da Amazônia Paraense.

A trajetória histórica da formação inicial de professores, desde a década de 1930, é marcada por avanços e retrocessos. Essa trajetória é influenciada por disputas entre o capital, que defende uma educação restrita às demandas do mercado de trabalho, e a sociedade civil organizada, que defende uma educação pública, gratuita e de qualidade, para todos.

Estruturalmente, essa formação ficou consagrada como modelo 3+1, ou seja, três anos de bacharelado, com conhecimentos específicos e um ano com o curso de Didática, para a formação pedagógica para a docência. Essa organização evidencia a lógica conteudista, que privilegia a formação específica em detrimento da formação pedagógica, além de subordinar a segunda à primeira, dado elas não acontecerem de forma integrada.

No final dos anos 1960, ocorreu a reforma universitária (Lei nº 5.540/1968), que promoveu a articulação da educação superior com a escola média. Essa reforma estabeleceu que a formação inicial de professores para essa escola deveria ser em disciplinas gerais ou técnicas.

Na década de 1970, foram instituídos, no âmbito da EPT, dois cursos especiais: o Esquema I, de complementação pedagógica, destinado a diplomados em curso superior, e o Esquema II, destinado a técnicos de nível médio. Esses cursos tinham como objetivo a formação de professores.

A partir da década de 1990, tivemos a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas diretrizes da educação no país, alcançando todos os níveis e etapas. É nesse período que foi estabelecida a LDB/1996 e a organização da EPT, por meio do Decreto nº 2.208/1997.

Particularmente, em relação à formação inicial de professores, o Banco Mundial estabeleceu o que é importante os estudantes aprenderem. Segundo essa visão, a formação deveria se pautar pela aquisição de competências e habilidades necessárias à nova configuração produtiva, conhecida como acumulação flexível. Isso implica uma lógica do treinamento e educação restrita e aligeirada, desprovida dos conhecimentos historicamente construídos, com o objetivo de alcançar melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

Dessa forma, o Banco Mundial reforçou o discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações entre educação, trabalho e crescimento econômico, além de responsabilizar, à luz da Teoria do Capital Humano, o indivíduo por sua formação e empregabilidade.

Nessa perspectiva, a profissionalização do professor ganhou destaque e a formação inicial assumiu um caráter estritamente técnico, pragmático e utilitarista, voltado à aquisição de habilidades e competências que se relacionem com a prática da docência, visando procedimentos bem-sucedidos na sala de aula. Ou seja, o Banco Mundial reduziu o papel do professor a um executor de tarefas, reforçando a lógica de que o docente deve ser constantemente requalificado para atender às exigências do mercado e às metas de desempenho estipuladas para os estudantes nas avaliações de larga escala.

Ressaltamos que as sucessivas mudanças no processo de formação inicial de professores no Brasil, delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (DCNFPEB), desde a Resolução CNE-CP nº 01/2002, caracterizam-se pela descontinuidade. Além disso, as políticas formativas são precárias, pois não estabelecem um padrão mínimo de preparação docente para enfrentar os problemas da educação escolar brasileira.

A formação inicial de professores começou a ser oferecida no IFPA desde quando era denominado CEFET-PA. A partir do ano 2000, foram ofertados os primeiros cursos de licenciatura, incluindo Normal Superior, Matemática, Biologia, Física, Geografia e Química. Esses cursos visavam atender à demanda de professores leigos, em convênio com os municípios que precisavam qualificar seus professores para cumprir o disposto na LDB/1996.

A consolidação dessa formação no IFPA, à luz das orientações da LDB/1996 e das DCNFPEB, ocorreu com a implementação de diversos Programas Especiais como a UAB (2007), o PROCAMPO (2008) e o PARFOR (2010). Esses programas ofereceram cursos superiores presenciais e a distância, configurados em resposta a dois interesses distintos: por um lado, atender às demandas neoliberais orquestradas por organismos internacionais, refletindo os interesses capitalistas; por outro lado, contemplar os anseios dos movimentos sociais e as especificidades da Amazônia Paraense.

Os Programas UAB e PARFOR, realizados predominantemente fora da sede, em espaços físicos de escolas e em parceria com as prefeituras, representaram um barateamento do ensino ofertado. Isso ocorreu porque esses programas não dispunham da infraestrutura e da relação ensino-pesquisa-extensão que caracterizam a instituição pública de ensino superior,

resultando em menor custo. Já o PROCAMPO se diferenciou, pois era ofertado nos campi do IFPA e apresentava uma organização curricular por eixo temático e uma pedagogia da alternância que favorecia a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Destacamos que os referidos Programas de formação de Professores, apesar das fragilidades apresentadas, possuem grande relevância social. Eles efetivaram a democratização da educação na Amazônia Paraense, possibilitando o direito de estudar a um número significativo de professores e atenderam/atendem à dinâmica dessa região.

Assim, a política governamental que promoveu a interiorização dos Institutos Federais, especialmente do IFPA, alcançando toda a Amazônia Paraense, possibilitou a interiorização da formação inicial de professores. Isso ocorreu por meio dos Programas Especiais e de iniciativas próprias do Instituto, atendendo a um número significativo de estudantes dispersos geograficamente.

Não defendemos a extinção desses Programas, pois eles possibilitam a captação de recursos externos que ajudam no financiamento das ofertas educativas no IFPA. Em vez disso, defendemos uma reorganização que garanta a qualidade dos cursos ofertados, com efetividade acadêmica, investimento na formação do professor formador, infraestrutura adequada e condições de ingresso, permanência e êxito do estudante. Além disso, é fundamental promover o diálogo com as populações locais, considerando as peculiaridades e diferenças culturais da Amazônia Paraense, por meio de um trabalho colaborativo entre o IFPA, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, o MEC e a CAPES.

A interiorização da política de formação inicial de professores ofertada pelo IFPA na Amazônia Paraense apresenta uma dupla face. Por um lado, insere-se na lógica neoliberal, em que a educação é tratada como um produto e não como um direito, com formação aligeirada e em atendimento às recomendações de organismos internacionais. Por outro lado, na sua materialidade, essa política repercutiu positivamente na efetivação do direito à educação superior para professores, contribuindo para a democratização do acesso à educação de qualidade e para a participação ativa das comunidades locais historicamente excluídas.

A Amazônia Paraense possui um imenso potencial econômico, político, sociocultural e ambiental. Sua singularidade é marcada por uma complexa diversidade que envolve interesses divergentes. Por um lado, grupos elitistas nacionais e internacionais buscam controlar o território por meio de projetos minerais, agropecuários e outros, caracterizados pela exploração predatória dos recursos naturais. Por outro lado, grupos sociais camponeses e povos tradicionais promovem o desenvolvimento da diversidade cultural e adotam práticas sustentáveis de acesso

aos produtos da terra, das florestas e das águas, respeitando os ciclos naturais e a necessidade de manutenção dos recursos.

A conexão dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPA com a diversidade econômica ocorre na expressão das contradições entre trabalho ontológico e histórico, entre regimes de acumulação de produção capitalista e exploração do trabalhador, entre as fronteiras de *commodities* e a agricultura familiar, entre outros temas. Esses cursos buscam promover a compreensão do reflexo desses aspectos na Amazônia Paraense.

Já em relação à diversidade política, a conexão acontece mediante a contemplação nos componentes curriculares, de forma transversal, de temas como relação indivíduo e sociedade, relação trabalho e educação, políticas territoriais, espaços agrários e características estruturais dos movimentos sociais. Estes temas buscam realçar o enfrentamento às desigualdades e na reivindicação de políticas públicas para a região.

No que diz respeito à diversidade sociocultural, a conexão se materializa por meio do ensino, pesquisa e extensão que contemplam temas como as relações étnico-raciais e a integração entre saberes tradicionais e conhecimento científico. Isso é especialmente evidente nas experiências da pedagogia da alternância. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura do IFPA têm o potencial de promover a elevação intelectual das camadas populares da região, fornecendo formação para a sua emancipação.

Os nexos dos cursos de licenciatura com a diversidade ambiental são observados em componentes curriculares que abordam aspectos socioambientais e ecossistemas amazônicos. Além disso, a temática da educação ambiental é tratada tanto em componentes curriculares específicos quanto de forma transversal.

Esses aspectos confirmam a conexão política da formação inicial de professores para a Educação Básica no IFPA com a singularidade da Amazônia Paraense. Isso se expressa na incorporação das especificidades do território nos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no atendimento à população local, incluindo indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais e agricultores familiares, que vivem em estreita relação com o meio ambiente natural. Essa conexão ocorre apesar das adversidades da realidade assimétrica da região, marcada por questões relacionadas à terra, água e florestas, e se reflete nos projetos pedagógicos dos cursos.

Por isso, recomendamos avanços na política da formação inicial de professores para a Educação Básica no IFPA, no sentido da construção coletiva com os docentes e outros profissionais da educação – lançando mão de dispositivos institucionais já existentes como o Fórum das Licenciaturas, Grupos de Trabalho e outros coletivos –, de uma unidade em torno

de temas relevantes tais como: singularidade da Amazônia Paraense; teorias pedagógicas e a articulação da teoria e prática com foco na realidade amazônica e no diálogo com os saberes locais, entre as quais destacamos a pedagogia histórico-crítica; a educação profissional e a educação ambiental, como proposições, tanto para a inserção no currículo de todas as licenciaturas, quanto na formação continuada e contínua dos professores formadores.

Ressaltamos que a política de formação inicial de professores no IFPA é um recorte da realidade universal. Ela ganha significado tanto na particularidade da Amazônia Paraense, como nas determinações universais do capitalismo para a produção material da vida e das relações sociais que lhes são condizentes, objetivadas na valorização do capital e, no movimento dialético, a humanização do homem.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação inicial de professores para a Educação Básica no IFPA se conecta com a interiorização da expansão da EPT promovida pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Essa conexão se materializa na instalação de campi em todas as Regiões Intermediárias (RI) do Estado, alcançando toda a Amazônia Paraense. No entanto, essa expansão enfrenta desafios significativos, como a vasta extensão territorial, a densa floresta tropical, a diversidade de ecossistemas que dificultam o acesso a áreas remotas, a infraestrutura precária (estradas e serviços), as condições econômicas da população e o custo amazônico.

A formação inicial de professores para a Educação Básica no IFPA se correlaciona com a democratização da educação, conforme concebida na LDB/1996. Isso ocorre por meio da oferta de cursos de licenciatura, seja em ação isolada do campus ou por meio de convênios com prefeituras, através de Programas como UAB, PARFOR e PROCAMPO, com fomento da CAPES. Essa iniciativa garante o direito à educação dos povos amazônicos nos locais onde estão instalados ou próximos a eles, promovendo avanços significativos no atendimento à legislação.

Assim, podemos inferir que o objetivo geral – analisar as especificidades da formação inicial de professores para a Educação Básica promovida pelo IFPA, a fim de desvelar a existência de correlação com a política de interiorização, com a democratização e com a singularidade da Amazônia Paraense – foi alcançado.

Como tese dessa tese, conclui-se que a política de formação inicial dos professores para a Educação Básica promovida pelo IFPA mantém conexão com a interiorização da EPT, a democratização da educação e a singularidade da Amazônia Paraense, a despeito dos limites decorrentes da lógica do capital, pois a materialização da formação reforça o princípio de que a base material é determinante das possibilidades de implementação de políticas públicas, superestruturais, na perspectiva da hegemonia do capital sobre o trabalho, para a qual a

formação precarizada de docentes, favorece o consumo predatório da força de trabalho, visando a acumulação do capital.

Enfim, o desafio que se coloca é o de entender como as relações entre capital e trabalho conformam as articulações entre as questões universais e as singulares da Amazônia Paraense, a partir de um conjunto estruturado de relações mutuamente determinadas e mediadas, que permitem compreender a materialidade na região.

Esse é o compromisso de pesquisadores da região, comprometidos com a classe trabalhadora, de avançar em futuros estudos nos temas: articulação entre formação inicial e continuada de professores; verticalização da formação (do ensino médio à pós-graduação); relação entre formação de professores e qualidade do ensino na educação básica; e ações interinstitucionais das IES que atuam na formação de professores no Pará. O objetivo é enfrentar as assimetrias regionais e promover uma formação que considere as especificidades da Amazônia Paraense, atenda às necessidades da população local e vise à transformação da realidade, à emancipação dos sujeitos e ao respeito às diferentes culturas e à natureza.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?format=pdf&lang=pT Acesso em: 22 jun. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE**. Formação em Movimento**. v.1, n.1, p. 32-56, jan./jun. 2019. Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/%20FORMOV/article/view/448/782. Acesso em: 22 jun. 2023.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. 1. vol. Manaus: Programa de Pós-graduação da Universidade do Amazonas – UEA / Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia / Fundação Ford /Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALVES, Marcos Fernando Soares; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação inicial de professores no Brasil. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): p. 1294-1307, 2021. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/881. Acesso em: 15 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Nota da Regional Norte da Andifes (Fator Amazônia)**. Amazônia, Brasil, 17 de junho de 2023. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/andifes-aprova-inclusao-de-fator-amazonia-no-orcamento-de-universidades-da-regiao/. Acesso em: 27 mar. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. Spanish. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, 1996.

BARBOSA, Jane Roberta de Assis. Reflexões sobre desigualdades regionais referentes ao uso da internet no território brasileiro. **Revista Contexto Geográfico**, *[S. l.]*, v. 3, n. 5, p. 75–81, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/6765. Acesso em: 12 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; BOAVENTURA, Edivaldo. A Tensão entre o Público e o Privado na Educação Superior Brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, ano 6, n. 12, p. 42-52, jul./dez., 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?format=pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

BECKER, Bertha Koiffmann**. Amazônia**: geopolítica na virada do III Milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BELLINASO, Filipe; NOVAES, Henrique Tahan. Educação à Distância no Brasil: da ferramenta neoliberal à nova morfologia do trabalho docente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22, n. 48, p. 01-23, 8 ago. 2024. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/3055. Acesso em: 8 jan. 2025.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro (Coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica:** diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de janeiro, 1931a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL, **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de janeiro, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 1.806, de 6 de janeiro de 1953**. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência da sua execução e dá outras providências. Rio de janeiro, 1953. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1806.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.173, de 27 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Brasília, DF: 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5173.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF: 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, DF: 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Brasília, DF, 1971b. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.711%2C%20DE%2028,Art. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm#:~:text=DECRETO%20No%202.406%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 2002c Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília/DF: SETEC/MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED-MEC). **Resultado do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005**. Brasília, SEED-MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/polos.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 2006a. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores do ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf#:~:text=Propostas%20estruturais%20e%20emergenciais%20Relat%C3%B3rio%20produzido%20pela%20Comiss%C3%A3o,d%C3%A9%EF%AC%81cit%20docente%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%28CNE%2FCEB%29%20maio%202007. Acesso em:15 ago. 2022.__

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de

professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 jun. 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC-MEC). **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007**. Chamada Pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. [2009a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/EB n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002-12.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de
Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL**. Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%204,e%20cursos%20de%20segunda%20licenciatura). Acesso em: 21 jun. 2024.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813. Acesso em: 21 mar. 2024.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 531 - 543 set./dez. 2015. Disponível:https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/277 Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, *[S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 27-42, 2013. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/303. Acesso em: 28 dez. 2024.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H.; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ. **Avaliando para melhorar a qualidade da educação no CEFET-PA**: Relatório Final. Belém-Pará: Comissão Própria de Avaliação, 2006. Disponível em: https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/cpa-1/3545-2006-relatorio-cpa-institucional/file. Acesso em: 15 jan. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **TIC Domicílios Análises e Apresentações**. TIC Domícilios e Usuários 2008 - Parte 1
Disponível em: https://cetic.br/media/analises/analise-tic-domicilios-parte1-2008.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, Out./ 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/T6jddTXTVjNSzR5mxB6v7cB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003. Acesso em: 12 jan. 2024.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA LEGISLATIVA FEDERAL**. Audiência Pública Extraordinária (semipresencial)**: Impactos do fator amazônico na educação. Reunião em texto. 2ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 57ª LEGISLATURA. Brasília, 18 de junho de 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/72991.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão Parfor 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em:

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/relatorio-de-gestao-2009-2013-plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica-parfor,326f4d41-b676-48e9-b528-222ce36b39cc. Acesso em: 19 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de Gestão**: Expediente 2023. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/relatorio-de-gestao/01042024_Relatorio_de_Gestao_2023_CAPES_010424.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. / Eliane Miranda Costa. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012. Disponível em: http://bdtd.uepa.br:8080/jspui/password-login. Acesso em: 08 out. 2022.

COSTA, Lairson. Da escola de aprendizes e artífices a Instituto Federal do Pará: 1909 a 2009. In: COSTA, Lairson (org.). **Instituto Federal do Pará 100 anos de Educação Profissional**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2009. p. 9-55

COSTA, Maria Raimunda Santos da. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da; LIMA, Luís Augusto Pereira; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos E camponeses frente às hidrelétricas e ao agronegócio. *In:* SILVA, Ricardo Gilson da Costa; CONCEIÇÃO, Francilene Sales da (org.). **Geografia, território e sociedade na Amazônia.** Porto Velho: Temática Editora e PPGG/UNIR, 2021.

CRUZ, Queziane Martins da. **Políticas públicas de educação ambiental articuladas à pedagogia histórico-crítica**: a educação quilombola em destaque. 1 ed. Curitiba: Appris, 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20–49, 1997. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/751. Acesso em: 4 abr. 2025.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/437Acesso em: 20 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul., 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2024.

DAMASCENO, Maria Nobre. Pedagogia para a educação dos jovens rurais. Reflexões e sugestões. *In:* DAMASCENO, Maria Nobre; NOBRE, Esdras Barbosa. **Formação da juventude e valores**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013. p. 95-116.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Claudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, maio/ago. 2010. https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449007.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a Base Comum Nacional1: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago., 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43529. Acesso em: 9 abr. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 39, n. 143, p.477-498, abr., jun., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/?format=pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In:* CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria, GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FERNANDES, Sabrina. Prefácio. In: SAITO, Kohei. O ecossocialismo de Karl Marx: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. Tradução Pedro Davoglio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n. 2/2019. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/ Acesso em: 14 set 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org**.). A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio

técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). **Anuário Estatístico 2021**. Belém, PA: FAPESPA, 2021. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2021/tabelas/meio-ambiente/tab-4.6-unidades-de-conservacao-do-estado-do-para-2020.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). **Relatório PIB Municipal 2021**. Belém, PA: FAPESPA, 2023a. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-PIB-Municipal-2021_Final-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). **Pará em números**. 5. ed., Belém, PA: FAPESPA, 2023b. https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/1.-Para-em-Numeros-2023-FINAL-2.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente Rev. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000300721. Acesso em: 8 out. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 11 (XVIII): 1932 - 1933: introdução ao estudo da filosofia. Tradução: Giovanni Semeraro, Rodrigo Lima. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: https://igsbrasil.org/galeria. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. *In:* PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1159. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais**. Políticas Educativas – PolEd,** [S. l.], v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759. Acesso em: 9 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Demográfico 2022**: Indígenas – primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018. Acesso em: 8 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Síntese de indicadores sociais**. uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama. Acesso em: 15 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados:** Pará. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024a. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/. Acesso em: 8 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Resumo.** Pará. Região intermediária; Região Imediata 2021. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2024b. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama, acesso em: 22 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Relatório de autoavaliação institucional 2011**. Belém, PA: Comissão Própria de Avaliação do IFPA, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Resolução CONSUP/IFPA n. 350, de 26 de julho de 2017**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Disponível em: https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 5 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Belém, PA: IFPA, 2019. Disponível em https://ifpa.edu.br/pdi. Acesso em: 12 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica**, Natal: IFRN, 2018. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/841/PPC__Licenciatura_em_Form._Pedag%C3%B3gica_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Profissional_e_Te_nFOuElD.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro** (2014-2018). Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ASCOM/ifrj-pdi-2014-2018-pagina-simples-sem-apresentacao-ajustes-ana-20180510.pdf. Acesso em: 29-05-2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRADENSE/CAMPUS PELOTAS. **Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados**. Rio Grande do Sul: IFSul, 2023. Disponível em: http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/historia.html. Acesso em: 20 de jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: Resultados.** Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 3 jun. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; MOURA, Dante Henrique. O trabalho como princípio educativo no processo de institucionalização dos Institutos Federais: velhos dilemas e novos desafios. *In:* PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: Parque Itaipu, 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282. Acesso em: 9 jan. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do Conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko**. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 4 ed., São Paulo: Alínea; 2021.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 51, n. 37, p. 195–223, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177. Acesso em: 8 jan. 2025.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/325. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **A Amazônia no século XXI**: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.cedes.inicamp.br. Acesso em: 12 ago. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a educação Profissional Tecnológica: Perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In:* MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 dez. 2024.

MOURA, Dante Henrique A formação docente para uma Educação Profissional e Tecnológica Socialmente Produtiva*. In:* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. Documento. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153. Acesso em: 20 jun. 2023.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais; FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. A profissionalização do ensino de 2º Grau com base no corpo normativo editado no período do Regime Militar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 29, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51645. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 10, p. 22–33, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.3493. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. *In:* OLIVEIRA et al**. Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OTTE, Janete; ARAÚJO, Jair Jonko; ORTH, Miguel Alfredo. Formação de professores para trabalhar nos cursos da educação profissional e tecnológica. *In:* SILVA, Clécio Danilo Dias da (org.). **Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. Protocolo SEDUC-IES, 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTAL AMAZÔNIA. **Entenda a diferença entre Amazônia Legal, Internacional e Região Norte**, 2021. Disponível em: https://portalamazonia.com/. Acesso em: 27 nov. 2021.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Pará**. Instituto Socioambiental (ISA), 2024. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 20 ago. 2024.

RAMOS, Marise. A força material do conhecimento em trabalho e educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no Estado Ampliado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-25, 13 abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57606/34048. Acesso em: 6 jan. 2025.

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo**. Brasil**: o estado de uma nação. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2399, Acesso em: 12 ago. 2024.

SAITO, Kohei. **O ecossocialismo de Karl Marx**: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. Tradução Pedro Davoglio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso? Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 out. 2024.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. O que é práxis. *In:* VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SCALABRIN, Rosemeri. **Transformações na cultura escolar: a práxis curricular nas escolas municipais do campo dos Polos Piçarra e Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA.** 1 ed. Belém: Editora IFPA, 2020.

SCALABRIN, Rosemeri; BARROS, Manuel Fábio Matos. O processo de colonização do Sudeste Paraense e o projeto contra hegemónico. *In:* SCALABRIN, Rosemeri; NASCIMENTO SOBRINHO, Shauma Tamara do. **Concepção do projeto institucional da educação do campo do Campus Rural de Marabá**. Belém: Editora IFPA, 2023. p. 19-52. Disponível em: https://proppg.ifpa.edu.br/e-books. Acesso em: 26 out. 2024.

SAVIANI, Derrmeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia libertadora**. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira: Glossário. Histedbr-Unicamp, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario. Acesso em: 15 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108. Acesso em: 14 set. 2022.

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, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-cultural Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463. Acesso em: 12 jan. 2023

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.01-20, dez. 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279. Acesso em: 23 abr. 2024.

SAVIANI, DERMEVAL. **A pedagogia no Brasil** [livro eletrônico]: história e teoria/ Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 2020b. (Coleção memória da educação) ePub

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-critica e BNCC**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Eloisa Helena. Palestra. *In:* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim**. Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, José Moisés Nunes da. **A Universidade Federal do Amazonas como formadora de força de trabalho qualificada para o Pólo Industrial de Manaus**. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Faculdade de Estudos Sociais. Universidade Federal do Amazonas. Manaus (AM), 2004.

SILVA, José Moisés Nunes da. **Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN**: especificidades e (des) continuidades [livro eletrônico] / José Moisés Nunes da Silva – Dados eletrônicos. – Natal: IFRN, 2022. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2284/Concep%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20t%C3%A9cnica%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio%20%28EBOOK%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade:** da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017_tese%20mclsilva.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica: das escolas técnicas industriais aos Cefets. **Revista Educação Pública**. v. 10, ed. 10, p. 1-7, 23 mar. 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/edicoes/10/10. Acesso em: 4 abr. 2025.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 set. 2022.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. A Amazônia e a Interface com o SUAS. COLIN, Denise Ratmann Arruda *et al*. **Coletânea de Artigos Comemorativos dos 20 Anos da Lei Orgânica**

de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1 ed. Brasília: MDS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Belém-PA: UFPA, 2016. Disponível em: https://pdi.ufpa.br. Acesso em: 16 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Guia Acadêmico 2021**. Belém-PA: UEPA, 2021. Disponível em: https://www.uepa.br/sites/default/files/guiaacademico2021.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

VELOSO FILHO, Darlindo Maria Pereira. Desafios da implantação da EAD no IFPA. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 32, v.2, n. 60, p. 46-58, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16020/1/2010_art_dmpvelosofilho.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. Tradução Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WITKOSKI, Antonio Carlos. **Terras, florestas e águas de Trabalho**: os camponeses Amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

WITKOSKI, Antonio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: as formas de uso dos recursos naturais nas várzeas amazônicas. 1 ed. e-book kindle. Manaus, AM: Valer Editora, 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Peço que você se identifique: informe nome, idade, gênero, formação acadêmica (maior titulação), vínculo com o IFPA (técnico administrativo ou docente), tempo de trabalho no IFPA, período de atuação na coordenação e se possui outros vínculos institucionais (Estado, município, privada).

II – INTERIORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS NO IFPA

2. **O que motivou a criação dos cursos de licenciatura nos campi do IFPA?** (comente sobre as motivações políticas; houve alguma motivação social; comente sobre os acordos firmados com as prefeituras, com o próprio Estado, e/ou com outra instituição; a definição dos cursos; o público-alvo de cada curso; quem participou da definição desses cursos; e se houve participação de profissionais externos à instituição na definição).

3. Uma pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha demonstrou que há uma forte presença dos Programas (PROCAMPO, PARFOR, UAB) na oferta das licenciaturas no IFPA. **Há que você atribui a expressiva oferta de licenciaturas por meio desses Programas, ao invés de se ter ofertas regulares nos campi do IFPA?** (Quando o IFPA começou a oferta desses Programas? Quais os cursos ofertados? Onde os cursos de licenciatura ocorreram? Como foram definidos os locais de ofertas dos cursos? Quais professores atuavam nesses cursos e como eram selecionados? Na construção de PPCs foi observada alguma Diretriz/Orientação do MEC e/ou do IFPA? Comente sobre as demandas específicas e sobre financiamento).

4. **De acordo com o documento Política de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica do IFPA - Resolução CONSUP/IFPA nº 423, de 13 de outubro de 2017 –, a política tem se materializado por meio dos cursos de licenciatura de forma sistêmica?** (Atende a todos os campi e como acontece na prática: Há regularidade na realização dos Fóruns das Licenciaturas, dos GT sobre Formação Docente; seminários etc. Há iniciativas de formação para os professores-formadores das licenciaturas?

III – DEMOCRATIZAÇÃO

5. Sabe-se que o estado do Pará possui 144 municípios e o IFPA está presente em 18 deles. **Qual a repercussão da oferta de cursos de licenciatura nos campi do IFPA no contexto da Amazônia Paraense?** (destaque as contribuições sociais e culturais).

6. A temática da educação para a diversidade (educação do campo, educação indígena e educação quilombola) é contemplada nos cursos de licenciatura ofertados no IFPA, como forma de democratizar os conhecimentos? (comente sobre a presencialidade dessa temática nos cursos para além dos conhecimentos específicos da área de formação).

7. Há ações específicas nos cursos de licenciatura voltadas para o acesso, permanência e êxito dos grupos sociais secundarizados e presentes na Amazônia paraense? (Comente sobre processos seletivos especiais, turmas especiais para indígenas, pescadores, populações do campo etc.).

8. O IFPA tem buscado ampliar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura visando atender a população mais distante dos municípios-sede onde os campi estão instalados? (comente

sobre a democratização do acesso aos cursos de licenciatura em municípios com menor infraestrutura).

IV – SINGULARIDADE

9. Os cursos de licenciatura ofertados pelos campi do IFPA mantêm algum diálogo com o conhecimento tradicional presente no contexto regional e local (realidade amazônica)? (comente em relação aos saberes locais das populações tradicionais: povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, pequenos produtores agroextrativistas).

10. Os cursos de licenciatura ofertados pelos campi do IFPA mantêm algum diálogo com a diversidade das condições de vida local, práticas sociais, econômicas e educativas das populações tradicionais? (Considere o contexto regional e local da realidade amazônica).

APÊNDICE B – QUADROS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Quadro 1 – A Interiorização da oferta de formação inicial de professores pelo IFPA.

CATEGORIA INTERIORIZAÇÃO	
SUBCATEGORIAS	**TEMAS PRINCIPAIS**
Motivações	- Aprovação da LDB de 1996 que tornou obrigatória a formação dos professores em nível superior para atuar na educação básica; - Aprovação da LDB de 1996 que tornou obrigatória a formação dos professores em nível superior para atuar na educação básica; - Um grande déficit na formação de professor, predominantemente no interior do Estado do Pará; - Demanda das prefeituras para capacitar seus professores com recursos do FUNDEF; - Editais e chamadas públicas, com previsão de recursos financeiros, para oferta de licenciaturas por meio de programas (UAB, PARFOR, PROCAMPO); - Reivindicação de oferta de formação, pelos professores e suas entidades representativas.
Ofertas Regular/ Programas	A interiorização da oferta de licenciaturas aconteceu em dois formatos: ofertas regulares com a expansão dos campi em cidades estratégicas do interior do Estado; e convênios com prefeituras (financiados com recursos do FUNDEF) e Programas (UAB, PARFOR, PROCAMPO); - A oferta por Programas deu visibilidade ao IFPA como instituição de ensino superior público, gratuito e de qualidade, pelo alcance que teve nos municípios paraenses; - Os Programas têm o aporte financeira que viabiliza a oferta fora da sede e amplia as forças da instituição.; - O custo amazônico [Fator Amazônico] tem sido um tema muito discutido, não somente pelo IFPA, mas em outras instituições amazônicas; - Programas (com tempo de duração limitado) como política de governo e não de Estado; - A oferta por Programas possibilitou a participação de professores externos, ampliando o alcance da Instituição quando os campi ainda não estavam estruturados com recursos humanos e de infraestrutura; - A expansão dos campi, acompanhada da expansão da infraestrutura e, também, de corpo profissional possibilitou a abertura de novas ofertas de forma regular, garantindo a continuidade dos cursos.
Política Institucional	- Política de formação continuada contínua inexiste no IFPA; - Regressão na oferta de licenciatura em educação do campo (Em 2009 eram 6 campi e diminuiu para 4, depois foi para 5 e só em 2024 temos novamente 6); - Há carência de espaços de diálogo do coletivo de professores, enquanto instituição multicampi (encontros, seminários etc.); - Redefinição da política de oferta a partir de 2015: oferta regular do curso como pré-requisito para implantação de cursos por meio de Programas; - Fórum do Ensino Superior para coordenadores de curso dos campi duas vezes ao ano. - Garantia da oferta nos programas por professores da Instituição; - Verticalização da oferta como possibilidade de articulação das ações das licenciaturas com as turmas do ensino médio integrado.

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Quadro 2 – A Democratização da oferta de formação inicial de professores pelo IFPA.

CATEGORIA DEMOCRATIZAÇÃO	
SUBCATEGORIAS	**TEMAS PRINCIPAIS**
	- As experiências vivenciadas pelos professores do IFPA, formadores do PARFOR nas turmas do interior repercutiram na prática docente; - Ampliação dos espaços de formação com a expansão dos campi no interior do Pará; - Valorização de professores da educação básica, com muito tempo de exercício, que

Repercussão	desejavam ter uma formação superior, mas não tinham possibilidade de fazer um curso de licenciatura fora da sua localidade; - Os que vem formados na licenciatura [educação do campo] tem essa percepção maior, mais alargada e, rapidamente, se apropriam e desenvolvem um trabalho extraordinário, voltado para as necessidades do aluno do campo; - A totalidade de ofertas regular e por meio de programas teve capilaridade em todas as regiões do Estado; - O PARFOR possibilita a oferta fora da sede e a aproximação ao local de atuação do professor.
Diversidade no Currículo	- Os cursos de licenciatura em educação do campo e o PARFOR Equidade tem maior proximidade com a temática da diversidade; - A proposta curricular da licenciatura em educação do campo favorece a inserção da diversidade, mas não há unidade na efetivação desse currículo em todos os campi, com avanços ou recuos a depender da experiência e comprometimento do professor formador; - No PARFOR e UAB, a inserção da diversidade ocorreu em disciplinas específicas, particularmente na educação étnico-racial, para atender à exigência legal; - Nas licenciaturas em geral, a inserção da diversidade ocorre em ações individuais de professores, de modo transversal; - A Instituição precisa avançar na oferta de licenciatura intercultural indígena e licenciatura em educação escolar quilombola; - Há necessidade de estimular a inclusão da diversidade em todas as licenciaturas, uma vez que os professores vão atender estudantes indígenas, quilombolas em diferentes espaços educativos, não necessariamente na aldeia ou comunidade quilombola.
Acesso, permanência e êxito	- Política de Permanência e Êxito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; - Política de Ações Afirmativas construída em parceria com os campi que, com base em estudos de sua realidade, indicaram quais as políticas afirmativas que os campi gostariam de prever em seus editais para as populações, quilombolas, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+, entre outros; - Há bolsa permanência para quilombolas e indígenas; - Não há nenhuma política específica de bolsa permanência para atender ribeirinhos, pescadores, extrativistas (áreas da educação do campo, das águas e da floresta) e é um público que a gente atende; - A burocracia dos editais de permanência e êxito, dificultam o acesso a maioria da população do campo que não consegue comprovação dos documentos exigidos. - Universidade Aberta do Brasil, não tinha nenhuma ação específica voltada para o acesso, permanência e êxito; - A evasão dos estudantes no PARFOR era muito baixa; - Formas de ingresso com processos seletivos especiais aumentavam o acesso dos estudantes indígenas e quilombolas; - Na execução do PARFOR havia prefeituras que não cumpriam a contrapartida de dar apoio aos professores, dificultando a permanência no curso.
Ampliação da oferta fora da Sede	- A oferta fora da sede depende da política de cada Campus; - Existe uma demanda grande para oferta fora da sede, mas há resistência da gestão pela preocupação com infraestrutura, recursos humanos e financeiros; - A instituição precisa, primeiro, cumprir a exigência legal dos 20% de oferta de formação de professores na sede para depois pensar e expandir para fora da sede; - A oferta por meio de Programa tem essa característica de atender fora da sede e tem recursos para garantir deslocamento e bolsas para os professores.

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Quadro 3 – A singularidade da Amazônia Paraense na formação inicial de professores do IFPA

CATEGORIA SINGULARIDADE	
SUBCATEGORIAS	**TEMAS PRINCIPAIS**
	- O curso de licenciatura em Educação do campo tem a alternância pedagógica como proposta curricular que favorece o diálogo com os saberes e práticas tradicionais;

Diálogo com o conhecimento tradicional	- Nas demais licenciaturas, são experiências mais pontuais de professores com perfil extensionista que desenvolvem projetos com os licenciandos nas comunidades; - Há a política de curricularização da extensão do IFPA que define, no mínimo, 10% da carga horária em atividade de extensão, junto à comunidade; - Alguns cursos têm a própria disciplina, por exemplo, educação do campo, mesmo que não seja uma licenciatura em educação de campo, justamente para atender esse contexto; - Nas disciplinas pedagógicas são abordadas essas temáticas. Há o olhar para as singularidades, a identidade, a cultura, a característica geográfica, as distâncias e os tempos do estado do Pará.
Diálogo com o contexto local	- Cada um dos campi está numa dada região, que tem suas especificidades econômicas, produtivas e culturais. Os PPC de curso precisam dialogar com o entorno, precisam dialogar com a sociedade na qual o campus está inserido; - A licenciatura em educação do campo assegura o debate sobre a questão agrária, mineral, os grandes projetos, entre outros, porque são parte dos componentes curriculares; - O PARFOR cooperou para uma visão mais próxima da realidade, seja da realidade do aluno do programa, do seu município ou da escola na qual esse aluno atua como professor, enfim, porque a realidade dele era trazida para a sala de aula e isso impactava os formadores; - Nas licenciaturas, em geral, pode ter alguma indicação no PPC, mas quem vai fazer efetivamente esse diálogo são os professores.

Fonte: elaboração da autora, 2025.

APÊNDICE C – PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DO IFPA EM 2024

#	CÓDIGO	CURSO E ANO DE APROVAÇÃO DO PPC	CAMPUS	LINK DE ACESSO
01	Ledoc-01	Licenciatura em Educação do Campo: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas (2021)	Santarém	https://santarem.ifpa.edu.br/clec
02	Ledoc-02	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais/ Ciências da Natureza (2018)	Breves	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=3252407&lc=pt_BR
03	Ledoc-03	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza (2021)	Rural Marabá	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=1733131&lc=pt_BR
04	Ledoc-04	Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Humanas e Sociais (2022)	Abaetetuba	https://abaetetuba.ifpa.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/681-licenciatura-em-educacao-do-campo-2
05	Ledoc-05	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2020)	Bragança	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=2119501&lc=pt_BR
06	Ledoc-06	Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2019)	Castanhal	https://castanhal.ifpa.edu.br/cursos-graduacao/663-licenciatura-em-educacao-do-campo
07	Lcbio-01	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Itaituba	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=1694129&lc=pt_BR
08	Lcbio-02	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Tucuruí	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=31599&lc=pt_BR
09	Lcbio-03	Licenciatura em Ciências Biológicas (2020)	Abaetetuba	https://abaetetuba.ifpa.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/682-licenciatura-em-ciencias-biologicas
10	Lcbio-04	Licenciatura em Ciências Biológicas (2021)	Bragança	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=1673132&lc=pt_BR
11	Lcbio-05	Licenciatura em Ciências Biológicas (2021)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=30584
12	Lgeo-01	Licenciatura em Geografia (2021)	Parauapebas	https://parauapebas.ifpa.edu.br/licenciatura-em-geografia
13	Lgeo-02	Licenciatura em Geografia (2022)	Abaetetuba	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=13090838&lc=pt_BR
14	Lgeo-03	Licenciatura em Geografia (2019)	Bragança	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=5808430
15	Lgeo-04	Licenciatura em Geografia (2020)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=30582
16	Lletras-01	Licenciatura em Licenciatura em Letras (2021)	Marabá Industrial	https://marabaindustrial.ifpa.edu.br/cursos-cmi/65-cursos-cmi/668-graduacao-curso-de-licenciatura-em-letras
17	Lletras-02	Licenciatura em Letras (2020)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=30573&lc=pt_BR
18	Lletras-03	Licenciatura em Letras (2023)	Ananindeua	https://ananindeua.ifpa.edu.br/images/2021/ENSINO/CURSOS/PPC_do_Curso_de_Letras_-_Verso_final_1.pdf
19	Lletras-04	Licenciatura em Letras (2023)	Castanhal	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=19097574&lc=pt_BR
20	Lmat-01	Licenciatura em Matemática (2021)	Paragominas	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=10338175&lc=pt_BR

21	Lmat-02	Licenciatura em Matemática (2022)	Parauapebas	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=12691533&lc=pt_BR
22	Lmat-03	Licenciatura em Matemática (2020)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=30583
23	Lfis-01	Licenciatura em Física (2021)	Bragança	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=31133&lc=pt_BR
24	Lfis-02	Licenciatura em Física (2021)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=30587
25	Lhis-01	Licenciatura em História (2021)	Conceição do Araguaia	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=2532347&lc=pt_BR
26	Lhis-02	Licenciatura em História (2019)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=5321723
27	Linfo-01	Licenciatura em Informática (2020)	Marabá Industrial	https://marabaindustrial.ifpa.edu.br/cursos-cmi?layout=edit&id=637
28	Linfo-02	Licenciatura em Informática (2021)	Castanhal	https://castanhal.ifpa.edu.br/cursos-graduacao/724-licenciatura-em-informatica
29	Lped-01	Licenciatura em Pedagogia (2021)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=94477&lc=pt_BR
30	Lqui-01	Licenciatura em Química (2021)	Belém	https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=30585

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A política de formação inicial de professores para a educação básica no Instituto Federal do Pará: conexões com a interiorização, a democratização e a singularidade da Amazônia paraense.

Pesquisador: ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82016824.6.0000.0225

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.008.059

Apresentação do Projeto:

Este estudo investiga a formação inicial de professores, analisando as políticas promovidas pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) para a educação básica. Foca-se nas correlações entre essas políticas, a estratégia governamental de interiorização, a democratização da educação e as especificidades da Amazônia Paraense. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e envolve revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, incluindo entrevistas semiestruturadas. Espera-se que o estudo contribua para ampliar o conhecimento acadêmico sobre a formação docente na Amazônia Paraense, promova a reflexão sobre a conexão entre os cursos de licenciatura do IFPA e as particularidades regionais, e reforce a oferta de licenciaturas sob a perspectiva da interiorização e democratização da educação profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as especificidades da política de formação inicial de

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74.
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-000
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

professores para a educação básica promovida pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), com o intuito de revelar a existência de correlação com a política governamental de interiorização, a democratização da educação e a singularidade da Amazônia Paraense.

Objetivos Específicos:
1. Historicizar a política de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil, destacando as particularidades da Amazônia Paraense;
2. Compreender a política de formação inicial de professores para a educação básica desenhada para os Institutos Federais;
3. Investigar a correlação entre a formação inicial de professores para a educação básica no Instituto Federal do Pará e as políticas governamentais de interiorização e democratização da educação;
4. Analisar a oferta de cursos de licenciatura no Instituto Federal do Pará em relação à singularidade da Amazônia Paraense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são relacionados ao cansaço e/ou desânimo e desconforto em falar sobre assuntos do seu espaço de atuação profissional, receio de não atender aos objetivos da pesquisa, ou de que seus nomes sejam divulgados ou que algo que venham a falar seja analisado de forma preconceituosa ou fora de contexto, sem o zelo e o compromisso ético.

Quanto aos benefícios, elucida-se que os participantes poderão ser beneficiados com a oportunidade de colaborar em uma pesquisa de significativa relevância social e institucional, uma vez que as informações levantadas e as análises realizadas poderão contribuir para o aprimoramento da política de formação inicial de professores na instituição investigada. A participação neste estudo proporcionará aos entrevistados uma reflexão crítica sobre suas práticas profissionais, possibilitando um aprofundamento na compreensão de suas próprias experiências e ações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Os documentos apresentados encontram-se devidamente preenchidos e assinados pela

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

requerente, em conformidade com as exigências legais. A assinatura da Reitora do Instituto Federal do Pará (IFPA), onde a pesquisa será realizada, e do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ao qual a pesquisa está vinculada, atestam o apoio institucional e o cumprimento dos requisitos formais.

Recomendações:

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores, além da leitura das resoluções 466/2012 e 510/2016, a Lei Geral de proteção de dados- LGPD. Reforçamos que a aludida Lei dispõe sobre a responsabilidade na proteção e guarda dos dados sensíveis coletados e manipulados. Assim reforça-se a importância do sigilo, guarda e consentimento utilização dos dados sob pena de possíveis responsabilizações de dados extraviados ou utilizados indevidamente, bem como aqueles coletados sem a anuência e/ou ciência da sua utilização, ou utilizados para fins diversos daqueles consentidos. O presente aviso tem a finalidade de reforçar à vigência da LGPD e orientar sobre a necessidade guarda e proteção de dados, como medida precaver da possibilidade de responsabilização do pesquisador em caso dados extraviados que estejam sob sua guarda/coleta.

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores que, após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador:

O CEP-IFRN aprova o protocolo de pesquisa A política de formação inicial de professores para a educação básica no Instituto Federal do Pará: conexões com a interiorização, a democratização e a singularidade da Amazônia paraense,. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP-IFRN deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP-IFRN deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP-IFRN deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo participante de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394436.pdf	13/08/2024 12:52:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOS_DE_PESQUISA_corrigido.pdf	13/08/2024 12:51:59	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	13/08/2024 12:51:18	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	03/08/2024 12:17:09	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	03/08/2024 12:16:22	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Etica_de_pesquisa_nao_iniciada.pdf	03/08/2024 12:12:30	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	03/08/2024 12:10:44	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74.
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-000
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN

Continuação do Parecer: 7.008.059

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2024 12:09:42	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOS_PESQUISA.pdf	03/08/2024 12:08:20	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	03/08/2024 12:03:51	ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS SIQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

NATAL, 14 de Agosto de 2024

Assinado por:
LEANDRO SILVA COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74.
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-000
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DO IFPA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Gabinete da Reitora

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Ana Paula Palheta Santana**, SIAPE nº 2515282, representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, localizada no endereço: Av. João Paulo II, n. 514 entre Pass. Mariano e Pass. Coração de Jesus – Castanheira/Belém/PA, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **A política de formação inicial de professores para a educação básica no Instituto Federal do Pará: Conexões com a interiorização, a democratização e a singularidade da Amazônia Paraense**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação **do Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte a ser realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS e da Resolução 510/16 CNS/MS;
2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.
4) Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belém, 31 de julho de 2024

Ana Paula Palheta Santana

Profa. Dra. Ana Paula Palheta Santana
Reitora do IFPA
Decreto Presidencial de 2 de agosto de 2023
D.O.U. de 2 de agosto de 2023, seção 2 – extra A

Av. João Paulo II, 514 – Castanheira, Belém-PA | CEP 66.610-770 – Brasil | email:gabinete.reitoria@ifpa.edu.br
(91)3342-0554 www.ifpa.edu.br

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Gabinete da Reitora

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS

1 Esclarecimentos

Esta é uma solicitação de autorização para uso de documentos institucionais na pesquisa intitulada "A política de formação inicial de professores para a educação básica no Instituto Federal do Pará: conexões com a interiorização, a democratização e a singularidade da Amazônia paraense" a ser realizada no Instituto Federal do Pará, pela pesquisadora Adriana Oliveira dos Santos Siqueira, que tem como objetivo geral analisar as especificidades da formação inicial de professores para a educação básica promovida pelo Instituto Federal do Pará, a fim de desvelar a existência de correlação com a política governamental de interiorização e com a singularidade da Amazônia Paraense e utilizará a seguinte metodologia: o método do materialismo histórico-dialético, tendo como forma de abordagem, a pesquisa qualitativa; e como procedimentos técnicos, as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, subsidiada pela realização de entrevistas semiestruturadas.

Assim sendo, solicitamos sua valiosa colaboração, no sentido de autorizar o acesso e utilização de (PDI, PPI, Relatórios de Gestão, Relatórios da CPA, PPC de cursos de Licenciatura, dados acadêmicos dos cursos de licenciatura), pela pesquisadora responsável (Adriana Oliveira dos Santos Siqueira).

Salientamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo, em acordo à lei nº 13.709/2018, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), respectivamente.

Serão tomadas também as seguintes precauções para que não haja danos aos documentos: Serão acessadas apenas cópias dos documentos, não havendo danos aos documentos originais.

Os dados coletados serão guardados em local seguro (PPGEP/IFRN)), sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

A instituição ficará com uma via deste documento, elaborado em duas vias, e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao Pesquisador responsável (Adriana Oliveira dos Santos Siqueira), pelo telefone fixo/celular (84) 981133491, ou pelo e-mail adrianaifstm@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN.

gov.br

Assinatura do pesquisador

2 Consentimento para uso de documentos institucionais

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar o manuseio e a utilização dos documentos institucionais supracitados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Belém, 31 de julho de 2024

Ana Paula Palheta Santana

Profa. Dra. Ana Paula Palheta Santana
Reitora
CNPJ/IFPA 10.763.998/0001-30

A instituição ficará com uma via deste documento, elaborado em duas vias, e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao Pesquisador responsável (Adriana Oliveira dos Santos Siqueira), pelo telefone fixo/celular (84) 981133491, ou pelo e-mail adrianaifstm@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN.

gov.br

Assinatura do pesquisador

2 Consentimento para uso de documentos institucionais

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar o manuseio e a utilização dos documentos institucionais supracitados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Belém, 31 de julho de 2024

Ana Paula Palheta Santana

Profa. Dra. Ana Paula Palheta Santana
Reitora
CNPJ/IFPA 10.763.998/0001-30

Cópia de documento digital impresso por Jose Silva (6267724) em 11 de Agosto de 2025 às 11:22.

Documento Digitalizado Restrito

Tese

Assunto: Tese
Assinado por: Josias Oliveira
Tipo do Documento: Documento Informativo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Josias Nonato de Oliveira**, **ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 08/08/2025 16:29:46.

Este documento foi armazenado no SUAP em 08/08/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2275666
Código de Autenticação: 2a28602a8b