

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira¹

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

José Moisés Nunes da Silva²

Instituto Federa do Rio Grande do Norte – IFRN

RESUMO

A temática do estudo é a formação de professores. O objetivo é analisar o que as pesquisas revelam sobre a formação inicial de professores na Amazônia Paraense e sua conexão com as especificidades do contexto amazônico. Metodologicamente, o estudo é de abordagem qualitativa, subsidiado por pesquisa bibliográfica e tendo a dialética como elemento da análise dos dados. Contextualizou-se o objeto de estudo no tempo e espaço em que se desenvolve a formação inicial de professores na Amazônia Paraense. Utilizou-se a revisão sistemática para o processo de busca e análise das pesquisas publicadas no Repositório de Teses e Dissertações do PPGED/UFPa. Os resultados revelaram a influência de organismos multilaterais nas políticas de formação inicial de professores; a predominância de programas emergenciais como o PARFOR; e a presença de concepções teórico-metodológicas contra-hegemônicas, tendo a epistemologia da práxis como prática emancipatória da formação.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação inicial de professores; Amazônia Paraense.

Initial teacher training in the Amazon of Pará: what research says

ABSTRACT

The theme of the study is teacher education. The objective is to analyze what the research reveals about the initial training of teachers in the Amazon of Pará and its connection with the specificities of the amazonian context. Methodologically, the study is qualitative, subsidized by bibliographic research and with dialectics as an element of data analysis. The object of study in time and space in which the initial training of teachers in the Amazon of Pará is developed was contextualized. A systematic review was used for the search and analysis process of research published in the Repository of Theses and Dissertations of PPGED/UFPa. The results revealed the influence of multilateral bodies on initial teacher training policies; the predominance of emergency programs such as PARFOR; and the presence of counter-hegemonic theoretical-methodological conceptions, with praxis epistemology as emancipatory practice of formation.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pedagoga do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Santarém. Endereço para correspondência: Av. Santarém-Cuiabá., 200, Km 19, BR-163, São José, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68030-991. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9189-610X>. E-mail: adrianaifstm@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Missionário Gunnar Vingren, 1904, AP 2003B, Residencial Saint Charbel, Capim Macio, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59082-080. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2799-6835>. E-mail: jms2008@hotmail.com.

Keywords: Educational policies; Initial teacher training; Amazon of Pará.

Formación inicial de profesores en la Amazonía de Pará: lo que dice la investigación

RESUMEN

El tema del estudio es la formación del profesorado. El objetivo es analizar lo que la investigación revela sobre la formación inicial de docentes en la Amazonía de Pará y su conexión con las especificidades del contexto amazónico. Metodológicamente, el estudio es cualitativo, subsidiado por la investigación bibliográfica y con la dialéctica como elemento de análisis de datos. Se contextualizó el objeto de estudio en el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la formación inicial de docentes en la Amazonía de Pará. Se utilizó una revisión sistemática para el proceso de búsqueda y análisis de investigaciones publicadas en el Repositorio de Tesis y Disertaciones del PPGED/UFPA. Los resultados revelaron la influencia de los organismos multilaterales en las políticas de formación inicial del profesorado; el predominio de programas de emergencia como el PARFOR; y la presencia de concepciones teórico-metodológicas contrahegemónicas, con la epistemología de la praxis como práctica emancipadora de la formación.

Palabras clave: Políticas educativas; Formación inicial del profesorado; Amazonía de Pará.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica, para além da complexidade do processo referente aos métodos de ensino e de aprendizagem, constitui-se como um tema importante no debate educacional, nomeadamente a partir da década de 1990, no contexto das reformas promovidas pelo Estado brasileiro, as quais, alinhadas à ideologia neoliberal, reservaram para a educação superior uma lógica privatista.

Neste contexto, as reflexões de professores e pesquisadores progressistas sobre a formação de professores, entendida esta como essencial para garantir direitos de aprendizagem e uma educação de qualidade, sem desconsiderar as condições objetivas do trabalho docente, fizeram parte dos eventos locais, regionais e nacionais promovidos por universidades e associações de professores.

Dourado (2013) assevera que este cenário, pós-1995, traduz-se por dispositivos legais, regulamentações e diretrizes instituídos no âmbito das políticas educacionais no Brasil, os quais foram subsidiados por orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e que resultaram na intensificação da expansão das Instituições de Ensino Superior privada, numa escala sem precedentes na educação nacional. Dados do Censo da Educação Superior revelam que, em 1998, havia 764 instituições particulares, enquanto em 2021 já eram 2.261 instituições – quase o triplo de crescimento.

Mister ressaltar que, em consequência do Brasil ser um país continental com múltiplas matizes sociais, econômicas, culturais e geográficas, a expansão e a interiorização do ensino superior no país devem se orientar não somente por critérios geográficos, como também pelas diferentes dimensões apontadas do local e da região.

Neste sentido, é importante que as políticas educacionais e, particularmente, a formação de professores delineadas para a Amazônia brasileira – abrange nove Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão –, leve em consideração as especificidades da região, nomeadamente, a sua população e as exterioridades ambientais, aí inseridas a biodiversidade.

A Amazônia brasileira, embora estratégica para o país, continua a ocupar uma posição periférica no campo das políticas públicas e, em consequência, recebendo poucos investimentos tanto para a ciência e tecnologia quanto para a educação e a formação de professores.

No que diz respeito às políticas de formação de professores, sabe-se que é um tema bastante discutido na produção acadêmica nacional. Por isso, o objetivo deste artigo é analisar o que as pesquisas revelam sobre a formação inicial de professores na Amazônia paraense e sua conexão com as especificidades do contexto amazônico.

Para tanto, o artigo está organizado em três seções, além desta Introdução, em que se apresenta a temática do estudo, o objetivo e a organização do texto, e das Considerações Finais, onde se revelam os achados da pesquisa.

Na primeira seção, aborda-se o percurso metodológico anunciando a base teórico-conceitual e a descrição da revisão sistemática. A segunda, discute-se aspectos das políticas educacionais no Brasil e da realidade Amazônica, a fim de contextualizar o objeto de estudo no tempo e espaço. E, na terceira, apresenta-se o lócus do estudo – a Amazônia Paraense – em que se desenvolve a formação inicial de professores e os resultados alcançados na revisão sistemática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, sustentada por pesquisa bibliográfica e tendo a dialética como elemento de análise dos dados. A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo mais importante a qualidade da informação, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. (SILVA; MENEZES, 2005).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), tem como objetivos identificar as informações e os dados constantes em material impresso (livros, artigos científicos, dissertações, teses etc.) visando subsidiar o compartilhamento de diversos pontos de vista e o referencial teórico que embasam as análises.

A dialética é uma das categorias do método materialismo histórico-dialético, o qual proporciona fundamentos para a produção de um estudo que requer investigar a realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade. Assim, a dialética exige uma constante revisitação da teoria, historicamente, e impõe como desafio à pesquisa o movimento do pensamento no sentido de analisar os dados a partir das conexões, mediações e contradições, superando a aparência fenomênica do objeto.

Com efeito, buscou-se a apreensão do conhecimento sobre a política de formação inicial de professores na Amazônia paraense, debruçando-se sobre as contradições inerentes à realidade amazônica, no período de 2005 a 2022, que é o recorte temporal desse estudo.

Para tanto, buscou-se enriquecer as reflexões com suporte na articulação entre a singularidade e a universalidade, uma vez que 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, como nas determinações universais do capitalismo global.

O processo de busca e análise das pesquisas já produzidas foram realizadas por meio de uma revisão sistemática, ou seja, uma síntese criteriosa compreendida como opção para não apenas acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de

lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes. (GOMES; CAMINHA, 2014).

Na revisão sistemática, esses autores sugerem sete passos, os quais foram utilizados nesse estudo: formulação da pergunta; localização e seleção das pesquisas; avaliação crítica das pesquisas; coleta de dados; análise e apresentação dos dados; interpretação dos dados e aprimoramento e atualização da revisão.

Inicialmente, estabeleceu-se o seguinte questionamento: As pesquisas sobre formação inicial de professores na Amazônia paraense, identificam nexos entre a formação, a conjuntura brasileira, as especificidades e a diversidade do contexto amazônico?

Para a localização e seleção das produções científicas (teses e dissertações) considerou-se o Repositório de Teses e Dissertações, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), por pertencer a área de abrangência do lócus da investigação.

Para garimpar as informações que atendessem ao objetivo do estudo, foi realizada a avaliação crítica das produções encontradas no Repositório mencionado, no período de 12 a 17 de setembro de 2022, considerando os seguintes descritores, todos aspeados: formação; formação de professores; formação docente; e Amazônia, e constantes nos títulos. E como critérios de exclusão os trabalhos que trouxessem em seus títulos a formação continuada, financiamento e prática pedagógica.

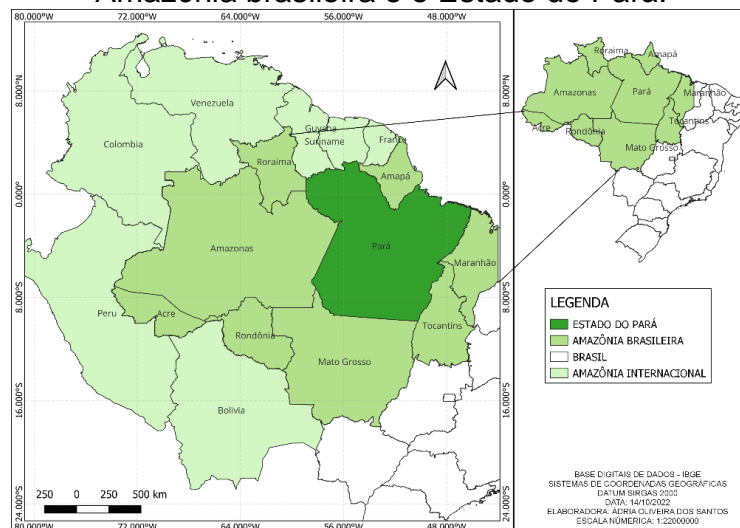
No recorte temporal definido para esse estudo – 2005 a 2022 –, foram encontradas 612 produções científicas, sendo 428 dissertações e 184 teses, das quais selecionou-se 10 dissertações e 8 teses para análise, pois foram as que atendiam aos descritores definidos.

Enfim, para a interpretação dos dados tomou-se como referência os resumos das produções científicas selecionadas, extraíndo delas enunciações que permitissem expressar o movimento do real e, depois, fazendo uso da dialética, apresentar a compreensão do objeto.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE AMAZÔNICA

A Amazônia Internacional ocupa uma área de 6,5 milhões de km², 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).

Figura 1 – Mapa da Amazônia Internacional, com destaque para a Amazônia brasileira e o Estado do Pará.



Fonte: Elaboração pelos autores, a partir de dados do IBGE (2022).

Para incorporar a Amazônia brasileira ao cenário nacional e, assim, dar cumprimento à Constituição Federal de 1946, foi criada no governo de Getúlio Vargas, por meio da Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953, a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), objetivando centralizar e coordenar a execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (PVEA), concebido como um sistema de medidas, serviços, empreendimentos e obras, destinados a desenvolver a produção extrativa, agrícola, pecuária, mineral e industrial, a fim de elevar o bem-estar social e econômico das populações da região e da expansão da riqueza do País. (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, exercendo pouco impacto na região, também em decorrência da concentração dos recursos na cidade de Belém.

O interesse do governo sobre a região foi reafirmado com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), mediante a Lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966, a qual substituiu a SPVEA e definiu que o PVEA teria como objetivo promover o desenvolvimento autossustentado da economia e o bem-estar social da Região Amazônica, de forma harmônica e integrada à economia nacional. (BRASIL, 1966).

Todavia, a materialidade do PVEA, coordenado pela SUDAM, não se traduziu em efeitos positivos significativos para a melhoria da vida da população local, como previa o seu objetivo. Mesmo assim, os processos de ocupação e integração que ocorreram na Amazônia se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, mediante a implantação de projetos destinados à exploração de recursos minerais, produções agropecuárias e industrialização, este último aspecto, em consequência da implantação da Zona Franca de Manaus, em 1967.

As políticas públicas em curso na Amazônia apresentam inúmeros problemas, mas a visão equivocada, que concebe povo e natureza da região como primitivos, tribais e atrasados é, certamente, a mais preocupante. O modelo econômico empreendido, subjuga a população local, gerando enormes conflitos sociais e impactando sua forma de vida, seu ambiente natural e sua identidade cultural.

Na realidade, os povos que compõem a Região Amazônica são os indígenas, colonos, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, agricultores, camponeses, assentados e todos os trabalhadores que têm, nas *Amazônias*³, suas moradias e nutrem, com esperanças e resistências, a luta para a manutenção da vida. Outrossim, constituem-se como sujeitos amazônicos, protagonistas de sua história, não sem dor, nem de fora de sua realidade concreta. (OLIVEIRA; HAGE, 2011; ROSA, 2018).

³ Expressão cunhada por Gonçalves (2001) para expressar o entendimento de que existem várias realidades na Amazônia e, como tal, exigem dos estudiosos interessados em compreender sua problemática, uma visão complexa que não tome a clássica dicotomia do pensamento ocidental entre sociedade e natureza e, sim, que associe aspectos ecológicos com a cidadania e a justiça social.

A busca de um caminho intelectual – aí incluído a formação de professores – e, por seu turno, um caminho ideológico, político e pragmático, que não dissocie a heterogênea sociedade da natureza, estaria na própria região em virtude do reconhecimento da existência de uma sabedoria, de um conhecimento na Amazônia, produzido por seus próprios atores sociais, que juntos promovem o desenvolvimento da diversidade cultural e humana. (GONÇALVES, 2001).

A formação de professores na Amazônia se insere no contexto da política educacional implementada pelo Estado brasileiro, alinhada com o modelo societário capitalista. No que concerne ao percurso histórico dessa formação, Coimbra (2020) identifica três modelos, todos influenciados pela correlação de forças políticas nacionais.

O primeiro, denominado Modelo Conteudista, tem início em 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, responsável por formar bacharel e licenciado no esquema 3+1, ou seja, três anos de formação voltadas para o bacharelado, com conhecimentos específicos e o último ano com o curso de didática, visando promover a formação pedagógica para a docência. A lógica conteudista era evidenciada na dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática, onde os saberes e práticas docentes eram considerados menos importantes.

O segundo, é o Modelo de Transição, marcado pelos movimentos posteriores à redemocratização do país, em que se destacam a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, de 2002. Considera-se uma transição porque se aproxima dos anseios compartilhados pelos professores e suas entidades representativas, e rompe com o modelo anterior. Salieta-se a mudança no perfil da formação, fundamentada na integralidade da formação, na integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, na prática como um componente da formação e, ainda, o reconhecimento de outros espaços e possibilidades formativas.

E o terceiro e último é o Modelo de Resistência, que tem como marco a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que, em linhas gerais, representa uma concepção progressista de educação e formação, incorporando as pesquisas, os movimentos sociais organizados da área, as produções científicas e a defesa da formação e da

profissão de professor no Brasil. Além disso, amplia-se o termo formação, o qual abrange a formação inicial e continuada, ocorrendo de forma articulada.

Nota-se com essa breve síntese, que a política educacional brasileira em geral, e a formação de professores em particular, são determinadas, segundo Saviani (2008) por duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação. A primeira, diz respeito à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública e, a segunda, à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado.

Assim, pensar e promover a formação de professores, particularmente, na Amazônia, envolve considerar as especificidades locais e a concepção dessa formação, assumindo compromissos éticos, políticos e sociais na lógica da classe trabalhadora. Nesse sentido, o levantamento das pesquisas sobre a temática na Amazônia Paraense é bastante revelador.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

A Amazônia Paraense corresponde ao Estado do Pará, o qual está situado na região Norte do país, ocupando uma área territorial de 1,246 milhão km² (entre todos os Estados do Brasil só é menor que o Amazonas, em extensão) e o mais povoado da região (8,8 milhões de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2021).

O território paraense – totalmente coberto pela maior floresta tropical do mundo, a Amazônia –, é dividido em 144 municípios, sendo Belém, a capital do Estado, a sua principal cidade, seguida dos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Santarém e Tucuruí.

A economia paraense é a maior da região Norte – em 2020, o Produto Interno Bruto (PIB) foi de R\$ 215,94 bilhões, equivalente a 2,3% do PIB nacional –, sendo a mineração (ouro, ferro, cobre, bauxita, manganês, níquel, estanho e calcário) sua principal atividade, seguida do extrativismo vegetal (madeira), na agropecuária (castanha-do-pará, açaí e criação de búfalos), na indústria e no turismo.

No âmbito da educação, o Estado do Pará registrou, em 2019, 3,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio, sendo que a meta, para o referido ano, era de 4,4. Embora tenha apresentado um crescimento em relação a 2017 (nesse ano o Ideb foi 3,1), o Pará não atingiu a meta do ensino médio desde 2009 (MEC, 2020). A julgar por esse indicador, a formação dos jovens apresenta lacunas de conhecimento.

A rede pública de educação superior da paraense é integrada pela 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), todas essas instituições contam, em seu portfólio de cursos, com a oferta de cursos de licenciatura nas mais diversas áreas e, assim, contribuem para a formação inicial de professores para a Amazônia Paraense.

Particularmente, a UFPA, instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1975, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a denominação de Universidade do Pará, e instalada em 31 de janeiro de 1959.

Atualmente, a UFPA, institucionalidade definida pelo Decreto nº 65.880, de 16 dezembro de 1969, é constituída por 15 institutos, oito núcleos, 36 bibliotecas universitárias, dois hospitais universitários e uma escola de aplicação. (UFPA, 2022a).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA), lócus desta pesquisa, está vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED); é composto de cursos de Mestrado – aprovado em 1992, pela Resolução nº 2.025, de 16 de setembro, do Conselho Superior/UFPA e implantado em 1993 – e de Doutorado – aprovado em 2008, pela Portaria nº 87, de 18 de janeiro de 2008, do Ministério da Educação – Acadêmicos; possui três linhas de pesquisas: 1) Políticas Públicas Educacionais; 2) Educação, Cultura e Sociedade; e 3) Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas; e tem por

finalidade a formação de professor-pesquisador, capaz de entender a educação a partir de seus múltiplos determinantes. (UFPA, 2022b).

O mapeamento das produções científicas sobre formação de professores na Amazônia Paraense realizado no Repositório de Teses e Dissertações do PPGED/UFPA, revelou 10 dissertações – identificadas no Quadro 1 – e 8 teses – especificadas no Quadro 2 –, todas publicadas no recorte temporal do estudo.

Quadro 1 – Dissertações publicadas por título, autor e ano de publicação

Título	Autor(a)	Ano
Formação de professores para o ensino de libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema/PA.	CASTRO, Ana Keila da Silva	2020
A diversidade socioterritorial da Amazônia Paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA E UNIFESSPA.	OLIVO, Gerson Dias	2019
A formação de professores de Português em serviço: repercussões e elementos contraditórios.	VALENTE, Luís de Nazaré Viana	2015
O que dizem os autores sobre formação docente no Estado do Pará.	GALÚCIO, Euricléia do Rosário	2014
Formação inicial de professores: uma análise da experiência do campus da UFPA de Breves/Marajó.	SILVA, Solange Pereira da	2014
A formação do professor de Matemática para a escola inclusiva: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise.	AMORIM, Adiel Santos de	2012
Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise.	PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito	2012
A formação de professores no curso de História da UFPA: uma análise do projeto político-pedagógico.	NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do	2008
A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.	MESQUITA, Amélia Maria Araújo	2007
Programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental da universidade do estado do Pará em meio às políticas de formação de professores(as).	ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de	2007

Fonte: Elaboração pelos autores (2022).

Quadro 2 – Teses publicadas por título, autor e ano de publicação

Título	Autor	Ano
Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia.	RODRIGUES, Evaldo Ferreira	2021
Formação em Alternância nas Amazônias: A Licenciatura Em Educação Do Campo/UNIFAP-AP e as Interfaces com a Educação-Trabalho-Território.	CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de	2021
Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA.	FARIAS, Maria Celeste Gomes de	2019

O Plano de formação docente/PARFOR e a inter-relação com o regime de colaboração no Estado do Pará.	SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa	2018
Formação de Professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.	BRITO, Nicelma Josenila Costa de	2018
Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFGA-Cameté.	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo	2017
“Escola Itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil.	MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa	2015
As repercussões da interiorização da UFGA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990.	COSTA, Maria Raimunda Santos da	2014

Fonte: Elaboração pelos autores (2022).

Todas as produções científicas constantes dos Quadros 1 e 2 têm como ponto de partida, em linhas gerais, a reforma gerencialista do Estado brasileiro implementada a partir da década de 1990, no escopo de um projeto societário neoliberal, e sua repercussão nas políticas educacionais, nomeadamente, na formação inicial de professores.

Cabral Neto assevera que nos anos 1990 estavam postas as condições

[...] para a elaboração de uma agenda global para a educação, sob a coordenação de organizações bilaterais e multilaterais de desenvolvimento, tendo como premissa a necessidade de formular diretrizes para orientar a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente, e à avaliação. Nesse cenário, [foram] definidas novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais associadas ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico (base microeletrônica). [...] As mudanças verificadas nessa dinâmica, guardadas as suas particularidades, têm produzido alterações substanciais nos sistemas educacionais em todos os países que buscam adequar a educação às novas demandas contextuais edificadas nessa nova fase de desenvolvimento capitalista. (CABRAL NETO, 2012, p.25).

Nessa perspectiva, a educação passou a ser vista como mercadoria e, não, como um direito, e as reformas educacionais implantadas caminharam na direção de tornar o Estado brasileiro mínimo, no que se refere ao financiamento da educação pública. O reflexo dessa política neoliberal, no Estado do Pará, se efetivou mediante a interiorização da UFGA e da UEPA, porém mediante a oferta

de cursos que demandavam baixos investimentos, como é o caso dos cursos de formação de professores.

De fato, a decisão governamental de interiorizar cursos com menor custo, como a oferta de licenciaturas, consolida a concepção do Estado mínimo, pois os cursos que necessitam de maior investimento como os de engenharia e de medicina, por exemplo, não foram contemplados na expansão das universidades.

Isso pode ser comprovado no trabalho de Castro (2020), o qual revela que houve, no período de 2008 a 2018, a existência de esforço governamental para a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, especialmente aos que atuam na educação especial. Entretanto a formação inicial se revelou precária no que diz respeito às metodologias educacionais, à falta de intérprete em sala regular e o não prepara do professor para atender alunos-surdos.

No mesmo sentido, Galúcio (2014) apontou a expansão das ofertas dos cursos de licenciatura, significativamente nos anos 2000, que legitimou o aumento de professores formados, mas não garantiu a eficiência na qualidade dos cursos de formação, haja vista a primazia do caráter pragmático estabelecida nos espaços formativos, e que a profissionalização docente apresenta com fragilidades, devido à falta de investimento no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que esses dois últimos aspectos são vistos de forma secundária nos cursos de licenciatura no Pará.

Da mesma forma, Silva (2014) afirma que a formação inicial de professores, a partir da interiorização da UFPA, foi ofertada sob condições precarizadas, provocada pela falta de recursos para materialização das ações, e que, mesmo com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tal formação apresenta dificuldades para ofertar um ensino de qualidade com vista à atuação crítica do egresso.

O texto de Valente (2015), trata das relações entre políticas públicas governamentais e a formação/qualificação/valorização docente, e demonstra que, mesmo com alguns elementos contraditórios evidenciados no currículo do curso, os egressos conseguem reelaborar o discurso da formação docente, em uma perspectiva mais emancipatória e de empoderamento.

Albuquerque (2007), por sua vez, ao analisar a política de interiorização desenvolvida pela UEPA, constatou que a desresponsabilização do Estado quanto à formação de professores(as), tornando a educação uma atividade governamental não-exclusiva, favoreceu a ampliação das faculdades privadas no Pará onde predominam o aligeiramento e a flexibilização da formação dos professores, e fragilizou, decisivamente, os cursos de licenciatura na referida Universidade, que passaram a funcionar por meio de contrato de prestação de serviços educacionais.

E Souza (2018) aponta, por um lado, que a vinculação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ao projeto neoliberal, promoveu a difusão dos princípios da gestão gerencial e produtivista nos cursos de licenciatura, contando com o consentimento ativo de gestores e professores em formação e, por outro, fragilidades na efetivação do regime de colaboração, visto que os acordos firmados pelos entes federados se pautaram por ações estanques e não cooperativas, evidenciando ausência de regulamentação do referido regime e prejuízos ao desenvolvimento do mencionado Plano no Estado do Pará.

Ainda sobre o PARFOR, o trabalho de Rodrigues (2021) revelou que o curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, uma iniciativa formativa emergencial que funde formação inicial e continuada em um mesmo processo formativo e concilia as modalidades presencial e educação a distância (EaD), possibilitou a elevação do nível acadêmico dos professores em exercício nos anos iniciais de escolarização da rede pública paraense e contribuiu para a melhoria da prática dos professores, configurando-se em potencialidades.

No que diz respeito à educação inclusiva, Amorim (2012), aponta as fragilidades dessa educação nos cursos de formação de professores. Seu estudo mostra a necessidade de que essa educação seja considerada como um construto social flexível e não limitado ao trato da pessoa com deficiência, o que incide na necessidade de uma formação inicial que busque fomentar no futuro professor uma atuação que tenha a diversidade como princípio de atuação profissional.

Nessa mesma temática, o trabalho de Mesquita (2007), aponta que a inclusão, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos dos cursos de licenciatura da UFPA/Campus do Guamá, não tem se materializado na forma de orientar o processo de formação dos futuros professores.

E, Pureza (2012) constatou que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da UFPA adota a concepção de educação inclusiva como sinônimo de educação especial, mostrando-se limitado com relação àquela educação que visa atender a diversidade e a diferença, em sentido amplo. E que o projeto pedagógico do curso homônimo do IFPA, apresenta uma concepção de educação inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar respeitando àqueles aspectos mencionados, pois ao promover atividades acadêmicas de campo, envolvendo várias disciplinas, permite aos licenciandos constatar in lócus experiências de inclusão escolar.

Em se tratando de diversidade, o trabalho de Olivo (2019), aponta que a diversidade socioterritorial se configura de forma pontual nos currículos dos cursos de licenciatura, o que não garante uma problematização da realidade Amazônica em meio a sua imensa e complexa diversidade.

Já o texto de Brito (2018) revela que a visibilidade conferida ao debate acerca da formação de professores e relações étnico-raciais, impõe deslocamentos que engendram práticas e/ou habitus que devem ser internalizados nos cursos de licenciatura, a fim de contemplar, de fato, as especificidades da Amazônia naquela formação.

E Marra (2015), ao investigar a formação de professores indígenas no estado do Pará, por meio de uma experiência de formação intitulada *Curso em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará*, tratada e identificada pelos sujeitos envolvidos como Escola Itinerante, afirma que o projeto político de formação foi elaborado a partir de um único corpus pedagógico, o qual ignorou as diferenças étnicas dos indígenas em desençaixe às 40 etnias abrangidas por esta ação, desencadeando um cenário de confronto com o movimento de professores.

Em relação à educação do campo, o trabalho de Cristo (2021) constata que a formação em alternâncias de educadores(as) tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá e constitui-se em potencial educativo, capaz de contribuir com a construção de um projeto educacional pautado em uma práxis transformadora, pois ergue-se nas resistências construídas a partir das alternâncias Amazônicas.

Trabalho semelhante nessa temática é o de Farias (2019), que analisa as contribuições da alternância pedagógica desenvolvida no curso de licenciatura em Educação do Campo, na UNIFESSPA. Esse autor aponta como contributos dessa alternância, a materialidade dos princípios da educação do campo como práticas educativas que incidem na realidade das escolas e comunidades, valorizando a cultura, os saberes e os conhecimentos dos povos e, assim, possibilitando uma formação de educadores que tem como matriz formativa a relação com a terra e o trabalho dos sujeitos do campo e a produção de conhecimento socialmente comprometido com a classe trabalhadora do campo.

O trabalho de Silva (2017), ao analisar, também, a formação de professores no curso de licenciatura em Educação do Campo na UFPA-Campus Tocantins em Cametá, revela que a mesma sinaliza para uma formação na perspectiva contra-hegemônica, uma vez que contempla a prática interdisciplinar, a formação por área de conhecimento, a resistência/afirmação da identidade docente, a alternância pedagógica e a transformação da escola do campo, tudo referenciada pela epistemologia da práxis.

Por fim, enquanto o trabalho de Nascimento (2008) revela que, no curso de licenciatura em História da UFPA, o conhecimento histórico assume prioridade conduzindo à formação do profissional historiador, em detrimento da formação para a docência, o de Costa (2014), revela que há uma estreita relação entre as mudanças ocorridas no mundo capitalista e as reformas políticas públicas, educacionais e trabalhistas, no país, influenciando a educação brasileira, o trabalho docente e a decisão da UFPA em expandir e consolidar suas atividades no interior do Pará. Mesmo assim, o modelo de formação de professores desenvolvido na referida Universidade repercutiu favoravelmente ao trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Oeste Paraense, nas décadas de 1980 e 1990, tanto devido a aquisição de novos conhecimentos e da definição de uma nova postura profissional, quanto à melhoria salarial e possibilidade de ascensão para outros níveis de ensino.

Como se pode observar, as produções científicas analisadas conformam as influências ideológicas provenientes da política macroeconômica brasileira, a qual se utiliza de artifícios como a melhoria da condição econômica do país para

justificar a ampliação do acesso ao ensino superior, quando na verdade há um descompasso entre a formação, que assume o viés da precarização e a valorização docente.

Na realidade, os cursos de formação de professores inseridos na expansão e interiorização das universidades públicas (e em maior grau nas faculdades privadas) visam preparar o professor para se adaptar a falta de estrutura e de condições de trabalho, promovendo uma formação flexível para o trabalhador flexível.

Essas características repercutem na oferta dos cursos de licenciatura na Amazônia Paraense, pois, à exceção dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, as contradições inerentes ao processo de idealização e efetivação da política de formação de professores no âmbito nacional, reverberam naquele território, na medida em que, de um lado, atendem demandas sociais por meio de políticas compensatórias e, de outro, colaboram para a expansão do capital nas suas várias expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou que a formação de professores é uma temática bastante debatida no meio acadêmico – apenas no Repositório de Teses e Dissertações do PPGED/UFGA encontrou-se 612 produções científicas, sendo 428 dissertações e 184 teses. Não obstante, foram encontradas apenas 18 produções – 10 dissertações e 8 teses – que apresentam conexão com as especificidades da Amazônia Paraense.

Esses dados confirmam o fato de as políticas educacionais e, particularmente, as destinadas à formação de professores, serem estruturadas de forma centralizada, no âmbito do Governo Federal, com base numa visão de homogeneidade territorial, cabendo aos Estados e Municípios apenas a sua implementação, o que, de certa forma, desvirtua a possibilidade de estudos focados nas especificidades do contexto amazônico, nomeadamente, da Amazônia Paraense.

Vale ressaltar que, a partir da década de 1990, as Instituições de Educação Superior trataram de se adequar ao conjunto de dispositivos legais de âmbito

federal, fundamentados nas recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

A expansão dos cursos de formação inicial de professores, alinhadas às exigências estabelecidas na LDB/1996, e que esteve na esteira da interiorização da educação superior no país, desde então, foi promovida predominantemente por programas emergenciais como o PARFOR, resultando em formações aligeiradas, as quais não se inseriam no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ou seja, optou-se por políticas compensatórias de baixo investimento, resultando em fragilidades que comprometem a qualidade da formação inicial de professores – limites de ordem pedagógica e estrutural, desequilíbrio entre teoria e prática, falta de continuidade e coesão entre os programas implementados e dificuldade de se consolidar uma política de formação docente vinculada às especificidades da Amazônia Paraense – e, conseqüentemente, a formação dos jovens do ensino médio, conforme comprovam os dados do Ideb apresentados nesse estudo.

Constatou-se a permanência de uma mentalidade colonial e colonizadora, reproduzida pelas elites regionais e parte de técnicos do Estado e políticos, de um modelo econômico e civilizacional alinhados à ideologia neoliberal e ao processo de globalização, que colocam a região amazônica apenas como fornecedora e exportadora de matérias-primas e que operam em desfavor do desenvolvimento do povo amazônico.

Assim, a implementação de uma política de formação inicial de professores que dialogue com os arranjos econômico, social e cultural da Amazônia Paraense, requer romper com a lógica da centralização e concentração, e incorporar aos currículos dos cursos de licenciatura os matizes da diversidade e da complexidade da região amazônica, além da conexão com a pesquisa e a extensão, visando práticas sociais integradoras de dimensões sócio-históricas e emancipadoras.

As produções acadêmicas garimpadas no Repositório de Teses e Dissertações do PPGED/UFPa e adotadas para análise nesse estudo revelaram a predominância de estudos sobre o PARFOR e de alguns poucos sobre educação inclusiva, diversidade amazônica e educação do campo, na temática formação inicial de professores.

Todavia, o último aspecto, consubstanciado nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, trouxe um alento às *Amazônias*, ao se firmar em uma perspectiva contra-hegemônica, engendrando no interior do currículo aspectos inerentes as singularidades do contexto amazônico, promovendo reflexões sobre a conjuntura política e social atualizadas e construindo caminhos que viabilizem a transformação material do local e de sua população.

Se de um lado, ficou evidente a imposição do projeto do capital na interiorização e expansão das instituições de educação superior, de outro lado, partindo do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais, as pesquisas revelaram a atuação dos movimentos sociais, particularmente na educação do campo e a luta pelo direito a uma educação que valorize e potencialize os conhecimentos e a realidade dos sujeitos da Amazônia Paraense.

Enfim, salienta-se que há um campo vasto a ser explorado e problematizado no tocante a materialização de políticas de formação inicial de professores na Amazônia paraense, as quais requerem ser mediadas pelas relações entre a singularidade/pluralidade das *Amazônias* e a universalidade dos conhecimentos historicamente sistematizados, visando práticas emancipatórias para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental da universidade do estado do Pará em meio às políticas de formação de professores(as)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

AMORIM, Adiel Santos de. **A Formação do professor de matemática para a escola inclusiva: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2012. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

BRASIL. **Lei nº 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. 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), e dá outras providências. Brasília, DF: 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5173.htm. Acesso em: 05 Ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2018. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal, 2012.

CASTRO, Ana Keila da Silva. **Formação de professores para o ensino de libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema/PA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2020. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020.

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). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação,

Universidade Federal do Pará, Belém, Belém, 2014. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Formação em alternância nas amazônias: a licenciatura em educação do campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalho-território.** 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém,, Belém, 2021. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador:** Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2019. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

GALÚCIO, Euricléia do Rosário. **O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Belém/PA, 2014. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento.** Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GONÇALVES, Valter Porto. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de Educação do Campo. **Ver a Educação,** v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1009>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **Escola Itinerante: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2015. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da ufpa.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Belém/PA, 2021. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães. **O Instituído e o vivido na formação docente para a educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2014. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A Formação de Professores no Curso de História da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político-pedagógico.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2008. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de Educação do Campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1009>. Acesso em: 07 jul. 2022.

OLIVO, Gerson Dias. **A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos de Pedagogia Parfor da UFPA e UFOPA e Unifesspa.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2019. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

PORTAL AMAZÔNIA. **Entenda a diferença entre Amazônia Legal, Internacional e Região Norte**, 2021. Disponível em: <https://portalamazonia.com/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2012.

Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino**: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022, 362 f.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. **Desafios da gestão da formação continuada de professores na Amazônia paraense**. In: 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd, 2018, Rio Branco - Acre. Anais das Reuniões Anuais da Anped, 2018. Disponível: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2018/trabalhos>. Acesso em: 08 set. 2022

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Solange Pereira da. **Formação inicial de professores**: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves-Marajó. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2014. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

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.

SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa. O Plano de Formação Docente/Parfor e a interrelação com o Regime de Colaboração no Estado do Pará. 2021. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022

UFPA. **Histórico**. Belém, PA, 2022a. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/universidade>. Acesso em: 17 set. 2022.

UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). **Apresentação; histórico**. Belém, PA, 2022b. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br>. Acesso em: 17 set. 2022.

VALENTE, Luís de Nazaré Viana. A formação de professores de português em serviço: repercussões e elementos contraditórios. 2015. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2015. Disponível em: repositorio.ufpa.br. Acesso em: 02 set. 2022.