



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PATRÍCIA BARROS TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE (1996-2019)**

**MANAUS - AM**

**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PATRÍCIA BARROS TEIXEIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE (1996-2019)**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

**Orientadora:** Dra. Heloisa da Silva Borges

**MANAUS - AM**

**2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T266f Teixeira, Patrícia Barros  
Formação de professores/as da matemática e a educação do campo : documentos oficiais em análise (1996-2019) / Patrícia Barros Teixeira . 2021  
147 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Heloisa da Silva Borges  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores/as. 2. Matemática. 3. Educação do campo. 4. Contexto amazônico. I. Borges, Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## TERMO DE APROVAÇÃO

**PATRÍCIA BARROS TEIXEIRA**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE (1996-2019)**

Dissertação apresentada em 29 de dezembro de 2021, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

Conceito:

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

#### **BANCA AVALIADORA**

---

Profª Drª Heloísa da Silva Borges - Presidente - FACED/UFAM

---

Profª Drª Arminda R. B. Mourão - Membro Interno - PPGE/UFAM

---

Prof. Dr Sérgio Luiz Lopes – Membro Externo - PPGE/UERR

---

Profª Drª Sílvia C. Conde Nogueira – Membro Interno – Suplente - PPGE/UFAM

---

Profª Drª Edilza Laray de Jesus – Membro Externo – Suplente PPGICH/UEA

Dedico, com amor e carinho, à minha mãe Maria dos Santos Barros (In memoriam) e ao meu pai Oneldes Teixeira Barros (In memoriam).

A minha amada filha Luana Barros Teixeira e ao querido amado esposo Janderson Pena Teixeira.

Aos movimentos sociais do campo Brasileiro que lutam incansavelmente por um novo projeto de sociedade.

Aos professores e professoras da Matemática que atuam nas escolas do Campo.

## AGRADECIMENTO

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade concedida de realizar o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo apoio técnico e científico aportado para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Faculdade de Educação (FACED) pela oportunidade oferecida para que eu me tornasse uma Educadora Matemática da região Amazônica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela bolsa concedida no período da pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós -Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelo apoio dedicado a esta pesquisa.

À minha querida orientadora e amiga professora Dra. Heloísa da Silva Borges, pelo empenho e dedicação na orientação, a qual agradeço imensamente pelas sugestões, incentivo, compreensão e apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Dra. Arminda R. B. Mourão e Dra. Iranete Maria da Silva Lima, pela leitura do trabalho, comentários e sugestões na qualificação.

À professora Dra. Arminda R. B. Mourão e ao professor Dr. Sérgio Luiz Lopes por comporem a banca de defesa desta dissertação, pela leitura e sugestões no trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa - Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia, vinculado a Faculdade de Educação – FACED/UFAM, ao qual faço parte, pelas discussões epistemológicas no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Evandro Ghedin, pelas reflexões sobre método nas atividades do Laboratório de Neurodidática.

Ao professor Dr. Cláudio Gomes da Victória que me concedeu a oportunidade de fazer meu Estágio Docência na disciplina Educação na Região Amazônica, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFAM.

Aos colegas de mestrado em que pude conviver e aprender no período do mestrado.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, em especial, aqueles em que pude aprender e conviver no período do curso, Dr. Evandro Ghedin, Dra. Heloísa Borges, Dr. Lúcio Ferreira, Dr. Gerson Bacury, Dr. Márcio de Oliveira, Dra. Iolete Silva, Dra. Hellen Picanço, Dr. Wania Fernandes e Dra. Suely Mascarenhas.

Aos meus pais (*In memoriam*) Maria dos Santos Barros e Oneldes Teixeira Barros, pela vida, amor e por todo apoio nos estudos. Minha eterna gratidão.

Ao meu marido, amigo e amado Janderson Pena Teixeira, pelos diálogos, reflexões e apoio na pesquisa. Seu carinho, incentivo e paciência foram fundamentais para que eu conseguisse realizar este sonho. Sou imensamente grata. Afinal, foi uma caminhada árdua, em meio a uma pandemia, com tantos problemas pessoais.

À minha querida e amada filha Luana Barros Teixeira, por me proporcionar o amor materno. Você foi minha maior inspiração para que eu continuasse esta pesquisa. Sou imensamente feliz por sua existência, minha amada criança.

À minha querida irmã Laide Barros, pelo apoio, incentivo e diálogo no período da pesquisa. Bem como, por me trazer para os movimentos sociais, em especial, a União Brasileira de Mulheres, organização essa, que luta pela emancipação das mulheres.

À minha querida irmã Loiana Barros e sobrinha Yana Hara pelo incentivo e apoio na pesquisa. E, também por todo carinho e amor com a minha filha Luana.

À minha querida irmã Kelly Barros e sobrinha Isabelle Barros Braga, pelo carinho, amor e ajuda nesta caminhada.

Aos meus irmãos(as) Kelly dos Santos Barros, Laide Barros de Medeiros, Loiana dos Santos Barros, Ana Maria dos Santos Barros, Maria Lúcia Barros Tavares, Rosilene dos Santos Barros (*In memoriam*), Benedita dos Santos Barros, Edimar dos Santos Barros, Adamilton dos Santos Barros, Odmilson dos Santos Barros e Adailton dos Santos Barros, pelo apoio e incentivo nos estudos.

A todos os meus sobrinhos(as) Pedro Luan, Yana, Chrystian, Júlia, Mayane, Joelen, Patrik, Bruno, Karine, Idalece, Ian, Joevilin, Josane, Vanessa, Adanilton, Sofia, Letícia, Milena, Lucas, Yasmim, Apolo, Matheus, Gabriel e Euclides, por acreditarem em mim, e por todo incentivo.

Ao meu amigo e cunhado Emmanuel Pires Galvão de Medeiros (*In memoriam*), por todo o apoio e incentivo nos meus estudos.

À minha querida amiga Maria Madalena da Especialização em Educação do Campo, pelo incentivo para que eu concorresse o mestrado. E, também pelo apoio no decorrer do mestrado.

À minha querida Iraci Uchoa da Educação do Campo, pelo incentivo para que eu concorresse o mestrado, pelo apoio e ajuda na qualificação.

À minha querida Lúcia Antony, fundadora da União Brasileira de Mulheres do Estado do Amazonas, por ser para mim, uma referência de mulher, guerreira, forte, que sempre lutou pela emancipação das mulheres e por uma sociedade mais justa e igualitária para todas/os.

À União Brasileira de Mulheres, na qual faço parte. Entidade esta que sempre lutou pela emancipação das mulheres. Sou imensamente grata pela formação crítica.

Aos movimentos sociais do campo e aos educadoras/es do campo, em especial aos professores das escolas multisseriadas do campo do município de Nhamundá/AM, que me ajudaram a pensar sobre as políticas públicas de formação de professores da Matemática das escolas do campo.

A todas/os que me ajudaram, direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!  
Patrícia Barros Teixeira



“A única luta que se perde. É aquela que se abandona” (CARLOS MARIGHELLA).

TEIXEIRA, Patrícia Barros. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE (1996-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. 147 f.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado dos estudos realizado no Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2019 a 2021, foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio da concessão de bolsas de estudo. O interesse pela temática de pesquisa deu-se em decorrência das várias idas e vindas à condição de formadora do Programa Escola da Terra no Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Práticas Pedagógicas da Faced/UFAM. Assim, surgiu o seguinte problema: Como os princípios/diretrizes da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais que tratam da formação de professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM)?, que para respondê-lo e dar andamento na pesquisa, definimos o objetivo geral: analisar os documentos oficiais que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, em relação aos princípios/diretrizes da Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM). Objetivos específicos: Historicizar a Matemática, a Educação do Campo e a Formação de Professores/as; examinar os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus/AM. Os procedimentos metodológicos foram: pesquisa bibliográfica tendo como estudos os autores: Almeida (2011), Arroyo (2006; 2011), Arroyo; Caldart e Molina (2011), Borges (2010; 2013; 2015; 2016), Boyer (1996), Caldart (2015; 2017), D' Ambrósio (2008, 2020), Dourado (2015; 2016), Fiorentini (1995), Fernandes e Molina (2004), Fernandes; Cerioli e Caldart (2011), Gatti (2015), Gatti *et al.*, (2019), Ghedin; Oliveira e Almeida (2015), Marx (2010), Moreira (2019), Saviani (2012; 2013; 2019), Saviani (2008, 2009), Silva; Anjos; Molina e Hage (2020), Pontes (2019) e Pimenta (2012), e na pesquisa documental: LDBEN nº 9.394/1996, Decreto nº 7.352/2010, Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO/2013. Lei nº 13.005/2014, Resolução nº 02/2015, Resolução nº 02/2019, Lei Municipal nº 2000/2015 e Resolução nº 005/CME/2016. Para analisar os dados coletados, utilizamos o método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), buscando analisar os aspectos legais da Formação de Professores/as e a Educação do Campo. Constatou-se nos documentos analisados, o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos do campo, caracterizado como um avanço na garantia do acesso às políticas públicas para os sujeitos do campo. Embora tenha tido avanços, o que consta nestes documentos oficiais, não estão contemplados todos os princípios/diretrizes da Educação do Campo. Pois, no processo de elaboração destes documentos oficiais, que se deu na luta de classes, prevaleceu a maioria das propostas defendidas pelo sistema vigente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores/as. Matemática. Educação do Campo. Contexto Amazônico

## SUMMARY

*This dissertation is the result of studies conducted in the Master's Course in Education, in the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas, in the period from 2019 to 2021, was carried out with the support of the Foundation for Research Support in the State of Amazonas (FAPEAM), through the granting of scholarships. The interest in the research theme was due to the various comings and goings to the training status of the School of the Earth Program in the Project of the Course of Improvement in Education of the Field Pedagogical Practices of Faced/UFAM. Thus, the following problem arose: How are the principles/guidelines of Field Education included in the official documents dealing with the training of teachers of Mathematics and Field Education, in the period from 1996 to 2019, at the federal level and the municipality of Manaus (AM)? , which to answer it and give progress in this research, we define the general objective: to analyze the official documents dealing with the Formation of Profesores/as of Mathematics and Field Education, in relation to the principles / guidelines of Field Education, in the period from 1996 to 2019, at the federal level and the municipality of Manaus (AM) . Specific objectives: Historicizar mathematics, field education and teacher training; to examine the legal aspects of Teacher Training and Field Education, in the period from 1996 to 2019, at the federal level and in the municipality of Manaus/AM. The methodological procedures were: bibliographic research with the authors: Almeida (2011), Arroyo (2006; 2011), Arroyo; Caldart and Molina (2011), Borges (2010; 2013; 2015; 2016), Boyer (1996), Caldart (2015; 2017), D' Ambrosio (2008, 2020), Dourado (2015; 2016), Fiorentini (1995), Fernandes and Molina (2004), Fernandes; Cerioli and Caldart (2011), Gatti (2015), Gatti et al., (2019), Ghedin; Oliveira e Almeida (2015), Marx (2010), Moreira (2019), Saviani (2012; 2013; 2019), Saviani (2008, 2009), Silva; Angels; Molina and Hage (2020), Pontes (2019) and Pimenta (2012), and in the documentary research: LDBEN No. 9,394/1996, Decree No. 7,352/2010, Guiding Document of the National Field Education Program - PRONACAMPO/2013. Law No. 13,005/2014, Resolution No. 02/2015, Resolution No. 02/2019, Municipal Law No. 2000/2015 and Resolution No. 005/CME/2016. To analyze the collected data, we used the Bardin Content Analysis method (2016), seeking to analyze the legal aspects of Teacher Training and Field Education. It was verified in the documents analyzed the recognition of the sociocultural diversity of the peoples of the field, characterized as an advance in ensuring access to public policies for the subjects of the field. Although it has made progress, which is contained in these official documents, not all the principles/guidelines of Field Education are contemplated. For, in the process of drafting these official documents, which took place in the class struggle, most of the proposals defended by the current system prevailed.*

**Keywords:** *Professores Training. Mathematics. Field Education. Amazonian context.*

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 01:</b> Fluxograma dos procedimentos metodológicos da pesquisa. .... | 27 |
| <b>Figura 02:</b> Fases da Análise de Conteúdo. ....                           | 29 |
| <b>Figura 03:</b> Processo de Identificação das Unidades de Registro. ....     | 32 |

## LISTA DE MAPA

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| <b>Mapa 01:</b> Localização do município de Manaus..... | 33 |
|---------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 01:</b> Teses e Dissertações do Banco da Capes (1996-2019)..... | 19  |
| <b>Quadro 02:</b> Legislações Nacionais.....                              | 28  |
| <b>Quadro 03:</b> Legislações Municipais.....                             | 29  |
| <b>Quadro 04:</b> Eixos e Ações do PRONACAMPO.....                        | 100 |
| <b>Quadro 05:</b> Diretrizes e Metas do PNE (2014-2024).....              | 106 |
| <b>Quadro 06:</b> Diretrizes e Metas do PME (2015-2025).....              | 117 |

## LISTA DE TABELA

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 01:</b> Produções acadêmicas por região do Brasil (1996-2019)..... | 26 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |                                                                               |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| BNC-FORMAÇÃO   | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| CAPES          | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CNBB           | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil                                     |
| CONAE          | Conferência Nacional de Educação                                              |
| CEB            | Câmara de Educação Básica                                                     |
| DDZR           | Divisão Distrital da Zona Rural                                               |
| EMC            | Educação Matemática Crítica                                                   |
| ENERA          | Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária                            |
| ENEM           | Encontro Nacional de Educação Matemática                                      |
| FACED          | Faculdade de Educação                                                         |
| FHC            | Fernando Henrique Cardoso                                                     |
| FMI            | Fundo Monetário Internacional                                                 |
| FONEC          | Fórum Nacional de Educação do Campo                                           |
| IBGE           | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                               |
| ICMI           | Comissão Internacional de Instrução Matemática                                |
| INEP           | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira        |
| LDB            | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| LDBEN          | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| MEC            | Ministério da Educação                                                        |
| MMM            | Movimento da Matemática Moderna                                               |
| MST            | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra                                  |
| NEE            | Necessidades Educativas Especiais                                             |
| PDDE Campo     | Programa Dinheiro Direto na Escola                                            |
| PNLD Campo     | Programa Nacional do Livro Didático                                           |
| PNBE           | Programa Nacional Biblioteca da Escola                                        |
| PUCPR          | Pontifícia Universidade Católica do Paraná                                    |
| PCN's          | Parâmetros Curriculares Nacionais                                             |
| PROCAMPO       | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo    |
| PRONATEC Campo | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                       |
| PRONERA        | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                              |
| PRONACAMPO     | Programa Nacional de Educação do Campo                                        |
| PPGE           | Programa de Pós-Graduação em Educação                                         |
| PME            | Plano Municipal de Educação                                                   |
| PNE            | Plano Nacional de Educação                                                    |
| RENAFOR        | Rede Nacional de Formação                                                     |
| SBEM           | Sociedade Brasileira de Educação Matemática                                   |
| SECADI         | Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão                     |
| SEDUC          | Secretaria de Estado de Educação                                              |
| SEMED          | Secretaria Municipal de Educação                                              |



|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| SENAR   | Serviço Nacional de Aprendizagem                                     |
| SEPROR  | Secretaria de Estado de Produção Rural                               |
| SIPEM   | Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática          |
| SUS     | Sistema Único de Saúde                                               |
| TIC     | Tecnologias de Informação e Comunicação                              |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil                                        |
| UEA     | Universidade do Estado do Amazonas                                   |
| UECE    | Universidade Estadual do Ceará                                       |
| UFAM    | Universidade Federal do Amazonas                                     |
| UnB     | Universidade de Brasília                                             |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista                                       |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná                                      |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| UFAC    | Universidade Federal do Acre                                         |
| UFPR    | Universidade Federal do Paraná                                       |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia                                        |
| UFPA    | Universidade Federal do Pará                                         |
| UFPB    | Universidade Federal da Paraíba                                      |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco                                   |
| UFRB    | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia                           |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina                               |
| UFS     | Universidade Federal de Sergipe                                      |
| UFG     | Universidade Federal de Goiás                                        |
| UTP     | Universidade Tuiuti do Paraná                                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                              | <b>16</b>  |
| <b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>                                                                         | <b>36</b>  |
| <b>2.1 Educação Matemática.....</b>                                                                                                                   | <b>36</b>  |
| <b>2.1.1 Breve histórico da Matemática.....</b>                                                                                                       | <b>37</b>  |
| <b>2.1.2 Educação Matemática e suas tendências .....</b>                                                                                              | <b>44</b>  |
| <b>2.1.3 Educação Matemática e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores/as da Matemática .....</b>                                     | <b>51</b>  |
| <b>2.2 Educação do Campo e formação de sujeitos sociais.....</b>                                                                                      | <b>56</b>  |
| <b>2.2.1 A Educação e a Educação do Campo.....</b>                                                                                                    | <b>57</b>  |
| <b>2.2.2 Os princípios fundamentais da Educação do Campo .....</b>                                                                                    | <b>65</b>  |
| <b>2.2.3 Educação do Campo como formação humana .....</b>                                                                                             | <b>69</b>  |
| <b>2.2.4 A Educação do Campo e sua relação com os saberes .....</b>                                                                                   | <b>71</b>  |
| <b>2.3 Formação de Professores/as e ser Professor/docente .....</b>                                                                                   | <b>73</b>  |
| <b>2.3.1 Formação de Professores/as no contexto brasileiro: breve histórico .....</b>                                                                 | <b>74</b>  |
| <b>2.3.2 Formação na perspectiva omnilateral .....</b>                                                                                                | <b>80</b>  |
| <b>2.3.3 Ser professor e o processo de formação docente.....</b>                                                                                      | <b>82</b>  |
| <b>3 OS ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>                                                   | <b>87</b>  |
| <b>3.1 Contexto político do surgimento das leis da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019.....</b> | <b>87</b>  |
| <b>3.2 Os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo no âmbito federal e da Semed/Manaus (AM).....</b>         | <b>94</b>  |
| <b>3.2.1 Educação do Campo na LDB (Lei nº 9.394/1996).....</b>                                                                                        | <b>94</b>  |
| <b>3.2.2 Educação do Campo no Decreto Nº 7.352/2010 .....</b>                                                                                         | <b>96</b>  |
| <b>3.2.3 Educação do Campo no Documento Orientador – PRONACAMPO (2013).....</b>                                                                       | <b>98</b>  |
| <b>3.2.4 Educação do Campo no PNE (Lei nº 13.005/2014).....</b>                                                                                       | <b>103</b> |
| <b>3.2.5 Educação do Campo na Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 .....</b>                                                                        | <b>110</b> |
| <b>3.2.6 Educação do Campo na Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 ..</b>                                                                        | <b>112</b> |
| <b>3.2.7 Educação no Campo no PME (Lei Nº 2000/2015).....</b>                                                                                         | <b>114</b> |
| <b>3.2.8 Educação do Campo na Resolução Nº 005/CME 2016/SEMED .....</b>                                                                               | <b>120</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                      | <b>122</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                              | <b>125</b> |
| <b>APÊNDICE A – CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS, EM ÂMBITO NACIONAL .....</b>                                           | <b>138</b> |
| <b>APÊNDICE B – CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS, EM ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE MANAUS .....</b>                             | <b>144</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*“A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.”  
(MANIFESTO COMUNISTA - KARL MARX E  
FRIEDRICH ENGELS).*

Com essa frase do Manifesto Comunista, dou início a esta dissertação, cujo trecho define o que existe e continua existindo no seio das sociedades, que é a presença das lutas de classes. Para mim, ela resume as disputas por modelos de sociedade, demonstrando que existe dois campos em disputa: o da classe trabalhadora e o da burguesia. Dessa forma, escrevo esta dissertação tendo como horizonte o desvelamento de como os Princípios/Diretrizes da Educação do Campo estão contemplados nos aspectos legais da Formação de Professores/da Matemática e a Educação do Campo, ao longo da história brasileira.

A Educação do Campo é uma concepção que surge das mobilizações dos movimentos sociais e organizações por políticas públicas para a Educação do Campo, frente ao cenário de abandono vivenciado historicamente pelos povos do campo, se configurando como um movimento contra-hegemônico, pois se contrapõe ao modelo de escola rural, que forma indivíduos para atender os interesses do mercado (ARROYO, 2010; BORGES, 2016). Isso se dá em decorrência da participação dos movimentos sociais ao longo dos anos, na luta para a elaboração de projetos críticos e emancipatórios no campo da formação de educadores(as) com enraizamento nas identidades, lutas, culturas do campo, entre eles a aprovação da Resolução Nº. 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que vinha orientando a reestruturação de currículos para a formação inicial e continuada de professores, baseado numa formação crítica e humanizadora (ARROYO, 2010; SILVA; ANJOS; MOLINA e HAGE, 2020; TAFFAREL, 2020). A aprovação desta resolução foi uma conquista para os movimentos sociais do campo, que vinham lutando por formação numa perspectiva emancipatória.

No entanto, no ano de 2019, no governo de Jair Bolsonaro<sup>1</sup> foram realizadas alterações na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Fórum Nacional de Educação (FNE), revogou-se a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e aprovou-se a Resolução CNE/CP N.º 02/2019 (BRASIL, 2019), que versa sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A aprovação desta resolução foi marcada pela ausência de debates com as sociedades científica, as IES e os/as pesquisadores/as. Deste modo, é significativo descobrir de que forma os Princípios/Diretrizes da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais da formação de professores/as da Matemática e a Educação do Campo.

Diante disso, surge o seguinte problema: Como os Princípios/Diretrizes da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais que tratam da formação de professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM)?.

Direcionado por esse questionamento, o objetivo geral da pesquisa foi **analisar os documentos oficiais que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, em relação aos Princípios/Diretrizes da Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus/AM.** Com vista a auxiliar o objetivo geral, elaboramos dois objetivos específicos: Historicizar a Matemática, a Educação do Campo e a Formação de Professores; examinar os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM).

Chegamos à Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo por um caminho que, se deu por meio de constatações ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica. Estudei do ensino fundamental ao ensino médio (magistério) em escola pública. Em seguida, me graduei em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Para além da formação acadêmica, obtive formação política ao participar de movimentos sociais, e de uma organização política.

---

<sup>1</sup> Ver em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/bolsonaro-escolhe-novos-integrantes-do-cne-e-recebe-criticas-de-entidades-ligadas-a-educacao/>

Durante a minha graduação, participei do Projeto de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Produção Rural do Amazonas (SEPROR/AM), em parceria com a UEA, no período de 2009 a 2010. Esse projeto foi desenvolvido na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do município de Urucurituba (AM) e na comunidade São Sebastião do município de Itacoatiara (AM). E isso me possibilitou conhecer um pouco sobre a concepção da Educação do Campo e da realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Após minha graduação em Matemática, trabalhei como professora formadora no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, no município de Nhamundá/AM, no período de 2016 a 2017. O curso é parte de um convênio UFAM/MEC-SECADI, em parceria com a SEDUC/AM e SEMED'S e tinha como objetivo contribuir na formação continuada dos (as) professores (as) dos municípios do Estado do Amazonas que atuavam nas escolas multisseriadas do campo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência me fez refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) que trabalhavam nas escolas do campo.

No período de 2017 a 2018, cursei a Especialização em Educação do Campo - Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tendo como percurso formativo, os procedimentos metodológicos da Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No meu Tempo Universidade, estudei as concepções da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, e no meu Tempo Comunidade, ministrei o curso de Extensão de Educação do Campo – práticas pedagógicas da UFAM/FACED, no município de Nhamundá/AM, em que pude desenvolver os instrumentos da Pedagogia Histórico-Crítica, junto com os professores/as nas escolas do campo.

As experiências adquiridas, permitiram-me conhecer algumas problemáticas das escolas do campo como a falta de estrutura; rotatividade dos professores; baixos salários; ausência de livros didáticos; baixo desempenho escolar dos estudantes; professores (as) sem habilitação; carência de materiais pedagógicos, entre outros. Essa realidade é evidenciada nos estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que mostra, por meio do Panorama da Educação do Campo (2007), o diagnóstico das escolas do campo.

Para conhecer o cenário atual, realizamos o levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), afim de verificar se há produções em programas de pós-graduações em Instituições de Ensino Superior do Brasil, que tenha abordado sobre a Formação de professores/ da Matemática e a Educação do Campo (Quadro 01).

**Quadro 01:** Teses e dissertações do banco da CAPES (1996-2019)

| Nível    | IES/Ano   | Título/Autor                                                                                                                                                                             | Resumo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mestrado | UFRB/2018 | Pedagogia Histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na Formação Continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia/Pedro Cerqueira Melo | [...] O foco da pesquisa foi a formação continuada de professores para a Escola do Campo realizada mediante o programa PRONACAMPO, AÇÃO ESCOLA DA TERRA, desenvolvida pela Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2016 [...]. O estudo sustentou-se teoricamente no Materialismo histórico-dialético [...]. Os instrumentos de pesquisa foi <b>análise documental</b> mediante um roteiro preestabelecido [...].                                                                                                                                                                                                 |
| Mestrado | UFG/2017  | Políticas Educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas Estaduais do Campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016/ Maria Ferreira Bezerra             | A presente pesquisa retrata a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso. Analisa, no Centro de Formação de Professores (Cefapro) de Rondonópolis, a formação dos profissionais do ensino das escolas do campo, de modo singular as da rede estadual situadas nesse polo de formação e as implicações dessa política para o desenvolvimento da educação do campo [...]. Para tanto, adotou-se a <b>análise de conteúdo</b> como ponto de partida da investigação. [...] Procurou-se olhar a realidade na sua totalidade nas diversas relações que a constitui e seguir pelo caminho da dialética. [...] |
| Mestrado | UFRB/2016 | A Formação de professores na Educação do Campo: uma reflexão a partir do processo formativo na escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral/ Ângelo Custodio Neri de Oliveira                  | Este trabalho se propõe a investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, [...]; no enfoque metodológico procuramos aproximar do método dialético, por facilitar conhecer concretamente a realidade do fenômeno estudado, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos, uma contextualização e um aprofundamento para chegar às raízes do problema, tendo como técnicas de construção de informações as entrevistas semiestruturas, questionários e <b>análise documental</b> . [...]                                                                  |
| Mestrado | UFRB/2015 | Indicadores de Avaliação de Implementação das diretrizes para Educação do Campo em Amargosa/ Márcia Batista de Almeida                                                                   | O trabalho consiste em uma investigação, realizada entre os anos de 2013 a 2015, acerca da implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA [...]. Após entrevistas realizadas, observações e <b>análise documental</b> , realizou-se o cruzamento das informações direcionado por um olhar sobre a implementação das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA com ênfase nos indicadores de avaliação. [...]                                                                                                                                                                                                  |

|           |           |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doutorado | UFS /2013 | Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil/Marilene Santos                                                                                                        | Analisar os efeitos produzidos pelas políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no período correspondente entre 1997 e 2010 no Estado de Sergipe é o principal objetivo desta Tese. [...] A pesquisa de abordagem qualitativa e multirreferencial trabalhou tanto com pensadores marxistas, como com pesquisadores que desenvolvem teorias importantes para análise da política pública no campo das ciências políticas. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: <b>análise de documentos oficiais</b> e dos conteúdos dos programas, e entrevistas com profissionais (secretários, professores, coordenadores) responsáveis pela implementação das políticas educacionais. [...]                                                                                                                                                                                                                                |
| Mestrado  | UFPB/2008 | Políticas de formação docente para o campo: um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação/Maria Zuleide da Costa Pereira                                                           | O objetivo desta pesquisa foi discutir as políticas de formação docente para o campo, tomando como espaço da investigação o município de Limoeiro, agreste setentrional de Pernambuco. [...] Para tanto, adotei uma metodologia de abordagem qualitativa, utilizando para a coleta de dados a <b>análise documental</b> e a entrevista semiestruturada [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Mestrado  | UnB/2015  | Programa mais educação nas escolas do campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da educação do campo? o caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO./Samira Bandeira de Miranda Lima | [...]Os objetivos específicos foram analisar as práticas pedagógicas das categorias de profissionais atuantes no Colégio Estadual Vale da Esperança no desenvolvimento do PME e sua vinculação com os princípios da Educação do Campo, como também analisar os problemas e contribuições do PME na qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes da Escola do Campo, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo.[...] O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a <b>análise documental</b> , observações e entrevistas semiestruturadas. A teoria do conhecimento que norteou a compreensão do processo estudado foi o materialismo histórico-dialético. Para a análise dos dados, foi empregado o método de análise de conteúdo do material coletado [...]. |
| Mestrado  | UFPA/2010 | Educação do campo e currículo na Amazônia Paraense: o enfoque dado à diversidade socioterritorial nas diretrizes curriculares da SEDUC/PA. Lorena Maria Mourão de Oliveira                                 | [...] Tem como objetivos específicos identificar os aspectos que permeiam a relação entre diversidade socioterritorial do campo e currículo na Amazônia Paraense e analisar o enfoque dado a essa diversidade nas diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Metodologicamente utilizou-se da <b>pesquisa documental</b> . Os materiais de análise da pesquisa são os documentos da Secretaria que contém as diretrizes curriculares que possuem relação com a Educação do Campo [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Mestrado  | UFPA/2008 | Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: para além dos limites institucionais e estruturais/Tânia Suely Nascimento                                        | [...] Objetivamos com ele compreender a participação dos movimentos sociais organizados na Articulação Nacional por Uma Educação do Campo na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), por meio da <b>análise do conteúdo</b> das referidas Diretrizes e das Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo.[...] Metodologicamente realizamos análise de conteúdo do corpus, composto de dois grupos de documentos: as DOEBEC e as Resoluções da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo. [...]A análise ocorreu em três momentos: identificação dos eixos analíticos; escolha de indicadores de qualidade e articulação entre os eixos e indicadores de qualidade que geraram categorias de análise [...].                                                                                                                                |

|           |            |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doutorado | UFSC/2010  | O Limite da política no embate de projetos da Educação do Campo/Mauro Titton                                                                     | [...] objetiva verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação [...]. Realizamos uma <b>pesquisa bibliográfica e documental</b> a partir da referência do materialismo histórico-dialético, tendo delimitado para a análise as políticas educacionais para o campo e a sistematização teórica presente nos Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Mestrado  | UNESP/2014 | Educação do Campo no Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024./Jonas Renato Donizeti                                                            | Esta pesquisa analisa o tratamento dado à educação do campo nas Constituições Federais (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e <b>nos documentos</b> da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE) – que contemplam os debates e as proposições para o PNE 2014/2024 –, [...] O objetivo era investigar se o teor das propostas oriundas da CONAE foi contemplado no PL no 8035/2010 e nas etapas de sua tramitação no Congresso Nacional [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Doutorado | UFPB/2012  | A educação do campo: uma experiência na formação do(a) educador(a) no estado do Amazonas./Lucinete Gadelha da Costa                              | [...] Tem como objetivo geral compreender os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, em convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos do estudo optamos pela realização do relato, sob a forma de estudo de caso, numa abordagem qualitativa através de <b>pesquisa documental</b> , entrevistas semiestruturadas e a análise de 37 resumos expandidos das monografias que abordam a temática da formação de professores[...].                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Mestrado  | UFSC/2015  | A educação do campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado./ Fabiana Fátima Cherobin | [...] o objetivo de compreender o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta realizada pelo MST e as contradições resultantes deste processo [...]. Para tanto, três procedimentos teórico-metodológicos foram realizados. O primeiro se refere ao levantamento e análise da produção acadêmica, no período de 1996? 2015, onde buscamos evidenciar a argumentação dos autores sobre a proposta pedagógica do MST; a relação entre MST e Estado e, a Política de Educação do Campo [...]. O segundo foi a <b>análise dos documentos</b> do MEC/SECADI; das Conferências Nacionais de Educação do Campo; do FONEC e do MST, [...]. O terceiro procedimento foi constatar por meio de entrevistas como essas discussões foram influenciadas pelas mudanças políticas ocorridas no Brasil e como a Política de Educação do Campo se insere na lógica do desenvolvimento capitalista, da qualificação da força de trabalho e, no apassivamento da luta [...]. |



|          |            |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mestrado | UTP/2015   | Políticas de Formação Continuada de professores do Campo no município de Araucária: elementos orientadores./Semeri de Fátima Ribos Calisto                                 | [...] Sendo objeto deste trabalho investigar estes princípios, delimitados no contexto de aproximação da educação municipal com os pressupostos da Educação do Campo. Para tanto recorreu-se ao método histórico-dialético [...], opta-se por este referencial por se entender que a formação e o trabalho de professores se inscrevem na totalidade histórica do atual modo de existência[...]. Para o estudo em pauta <b>investigou-se a legislação pertinente</b> , bem como, a literatura sobre Educação do Campo. Recorreu-se a fontes primárias como as Diretrizes Curriculares Municipais, Plano Municipal de Educação, nos estudos durante as horas atividade e semanas pedagógicas neste município [...].                             |
| Mestrado | UFPA/2014  | Populações ribeirinhas do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012./Jenijunio dos Santos                               | [...] Objetiva-se nesta dissertação analisar as Diretrizes Educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no período de 2005-2012 [...]. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, com contribuições de elementos do método dialético. Nesta perspectiva, foram realizadas entrevistas, observações in loco e registros fotográficos [...]. A pesquisa foi precedida de levantamento e análise <b>bibliográfico-documental</b> acerca do tema e da realidade/objeto de discussão [...].                                                                                                                                                    |
| Mestrado | UFG/2018   | Princípios do Movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro/ Magno Nunes Farias                         | [...]Assim, o objetivo desse estudo é analisar as articulações dos PPPs das LEdoCs com princípios do Movimento de Educação do Campo. Trata-se de uma <b>Pesquisa Documental</b> que utiliza a <b>Análise de Conteúdo</b> , tendo como horizonte epistemológicos as teorias da Epistemologias do Sul e da Decolonialidade [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Mestrado | UFPE/2016  | Programa Nacional de Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano: análise da formulação e das ações desenvolvidas./ Wivianne Fonseca da Silva Almeida. | [...] Assim, a pesquisa se situou em dois objetivos. O primeiro buscou verificar a convergência entre o discurso formulador do Pronacampo e os princípios/diretrizes da concepção de Educação do Campo presente na literatura e adotada neste estudo. O segundo visou investigar a coerência entre as ações implementadas pelo Pronacampo no município de Afogados da Ingazeira, estado de Pernambuco, a proposição constante na formulação do programa e a concepção de Educação do Campo [...]. Metodologicamente, optou-se por observar o objeto de estudo na sua totalidade, adotando-se uma pesquisa de cunho qualitativo [...]. Para a interpretação dos dados, optou-se pela <b>análise de conteúdo</b> na proposição de Bardin (2011). |
| Mestrado | PUCPR/2018 | Políticas da Educação do Campo no Estado do Paraná./José Osmar Carolina da Silva                                                                                           | O objeto de estudo deste trabalho é a educação do campo, uma das modalidades da educação básica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Lei CNE/CEB nº 4/2010. Considerando a especificidade desta modalidade de ensino e a necessidade de formação de professores que atendam os requisitos do processo pedagógico, buscou-se analisar as políticas da educação do campo. Optou-se pela abordagem qualitativa, mediante realização de entrevista semiestruturada e <b>análise documental</b> .                                                                                                                                                                                                       |

|           |           |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mestrado  | UFAC/2019 | Professores do Campo na Amazônia-Acreana: atuação profissional e papel social./Elverence Vieira da Silva                        | O objetivo desse estudo é analisar a importância papel do professor do campo na Amazônia-creana, entendendo os aspectos de sua formação, atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais [...]. A perspectiva metodológica é de natureza qualitativa, com bases no materialismo histórico-dialético, sob o qual analisamos o Paradigma da Educação do Campo em comparação aos processos educativos desenvolvidos nos lócus de pesquisa. O percurso dessa investigação foi realizado a partir de <b>levantamento bibliográfico e documental</b> , pesquisa de campo para entrevista com professores e análise dos dados a partir de eixos temáticos [...]. |
| Doutorado | UFAM/2015 | Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas(2010 a 2014)./Heloisa da Silva Borges                     | [...] A pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, constatando se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) do referido convênio deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação[...]. Apoiou-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa: <b>bibliográfica, documental</b> , com foco na pesquisa-ação numa abordagem qualitativa e quantitativa, pautou-se no método do materialismo histórico-dialético [...].                                        |
| Doutorado | UFPR/2017 | Especificidades da Educação do Campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)/Marciane Maria Mendes | Tese de doutorado [...]. Objetiva contribuir para a compreensão dos significados de especificidade da Educação do Campo e da escola do campo que circulam na cultura escolar como resultado da produção de diferentes sujeitos sociais. [...] <b>Analisa documentos dos movimentos sociais de luta pela Educação do Campo</b> para estabelecer as condições de produção nas últimas décadas [...]. Apresenta mapeamento dos elementos referidos como justificativa para a Educação e a Escola do Campo na legislação federal e na legislação do Paraná, tomado com exemplar. [...] Analisa o conteúdo dos materiais selecionados, a partir das categorias produzidas no diálogo entre a teoria e os materiais empíricos [...].                                         |
| Doutorado | UFAM/2017 | Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições/Simone Souza Silva                 | Esta pesquisa [...]. Tem como objeto de investigação as Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo. A inquietação central consistiu em saber se as políticas de formação de professores atendem as singularidades da educação do campo no contexto sociopolítico, econômico, cultural e territorial do município de Parintins. [...] O percurso metodológico teve como fundamento o materialismo histórico-dialético. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa: a <b>Pesquisa Documental</b> , o Questionário, a Entrevista, Conversa Informal e anotações no Caderno de Campo [...].                                                                                                                                                                     |

|           |              |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doutorado | UFBA/2014    | Formação de professores e professoras no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA: área de ciências da natureza e Matemática/Maria Bernadete de Melo Cunha | Este trabalho de Tese apresenta uma pesquisa qualitativa crítico-dialética, constituída como um estudo de caso, acerca da formação de professores e professoras na área de Ciências da Natureza e Matemática, composto por quinze (15) estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia, no período compreendido entre 2008 a 2012. [...] Aplicou-se a <b>Análise de Conteúdo</b> aos registros coletados, para identificar as contribuições dos princípios filosóficos e pedagógicos na formação de professores e professoras do campo, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético [...].                                      |
| Mestrado  | UFPE/2014    | Educação do Campo e Educação Matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do Agreste de Pernambuco Caruaru./ Aldinete Silvino de Lima          | Esta pesquisa, desenvolvida nos domínios da Educação do Campo e da Educação Matemática, tem como objetivo investigar as relações estabelecidas por camponeses(as) e professores(as) de Matemática, de escolas do campo do Agreste e Sertão de Pernambuco, entre os conteúdos matemáticos escolares e as atividades produtivas dos(as) camponeses(as). Realizamos um <b>estudo documental</b> das orientações oficiais da educação básica brasileira e das orientações curriculares de matemática do estado de Pernambuco [...].                                                                                                                                                         |
| Doutorado | UFAM/2018    | Da educação rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências./ Maria Trindade dos Santos Tavares                                                    | [...]O objetivo geral é analisar o processo histórico deste movimento dialético, como explicitação da luta dos povos do campo [...]. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na <b>pesquisa documental</b> , as fontes foram os dados estatísticos do PNDA (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios), do PNERA (Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) entre outros, resoluções, leis, decretos, pareceres que tratam sobre os pressupostos relacionados à Educação do Campo, além de relatórios técnicos produzidos pela coordenação dos projetos, contrato de convênio [...]. |
| Mestrado  | UECE/2018    | A formação de professores do campo no contexto da luta pela Reforma Agrária./ Maria Aires de Lima                                                                 | Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições do MST e da luta pela reforma agrária para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará [...] O trabalho possui como referencial teórico os pressupostos do método evidenciado por Marx (2008), tendo como instrumento a <b>pesquisa teórico-bibliográfica e documental</b> [...].                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Mestrado  | UNESPAR/2018 | PNAIC e a proposta de formação continuada de professores do campo./Cintia de Souza Adelino.                                                                       | [...]O objetivo foi investigar se o PNAIC tem proporcionado formação continuada aos professores que atenda de fato às necessidades dos filhos dos camponeses [...]. Para o feito, analisaram-se produções que sustentam as políticas educacionais, projetos e planos acerca da alfabetização. [...] O método adotado foi o da abordagem quantitativa e qualitativa para realizar a análise por meio da quantificação dos dados coletados, os quais foram associados aos aspectos subjetivos dos sujeitos. Foram utilizados também instrumentos metodológicos como: <b>análise de documentos</b> , entrevistas semiestruturadas e <b>pesquisas bibliográficas</b> [...].                 |

|           |          |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doutorado | UFS/2012 | A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra./Lianna de Mello Torres | Esse trabalho tem como objetivo investigar sobre a pretensão do MST de forjar um curso de Pedagogia nas universidades capaz de incorporar a luta popular pela terra para formação dos —intelectuais orgânicos do movimento do campoll, que deveriam contribuir para a construção de um projeto de educação popular, cujo fim último fosse a emancipação individual e coletiva em direção a um novo projeto de Brasil.[...]. Trilhamos por uma perspectiva de análise marxiana, elegendo como categorias explicativas a contradição e a totalidade [...]. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista, o grupo focal e recorreremos às <b>fontes documentais</b> [...]. |
|-----------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Adaptado de Farias (2018).

Para a realização da pesquisa foi utilizado o descritor “Educação do Campo”, onde se obteve um total de 1.763 resultados. Após a leitura dos resumos, foi selecionado 28 trabalhos. Utilizamos delimitação periódica de 1996 a 2019, no entanto, os resultados da busca realizada neste período, apresentou trabalhos a partir do ano de 2002. O critério adotado para o recorte temporal, é devido a Educação do Campo, tratada como educação rural, ser mencionada pela primeira vez na LDB de 1996, e por conta da aprovação da Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Analisamos os resumos das obras encontradas, com a finalidade de verificar quais são as produções acadêmicas voltadas para temática do descritor, que abordasse sobre a temática desta dissertação, que tivessem pesquisas realizadas de cunho bibliográfico e documental.

Podemos observar que entre as produções apresentadas no Quadro 01, 19 (dezenove) são Dissertações e 09 (nove) são Teses, somando 28 trabalhos. Desses trabalhos encontrados, dois trabalhos são do ano de 2008, dois trabalhos do ano de 2010, dois de 2012, um de 2013, quatro de 2014, cinco de 2015, dois de 2016, três de 2017, seis de 2018 e um de 2019. Assim, observa-se que há o desenvolvimento de trabalhos relacionados a temática desta dissertação a partir do ano de 2008.

Com relação às instituições produtoras, há produções em universidades de diferentes regiões do Brasil, quantifica-se uma produção da UnB (Universidade de Brasília), uma da UNESP (Universidade Estadual Paulista), uma da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná), uma da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), uma da UFAC (Universidade Federal do Acre), uma da UFPR (Universidade Federal do Paraná), uma da UFBA (Universidade Federal da Bahia), uma da UECE

(Universidade Estadual do Ceará), uma da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), duas da UFG (Universidade Federal de Goiás), duas da UFS (Universidade Federal de Sergipe), duas da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), duas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), duas da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), três produções da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), três da UFPA (Universidade Federal do Pará) e três da UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Ao organizarmos as produções das universidades por região do Brasil (Tabela 01), temos: uma da região Sudeste, três da região Centro-Oeste, seis da região Sul, sete da região Norte e onze da região Nordeste. Podemos observar, que há uma concentração de produções nas universidades das regiões Norte e Nordeste. Das produções da região Norte, temos: uma da UFAC, três da UFPA e três da UFAM. No que se refere às três produções da UFAM, estas são oriundas de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), e salientamos que são importantes para a discussão da Formação de Professores/as dos sujeitos do Campo e a Educação do Campo. Porém, nenhuma delas aborda especificamente sobre os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo.

**Tabela 01:** Produções das IES por região do Brasil (1996-2019)

| Região       | Quantidade | IES                                                              |
|--------------|------------|------------------------------------------------------------------|
| Sudeste      | 01 (Uma)   | (01) UNESP                                                       |
| Centro-oeste | 03 (Três)  | (01) UnB, (02) UFG                                               |
| Sul          | 06 (Seis)  | (01) UTP, (01) PUC/PR, (01) UFPR, (01) UNESPAR e (02) UFSC       |
| Norte        | 07 (Sete)  | (01) UFAC, (03) UFPA e (03) UFAM                                 |
| Nordeste     | 11 (Onze)  | (01) UECE, (01) UFBA, (02) UFS, (02) UFPB, (02) UFPE e (03) UFRB |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Organizado por Teixeira (2021).

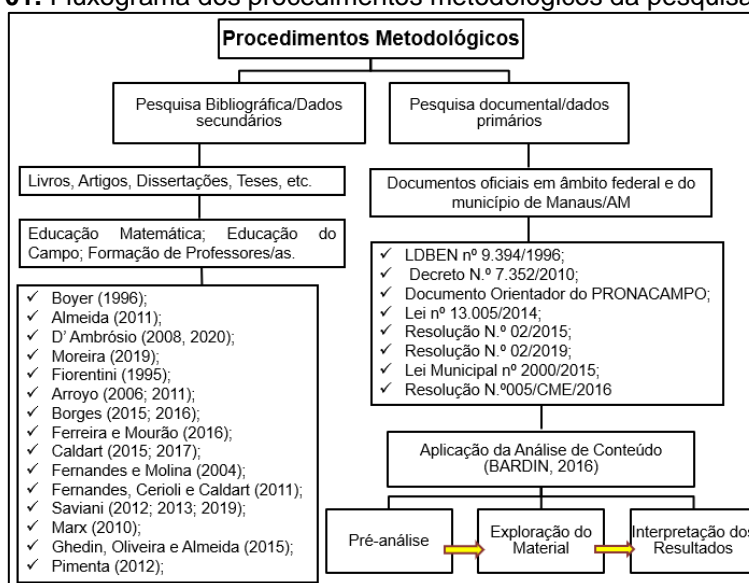
As produções acadêmicas encontradas no banco de Teses e Dissertações da Capes, abordam uma variedade de temáticas sobre a análise de documentos oficiais. Dentre elas, as que mais se destacaram foram sobre Formação de Professores/as do Campo; e sobre a Educação do Campo. Encontrou-se também outras temáticas, que abordam sobre: Diretrizes para Educação básica do Campo; Políticas educacionais implementadas na escola do campo; Práticas pedagógicas; Diretrizes educacionais, PPP das LeDocs; PRONACAMPO; Atuação profissional e papel social dos professores do Campo, o PNAIC e a Educação Matemática. Observamos apenas um trabalho, que versa sobre a relação da Educação do Campo,

com a Educação Matemática, isso mostra, a ausência de pesquisas com essa temática, que aborde análise de documentos oficiais.

### Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, estão descritos na figura 01, em que consta os momentos que compõem a pesquisa.

**Figura 01.** Fluxograma dos procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: Elaborado por Teixeira (2021).

No primeiro momento foi feita a pesquisa bibliográfica sobre as categorias: Educação Matemática; Educação do Campo e Formação de Professores/as. Uma vez que segundo os argumentos de Triviños (1987, p. 54), as categorias são “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento”.

Durante a realização da pesquisa bibliográfica foram realizadas as seguintes atividades: leituras, fichamentos, resenhas, resumos, etc., de tal modo, que se elaborou um referencial teórico que deu sustentação às categorias utilizadas nesta pesquisa.

No segundo momento, foi realizado a pesquisa documental. Os documentos oficiais foram abordados de acordo com o objetivo da pesquisa. As análises dos documentos foram baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e nos procedimentos metodológicos já trabalhados em Silva (2015), que permitiu examinar

os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo. Segundo Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para dar sustentação à análise documental, apoiamos-nos no arcabouço teórico da Educação Matemática, entre eles os estudos de Anfope *et al* (2019), Almeida (2011), Boyer (1996), D’ Ambrósio (2004; 2008; 2020), Dourado (2015; 2016), Fiorentini (1995), Gatti (2015), Gatti *et al* (2019), Mol (2013), Moreira (2019), Moreira e Ferreira (2013), Pontes (2019), Santana; Paula e Pereira (2022), Silva; Anjos; Molina e Hage (2020) e Zaidan *et al* (2021). Com relação à Educação do Campo baseamos-nos, em estudos de Arroyo (2006; 2011), Arroyo; Caldart e Molina (2011), Borges (2006; 2010; 2013; 2015; 2016), Caldart (2004; 2015; 2017), Fernandes e Molina (2004), Fernandes; Cerioli e Caldart (2011) e Saviani (2007; 2012; 2013; 2019). Consideramos também o arcabouço teórico da Formação de Professores, entre eles os estudos de Ferreira e Mourão (2016), Ghedin; Oliveira e Almeida (2015), Marx (2010), Pimenta (2012), Ramos (2008) e Saviani (2008; 2009).

Na Análise de Conteúdo realizada nas leis, resoluções e diretrizes, partimos dos seguintes fatos: as informações contidas nos documentos oficiais que versam sobre a Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo; a análise realizada nos documentos levou em consideração a experiência acadêmica e profissional. Foram utilizados os documentos oficiais em âmbito federal (Quadro 2) e do município de Manaus (AM) (Quadro 3), que proporcionou obter uma visão do problema em estudo.

**Quadro 2.** Legislações Nacionais

| <b>LEGISLAÇÕES NACIONAIS</b>                                                                                  |                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Documento</b>                                                                                              | <b>Finalidade</b>                                                                                              |
| LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)                                                       | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.                                                         |
| Decreto N.º 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010)                                                     | Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.   |
| Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, Janeiro de 2013. (BRASIL, 2013b) | Orienta os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.   |
| Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014)                                                                             | Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE                                                                |
| Resolução N.º 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 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) e para a formação continuada.                                                                                               |
| Resolução N.º 02 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) | Define as Diretrizes Curriculares 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). |

Fonte: Brasil (1996; 2010; 2013b; 2014; 2015; 2019)

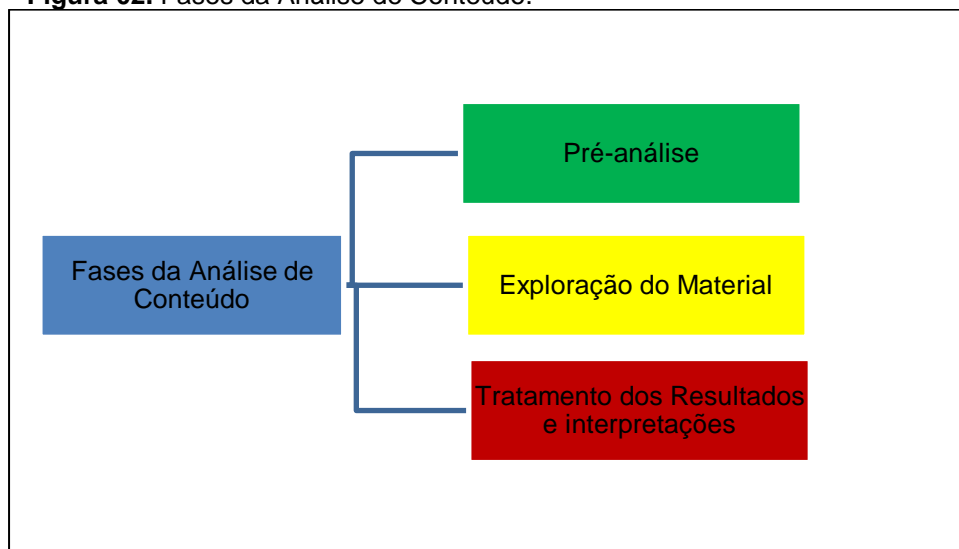
**Quadro 3.** Legislações do município de Manaus (AM)

| LEGISLAÇÕES MUNICÍPIO DE MANAUS                            |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documento                                                  | Finalidade                                                                                                                                                                                                            |
| Lei Municipal nº 2000/2015 (MANAUS, 2015)                  | Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus – PME.                                                                                                                                              |
| Resolução N.º 005/CME de 05 de maio de 2016 (MANAUS, 2016) | Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |

Fonte: Manaus (2015; 2016)

Levando em consideração esses fatos, apresentamos, a seguir, a figura 02, que demonstra as fases da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).

**Figura 02.** Fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Em seguida, apresentamos as três fases da Análise de Conteúdo na perspectiva apresentada por Bardin (2016).

A **primeira fase** da Análise de Conteúdo é denominada de Pré-Análise, que aborda sobre a organização do material a ser analisado, com a finalidade de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Nesta fase, decidimos, baseado no



objetivo da pesquisa, quais informações foram codificadas, o que ajudou na análise dos registros. Segundo Bardin (2016, p.125),

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Nesta fase, segundo Bardin (2016), envolve a realização de cinco etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores; preparação do material.

A **leitura flutuante** é o contato entre o pesquisador e os documentos, com objetivo de conhecer os dados, ajudando o pesquisador na apreensão das “impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52). A leitura flutuante dos documentos oficiais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo nos permitiu o contato direto com os dados e nos levou ao conhecimento do objeto investigado.

A **escolha dos documentos** para a composição do corpus da pesquisa abrange a delimitação do conjunto de documentos a serem analisados. Na presente pesquisa, os documentos oficiais foram: LDBEN nº 9.394/1996, Decreto N.º 7.352/2010, Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO/2013, Lei nº 13.005/2014, Resolução N.º 02/2015, Resolução N.º 02/2019, Lei Municipal nº 2000/2015 e Resolução N.º 005/CME/2016. A composição do corpus envolveu as nossas escolhas, seleções e regras.

A **formulação das hipóteses e dos objetivos** significa orientar a análise dos documentos. Para Bardin (2016), a formulação de hipóteses não é uma regra a ser seguida, mas os objetivos são indispensáveis, pois formam o interesse proposto para o trabalho. Na presente pesquisa, todo o processo da análise de conteúdo foi ligado visando analisar os documentos oficiais que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, em relação aos Princípios/Diretrizes da Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus/AM.

A **referenciação dos índices e elaboração de indicadores** compreende a produção de indicadores mediante a recortes de texto (índices) nos documentos. Para Bardin (2016), os índices são a citação clara de um assunto numa mensagem.

A **preparação do material** é a elaboração formal dos documentos coletados. Na presente pesquisa, procedemos na edição dos textos dos documentos oficiais e organizamos os recortes dos índices em tabelas do programa Word.

Realizamos a Pré-análise dos dados relativos aos documentos oficiais separadamente, pois os dados de cada contexto, possuem naturezas distintas.

A **segunda fase**, consiste na exploração do material (Categorização dos dados). Segundo Bardin (2016, p. 131), “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

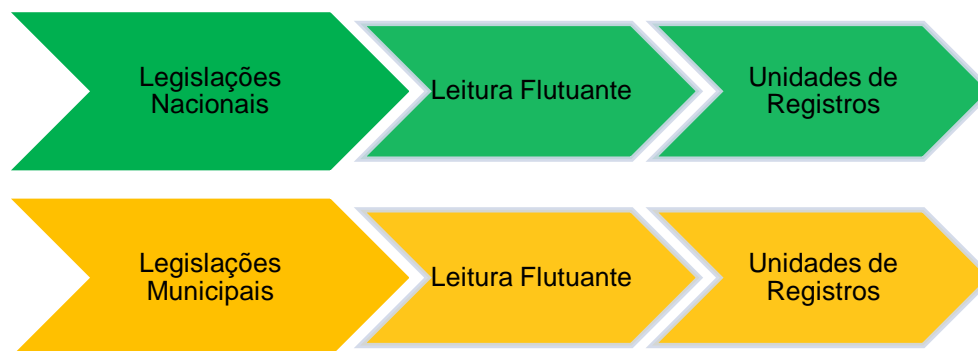
Nesta fase, estabelecemos as unidades de registro (Apêndice A e B), a partir do processo de codificação dos dados dos documentos oficiais que tratam sobre a Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo. Os elementos que compõem o processo de codificação: a unidade de registro e a categoria de análise.

A unidade de registro, segundo Bardin (2016, p. 134), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis [...]”.

A categoria de análise que utilizamos na análise dos dados coletados, que teve por base a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), foi a categoria de análise Educação do Campo, a partir do problema de pesquisa e do suporte teórico. Para Franco (2008), existe duas maneiras para a elaboração das categorias, uma *a priori* e a outra *a posteriori*. Na primeira opção, surgem do quadro teórico à questão principal da pesquisa e na segunda opção surgem das respostas e interpretações do material coletado.

Apresentamos, na figura 3, a seguir, o movimento de identificação das unidades de registro para os dois aspectos dos documentos oficiais, onde as cores verde e amarela representam, respectivamente, as legislações nacionais e legislações municipais.

**Figura 3.** Processo de Identificação das unidades de registro.



Fonte: Adaptado de Silva (2015). Elaborado por Teixeira (2021).

A **terceira fase**, é a interpretação da Categoria de Análise (Educação do Campo) configurada no processo de tratamento dos dados, com a finalidade de compreender o objeto investigado. Assim para a categoria de análise escolhida, a partir do objetivo da pesquisa, elaboramos um texto, que visou a interpretação das unidades de registros, de acordo com o arcabouço teórico das categorias: Educação Matemática; Educação do Campo e Formação de Professores/as relacionado com a problemática da pesquisa.

### **Conhecendo o município de Manaus (AM)**

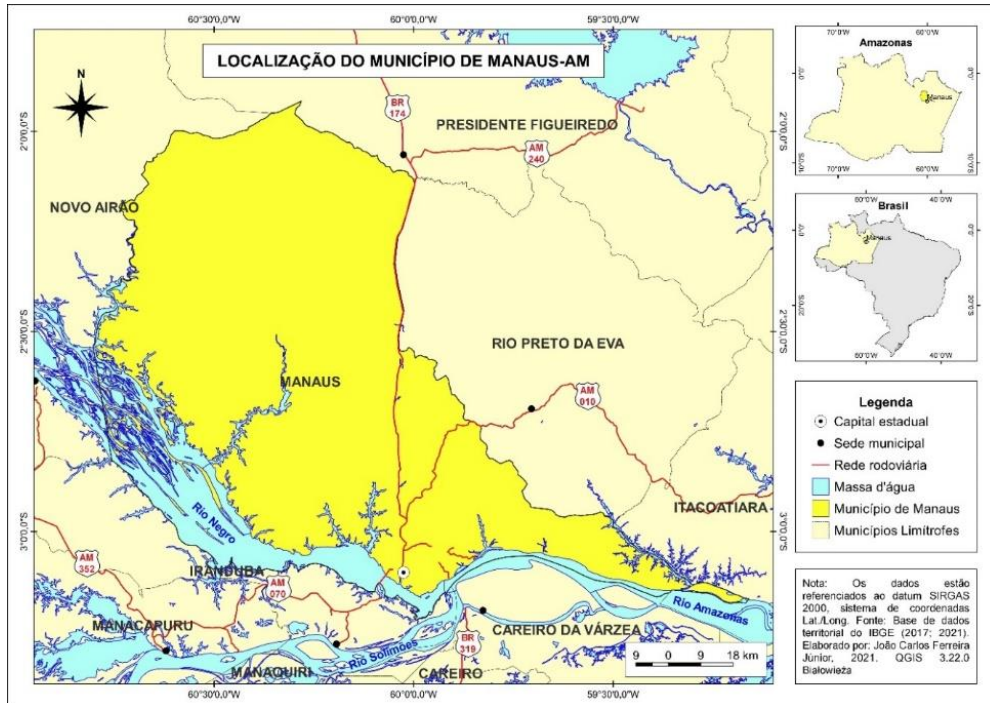
Manaus é um município localizado na porção nordeste do território amazonense (Vide Mapa 1). Segundo o IBGE (2019), a sua área territorial é de 11.401,092 km<sup>2</sup>. Com uma população de acordo com o censo de 2010 em 1.802.014 pessoas, com sua população estimada para 2021 de 2.255.903 pessoas.

O município de Manaus<sup>2</sup> está localizado na região norte do Brasil e na Floresta Tropical Amazônica, bioma de grande biodiversidade. Além disso, é considerado o principal centro econômico, político e demográfico do norte do Brasil. Esses fatos estão vinculados a historicidade de Manaus, que teve seu início, com a exploração da Floresta Amazônica, pelos colonizadores portugueses, quando estes desbravaram os rios da região, pois ela era considerada estratégica por Portugal. Diante disso, os portugueses utilizaram de diversas estratégias de ocupação do território (as

<sup>2</sup> Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/manaus.htm> Acesso em 17 de abr, 2022.

fortalezas, as missões religiosas, a política pombalina) para impor seu domínio político e militar, dentre elas, a construção em 1669 da Fortaleza de São José do Rio Negro, no povoado de Barra do rio Negro, que em 1883, foi elevado à categoria de cidade, com o nome de Manaus (TAVARES, 2011).

**Mapa 1-** Localização do município de Manaus (AM).



Fonte: Base de dados territorial do IBGE (2017; 2021).

A cidade de Manaus vivenciou um grande crescimento econômico no final do século XIX, devido o Ciclo da Borracha. Manaus ganha relevância política e econômica, em virtude da necessidade de um porto para a realização de intercâmbio entre as áreas produtoras da Amazônia ocidental e a Europa. A Província do Amazonas, se desmembra do Pará, em 1852, tornando-se Manaus a sua capital, que obteve melhorias na infraestrutura urbana, como energia elétrica, calçamento e teatro (TAVARES, 2011).

A exploração do látex perdurou até 1950, quando começou sua decadência, devido a concorrência asiática da produção da borracha. Essa decadência fez o governo dos militares a intervir, criar e implantar em 1975 pelo Decreto 288/67, a Zona Franca de Manaus, com objetivo de promover a ocupação e o desenvolvimento da região. Para Bezerra (2010, p. 291), a Zona Franca de Manaus foi “uma resposta para atenuar a crise cambial que o país vivia em decorrência da explosão do preço do

petróleo no mercado mundial. [...] foi concebida para substituir a importação de eletroeletrônicos pela produção nacional [...]”.

A criação da Zona Franca de Manaus fomentou o aumento da população manauara, tornando-se a maior cidade do Amazonas em termos populacionais. Nessa dinâmica, teve um grande impacto estrutural na cidade, a partir da migração da população do campo para a cidade e migração de habitantes de outros estados para Manaus, promovendo um aumento no processo de urbanização.

Esse processo de crescimento desordenado e sem planejamento da cidade de Manaus, causou impactos, no que se refere a ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento aos novos habitantes e o abandono da zona rural (OLIVEIRA, 2007).

O modelo ZFM, se tornou o principal polo econômico da região Norte. Esse crescimento econômico se deu a um custo muito baixo para o meio ambiente, contribuindo para um menor percentual de desmatamento do país (BEZERRA, 2010).

Apesar de todo aparato legal e sucesso da Zona Franca de Manaus, o modelo já passou por altos e baixos, sendo atacado pelo próprio governo federal, tanto no governo neoliberal de FHC, quanto no governo Bolsonaro. Para Bezerra (2010, p. 291), a ZFM continua “sofrendo, aqui e ali, pesados ataques da chamada “grande mídia”, que reproduz, no fundamental, o pensamento da elite econômica do país, cuja matriz é de elevado conteúdo colonial”.

Em 2003, com a posse de Lula os benefícios fiscais da Zona Franca de Manaus foram prorrogados até 2023, garantindo às empresas sediadas na ZFM, competitividade às demais, tanto no Brasil, quanto no exterior. A partir daí, o modelo teve um impulso no crescimento econômico produtivo.

Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff assinou, em viagem ao Amazonas, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que prorrogou por mais 50 anos a vigência da Zona Franca de Manaus<sup>3</sup>. Neste projeto, previa a extensão da Zona Franca de Manaus para a região metropolitana da capital amazonense, que em seguida, foi aprovado pela Câmara e Senado, e promulgada pelo Congresso Nacional em 05 de agosto de 2014.

---

<sup>3</sup>Acessar em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2011/10/dilma-assina-proposta-que-prorroga-vigencia-da-zona-franca-de-manaus.html> Acesso em 19 de abr, 2022.

A Zona Franca de Manaus, está sofrendo ataques do governo de Jair Bolsonaro<sup>4</sup>, acabando com os incentivos fiscais e vantagens que as empresas da ZFM tinham para produzir. No dia 29 de abril de 2022, em uma edição extra do Diário Oficial da União (PL), o governo de Jair Bolsonaro voltou a editar o decreto 11.055, ampliando a redução da alíquota do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), com novas ameaças ao Polo Industrial de Manaus<sup>5</sup>. Essas ações do governo de Bolsonaro irão acabar com os empregos diretos e indiretos gerados no Amazonas, e consequentemente afetar os projetos sociais, culturais, ambientais na região.

Neste sentido, a Zona Franca de Manaus, importante para geração de empregos, está ameaçada pelo Decreto do governo Bolsonaro, prejudicando a política de incentivos fiscais que financia a Universidade do Estado do Amazonas, impactando na formação inicial de professores/as da Matemática que atuam nas escolas do campo do município de Manaus.

A presente dissertação está dividida em Capítulo 1, Capítulo 2, Capítulo 3, Considerações finais, Referências e Apêndices: Capítulo 1, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo, a minha trajetória de vida e acadêmica, o cenário atual das produções acadêmicas, os procedimentos metodológicos, o lócus e a organização textual da pesquisa; no Capítulo 2, abordamos o referencial teórico das categorias Educação Matemática, Educação do Campo e Formação de Professores/as; no Capítulo 3, expomos a análise dos documentos oficiais que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo; nas considerações finais, apresentamos respostas ao problema de pesquisa e o nosso ponto de vista sobre o objeto investigado; nas referências, registramos as literaturas usadas para desenvolver a pesquisa e nos Apêndices apresentamos os quadros que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Ver em: <https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-aplica-mais-um-golpe-contr-a-zona-franca-de-manaus/>

<sup>5</sup> Ver em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/04/29/zona-franca-de-manaus-ameacada-veja-o-que-pode-acontecer.ghml>

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
 E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
 Suplicamos expressamente:  
 não aceiteis o que é de hábito como  
 coisa natural,  
 pois em tempo de desordem sangrenta,  
 de confusão organizada, de arbitrariedade  
 consciente,  
 de humanidades desumanizada,  
 nada deve parecer natural  
 nada deve parecer impossível de  
 mudar.  
 (Nada é impossível de mudar - BERTOLT BRECHT).

A opção de iniciar o capítulo com o poema de Bertolt Brecht deu-se em função do retrocesso político em que o país está passando marcado pelas *fake News* que deram um golpe, e em 2018, iludiram o povo com falsas promessas, levando-os a votar em um presidente que ameaça e realiza retrocessos drásticos no campo dos direitos sociais e políticos<sup>6</sup>. Na saúde pública, temos o enfraquecimento pelo governo federal do Sistema Único de Saúde (SUS), no momento mais difícil que o país está passando, diante de uma pandemia do Covid-19, que até o momento já ceifou aproximadamente 663 mil vidas de brasileiras/os. Na educação, temos o negacionismo da ciência, a privatização das universidades públicas, a precarização do trabalho docente e o fechamento das escolas públicas no campo.

Neste sentido, é importante historicizar a Educação Matemática, a Educação do Campo e a Formação de Professores/as, com vista a mudarmos esse cenário de retrocessos no campo das políticas públicas e sociais.

O capítulo II faz uma abordagem sobre as concepções que os/as autores/as fazem sobre a Educação Matemática; Educação do Campo e formação de sujeitos sociais; Formação de professores e ser professor/docente.

### 2.1 Educação Matemática

Para estudarmos sobre a Educação Matemática, consideramos importante primeiro apresentar um breve histórico da Matemática. Em seguida, estudaremos a

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml> Acesso em 28 de mar, 2022.

Educação Matemática e suas tendências e por fim a Educação Matemática e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores/as da Matemática.

### 2.1.1 Breve histórico da Matemática

O início da História da Matemática se deu na época do paleolítico inferior, acerca de 2,5 milhões de anos, onde os homens retiravam da natureza tudo aquilo que precisavam para sua sobrevivência. Eles viviam da caça, coleta, competição com os animais e utilizavam-se de paus, pedras e fogo (ROSA NETO, 1998). Nesse período, os homens eram nômades, não tinham residência fixa, viviam em cavernas, e migravam de uma região para outra, quando se esgotavam as reservas naturais.

Há evidência de que nossos primeiros ancestrais, os australopitecos, que viveram nesse período, cujos fósseis foram encontrados na África Central, desenvolveram bipedismo, um cérebro evoluído, um sistema sofisticado de comunicação, que é a linguagem e fizeram uso de instrumentos como a pedra lascada, o fogo e a lança, evidenciando as manifestações mais elementares do pensamento matemático. No trecho a seguir, D' Ambrósio (2020, p. 35) pontua essa questão.

Na hora em que esse australopiteco escolheu e lascou um pedaço de pedra, com o objetivo de descarnar um osso, a sua mente matemática se revelou. Para selecionar a pedra, é necessário avaliar suas dimensões, e, para lascá-la o necessário e o suficiente para cumprir os objetivos a que ela se destina, é preciso avaliar e comparar dimensões. Avaliar e comparar dimensões é uma das manifestações mais elementares do pensamento matemático [...].

Com o desenvolvimento das atividades humanas, o homem foi abandonando a prática da pesca e coleta de alimentos para fixar-se na terra, daí surgiu a necessidade de contar. O homem começou a plantar e domesticar animais, usando os mesmos para obter a lã e o leite, trazendo modificações na vida humana (PONTES, 2019).

Essas modificações começaram quando o homem teve a necessidade de controlar seu rebanho, por conta do aumento dos animais e a produção de alimentos que foram aumentando cada vez mais. Nesse momento, se dá as primeiras relações entre quantidades e símbolos, em que o homem continuou desenvolvendo o seu pensamento matemático (BOYER, 1996). Por exemplo, para o homem registrar o número de ovelhas de um rebanho, ele jogava uma pedra dentro do saco para cada ovelha, ou seja, a quantidade de pedras dentro do saco era igual à quantidade de ovelhas do rebanho (BIANCHINI; PACCOLA, 1997).



A contagem teve seu início e desenvolvimento pelo homem muito antes da escrita ou da civilização (MOL, 2013). O ser humano foi desenvolvendo o processo de contagem, a partir da correspondência um a um entre dois conjuntos, utilizado na técnica de entales, a prática matemática típica do período (ALMEIDA, 2011).

Dentre os vários registros primitivos desse período, podemos destacar o osso de Lebombo, que possivelmente é o artefato matemático mais antigo da humanidade (35.000 anos a.C.). Segundo Pontes (2019, p. 182), “O osso de Lebombo consistia em 29 *entalhes* feitos em um perônio de um babuíno. Alguns pesquisadores sugeriram que o osso foi talhado para estabelecer um sistema numérico e medir a passagem do tempo”.

No período Neolítico, o homem agricultor-pastoreiro necessitou usar novos métodos de quantificação. E um desses métodos foi a dos *tokens* para a contagem de bens, que superou a técnica de entalhes paleolítica, introduzindo um novo simbolismo na contagem, por meio da inserção de conceitos como área e volume (ALMEIDA, 2011).

Para Burke e Ornstein (2017), os *tokens* surgiram há 12.000 anos nas Montanhas Zagros, situadas nos países do Irã e Iraque. Sendo as primeiras ferramentas de argila simples que correspondiam a diferentes produtos, seu uso se expandiu por toda a região do Oriente Médio até cerca de 3.400 a. C.

Novas concepções religiosas exigiram a construção de templos religiosos para cultos, e demandaram um novo padrão de rigor nas medições e técnicas de engenharia e mudanças na administração racional de bens coletivos de novas práticas de contabilidade e de controle. Novas relações sociais se estabeleceram a partir do surgimento das cidades. Desse modo, a matemática foi forçada a se adequar às novas demandas, em que os *tokens* tornaram-se mais complexo, contribuindo para o surgimento da escrita (ALMEIDA, 2011).

No estudo de Schmandt-Besserat (1998), apresenta a evolução dos *tokens* de simples contadores para pictógrafos sumerianos. Tendo seu início há 8.000 anos a. C., em que os *tokens* eram simples, lisos, caracterizados principalmente por motivos geométricos, estes evoluíram para caracteres pictográficos traçados com estiletos sobre tabletas de argila determinando o verdadeiro começo da escrita em 3.000 a. C., resultando assim, no desaparecimento dos *tokens*.

A partir desse momento, surgiu a capacidade de armazenamento simbólico externo, criando assim as condições para um desenvolvimento mais rápido da matemática. A utilização de símbolos armazenados externamente, por escrito, propiciou as condições para o início de uma matemática abstrata, pois, facilitava a transmissão dos conceitos matemáticos, bem como os registrava permanentemente (ALMEIDA, 2011).

É nesse ambiente de transição da Idade da Pedra para o uso de metais, que se deu o surgimento das civilizações potâmicas. Esses povos se situaram primeiro em vales de rios, como os do Egito, Mesopotâmia, Índia e China e contribuíram com várias novidades matemáticas, dentre elas, destaca-se a construção do calendário e o desenvolvimento da engenharia.

As civilizações antigas da Mesopotâmia frequentemente chamadas de babilônicas, eram localizadas no quarto milênio a. C., entre os rios Tigre e Eufrates, que hoje se situam o Iraque e a Síria. Segundo Boyer (1996), estes povos desenvolveram um tipo de escrita cuneiforme, considerada a mais antiga forma de comunicação escrita da história. Seu sistema numérico era sexagesimal, que se fundamentava na base 60, tendo sido adotado por conta do interesse na metrologia.

Os registros encontrados da cultura dos povos mesopotâmicos são abundantes, cerca de 500 mil tábulas já foram desenterradas por arqueólogos desde 1850, esses registros apontam suas contribuições na criação da escrita e no desenvolvimento da matemática. Tais registros revelam uma vasta produção de questões algébricas, aritméticas e geométricas, além de uma considerável capacidade de raciocínio desenvolvida por essa população (DANILUK; VALDES; COMIN, 2012).

A civilização egípcia antiga desenvolveu-se nas margens do rio Nilo entre 3.200 a. C., a 32 a. C. O rio Nilo foi importante para os egípcios e era utilizado como via de transportes de mercadorias e pessoas. Segundo Bianchini; Paccola (1997), os egípcios deram importantes contribuições para a agricultura, a Astronomia, a Medicina e as esculturas. Mas isso só foi possível pelo fato de eles terem inventado uma forma de comunicação escrita e desenvolvido um razoável sistema de numeração. A escrita era feita por meio de combinações de desenhos e sinais gráficos chamados *hieróglifos*.

A construção das pirâmides, a invenção de um calendário solar e a criação de um sistema de numeração próprio foram as principais realizações dos egípcios no campo da matemática (BOYER, 2003).

Os registros matemáticos evidenciam as contribuições das civilizações antigas para o desenvolvimento da Matemática e para a demarcação da nova ciência. No entanto, é a civilização grega que impulsionou o desenvolvimento da Matemática, tornando-a uma ciência propriamente dita, sem a preocupação de suas aplicações práticas. De acordo com Almeida (2011), foi pela cultura grega que a matemática assume integralmente seu caráter abstrato com que a matemática moderna se identifica, assumindo assim uma postura filosófica própria.

As propostas filosóficas, tanto da *Escola pitagórica*, quanto da *Escola platônica*, representaram importante mudança nos rumos da Matemática, que influenciaram o ensino e a aprendizagem daquela nova disciplina (MOL, 2013).

A *Escola Pitagórica*, fundada por Pitágoras em 540 a. C., reunia diversos discípulos que estudavam a aritmética (no sentido da Teoria dos números), a geometria, a astronomia e a música. A Escola era caracterizada por ser uma sociedade secreta, em que seus discípulos faziam juramento de não revelar suas descobertas. Por isso, não permitiam seus registros, denotando a ênfase na transmissão oral do conhecimento (GOMES, 2010). A Escola Pitagórica é certamente a primeira responsável pela concepção de que aqueles que trabalham com a matemática são seres de inteligência superior (SILVA, 2004).

Os platônicos (com sua concepção geométrica, incluíram a Matemática como disciplina indispensável para a formação intelectual de seus seguidores e dos demais cidadãos) (MOL, 2013). Para os platônicos, o estudo da matemática possibilitava o treinamento do espírito, e era recomendado que fosse cultivado pelos filósofos e pelos que deveriam governar seu Estado ideal (EVES, 2011).

Os gregos foram os responsáveis primeiros pela propagação de uma matemática dedutiva, de caráter universal e explicativa. O encontro da cultura grega com outras culturas orientais ampliou o universo de conhecimentos matemáticos. Isso é evidenciado na obra “Os Elementos”, do matemático grego Euclides de Alexandria no século III a. C (SILVA, 2004).

Os Elementos é uma obra que está dividida em treze livros ou capítulos, que tratam sobre geometria elementar; a teoria dos números; os incomensuráveis e a

geometria no espaço. Esta obra representou a primeira axiomatização da matemática e contribuiu para a disseminação das concepções da matemática da Grécia antiga. Suas ideias foram consideradas por vários séculos o modelo da verdade, rigor e certeza, declinando em meados do século XIX, quando alguns axiomas da geometria euclidiana foram questionados (PONTE *et al.*, 1997).

Diante do progresso da civilização clássica, com destaque para a Grécia e da ampliação dos conhecimentos, as discussões sobre as concepções da matemática grega realizadas por uma elite intelectual, continuou ao longo da Idade Média e Idade Moderna.

A matemática começou a ser internacionalizada no período do renascimento, com a tradução de textos árabes para o *latim*, a Europa liderou as pesquisas em matemática. É nesse período que as universidades e grandes centros acadêmicos começaram a nascer. Tendo como referência as antigas escolas gregas, a academia se dividia em dois principais grupos de base da educação: o Trivium<sup>7</sup> (que compreendia a gramática, a retórica e a lógica) e o Quadrivium<sup>8</sup> (representado pela aritmética, geometria, astronomia e música).

Os séculos XVI, XVII, XVIII foram um período da História da Matemática, que se deu a transição entre a Idade Antiga e a Idade Moderna. No início do século XVI, a matemática que ainda era a dos antigos gregos, recebeu contribuições de chineses, indianos, árabes e de alguns autores europeus medievais. Ainda no século XVI, Isaac Newton e Leibniz contribuíram para a descoberta do Cálculo.

No período da modernidade, estudiosos como René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, Issac Newton e outros, se dedicaram aos princípios básicos e fundamentos da Matemática, buscando aproximações “de estudos que se ampliaram fazendo conexões estruturais, assentando em bases firmes o acúmulo de conceitos e noções que resultaram dos trabalhos científicos produzidos durante os três séculos que os antecederam”. Estas ações destes estudiosos da modernidade fizeram surgir o “Renascimento da Matemática” (COSTA, 2017, p. 5).

---

<sup>7</sup> na Idade Média, a primeira parte do ensino universitário, formada por três disciplinas (gramática latina, lógica e retórica) ministradas antes do *quadrivium* e que, com este último, constituía as sete artes ou as artes liberais.

<sup>8</sup> na Idade Média, o conjunto dos quatro ramos do saber (aritmética, geometria, música e astronomia), orientados pela matemática, que compunham, com o *trivium*, as sete artes liberais ministradas nas universidades.

Novas concepções da matemática foram estabelecidas por estudiosos dos séculos XVII e XVIII. E ganharam forças a partir das três revoluções: Industrial (1767), Americana (1776) e Francesa (1789), e desencadearam preocupações com educação matemática da juventude, pois a matemática até então era restrita aos matemáticos das universidades, que veio a ser inserida na educação das massas populares nos fins do século XIX (D' AMBRÓSIO, 2004).

Já no século XVIII, os estudiosos davam destaque para o cálculo e seus derivados: séries, equações diferenciais ordinárias e parciais e a geometria diferencial, justificado pela importância dos fundamentos do Cálculo na mecânica (física) e astronomia, que vieram a fazer parte dos tópicos de certas disciplinas das licenciaturas em Matemática de hoje. A matemática até então estava ligada aos algoritmos, sem preocupação quanto à natureza de seus fundamentos.

O século XIX foi marcado pela crise dos fundamentos, em que alguns axiomas da geometria de Euclides foram questionados por volta de 1850 nos trabalhos de Gauss, Bolyai, Lobachevsky e Riemann, dando origem as geometrias não-euclidianas. Neste século, nasce a Educação Matemática, que segundo Moreira (2019), esta surge da necessidade de se buscar novas formas mais eficazes de ensinar e aprender Matemática, cujos créditos são devidos a John Dewey (1859-1952), que foi um forte defensor do combate ao formalismo.

No século XX, a matemática atravessou uma grave crise. Com o fim da primeira guerra mundial, em que muitos professores e cientistas morreram ou abandonaram a Europa, houve a reformulação da Matemática moderna, a partir da *École Normale Supérieure*, em Paris, em que surgiu o grupo Bourbaki. Este grupo sintetizou a Matemática Moderna e contribuiu para o rigor matemático e conceitos da teoria dos conjuntos, álgebra moderna, topologia entre outros.

A reformulação da Matemática continuou com o surgimento das três escolas de filosofia da matemática: o logicismo, o formalismo e o intucionismo. Estas escolas objetivaram solucionar a crise dos fundamentos da geometria euclidiana. Os matemáticos e filósofos procuraram, a partir de então, explicar o que era a matemática, seja relativo ao conhecimento, objeto e utilidade (PONTE *et al.*, 1997).

Para Ponte *et al.*, (1997); Eves (1995, p. 679), o logicismo teve como principal representante o Bertrand Russell. Para essa corrente filosófica, era possível deduzir toda a Matemática a partir da lógica pura, sem necessidade de empregar conceitos

matemáticos específicos como número ou conjunto. Já o formalismo teve como principal colaborador David Hilbert, pregava a importância de se construir uma linguagem formal com regras bem estruturadas que possibilitasse o “fazer matemática”, que compreendia a manipulação de símbolos, por meio da utilização de axiomas, fórmulas e teoremas. O Intucionismo em oposição ao logicismo teve como defensor o holandês Luitzen Brouwer, acreditava que não era nem a experiência e nem a lógica que determinava a atividade matemática, mas a intuição, ou seja, tese do intucionismo é que “a matemática tem de ser desenvolvida apenas por métodos construtivos finitos sobre a sequência dos números naturais, dada intuitivamente”.

No início dos anos da década de 1950, houve em diversos países, um movimento para propor reformas ao ensino da matemática nas escolas elementares. Estudiosos da Matemática difundiam a ideia de modernizar os currículos (PIRES, 2000).

Essa necessidade de modernização do ensino da matemática se dá após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento do Movimento de Matemática Moderna. Nesse momento, o mundo estava imerso na guerra fria e na corrida espacial. Com o lançamento do satélite soviético Sputnik, o governo norte-americano propõe repensar o ensino das ciências, na tentativa de corrigir sua desvantagem tecnológica e científica perante aos russos (SILVA, 2004).

Para Silva (2004), esse movimento que era reforçado pelas ideias de Piaget propunha um ensino pautado na transmissão de ferramentas, estruturas e proposições lógicas, postulados e teoremas, deixando de lado a construção, a criatividade e a intuição. Neste sentido, o(a) professor(a) era um mero transmissor do conhecimento matemático e o estudante um receptor. Esse excesso de formalização e simbolização, fez com que a matemática escolar perdesse o elo com a realidade sociocultural do estudante.

O Movimento de Matemática Moderna começou a declinar no início da década de 1970, quando matemáticos e educadores começaram a fazer críticas à modernização da matemática. O ponto de partida do movimento contrário à Matemática Moderna, foi a publicação em 1976, do livro *O Fracasso da Matemática Moderna* (KLINE, 1976 Apud SILVA, 2004).

O desenvolvimento de novas propostas para a Educação Matemática, se deu, a partir das discussões e debates nos encontros internacionais. O movimento da

Educação Matemática surgiu a partir da falência do modelo anterior, em que propôs a ressignificação dos conteúdos e dos papéis do(a) professor(a) e do estudante.

A partir dos anos de 1980 e 1990, diversas propostas curriculares nasceram e tentaram superar a Matemática Moderna. No Brasil, a partir de 1985, Estados e municípios propuseram mudanças, por meio da edição de novos currículos. Em 1988, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática, reunindo estudiosos e pesquisadores da área e contribuindo com governos e instituições. Em 1996, o movimento da Educação Matemática deu importantes contribuições na construção do Capítulo da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº. 9.394/96) (SILVA, 2004).

Assim, por meio desse breve histórico da Matemática, observam-se as contribuições da Matemática no desenvolvimento das sociedades. Nota-se também a contribuição da história da matemática para Educação Matemática de estudantes e formação de professores(as) de Matemática. Neste sentido, abordaremos no próximo tópico a Educação Matemática e suas tendências.

### **2.1.2 Educação Matemática e suas tendências**

Na área educacional, tem sido cada vez mais importante o uso das tendências em Educação Matemática como forma de romper com os modelos tradicionais de ensino. Essa importância se apoia na ideia de que o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. “A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura” (D’AMBROSIO, 2020, p.24).

A Educação Matemática surgiu no final do século XIX e início do século XX em diversos países europeu e nos Estados Unidos, com John Dewey (1859-1952), tendo se consolidado durante o Congresso Internacional de Matemáticos realizado em Roma, em 1908, com a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI), com o objetivo de buscar formas mais eficazes do ensino e aprendizagem da Matemática.

A Educação Matemática se firmou como área de conhecimento interdisciplinar, mediante as ideias do matemático alemão Félix Klein (1849-1925), que defendeu uma matemática menos sistemática e mais preocupada com as bases psicológicas do

estudante (D'AMBROSIO, 2008). Seguindo nessa mesma linha, Alrø e Skovsmose (2010) enfatizam que a Educação Matemática questiona os modelos tradicionais, sem relação com a realidade e sem significado prático.

No Brasil, a Educação Matemática chegou aos anos 1950, que buscava combater e desarticular o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Já na década de 80, institucionalizou-se com a implantação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, por Ubiratam D'Ambrosio (MOREIRA, 2019).

Segundo Macêdo *et al.*, (2016, p. 19), “a Educação Matemática tem se constituído numa área de conhecimento que se preocupa mais especificamente com os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática nos vários níveis de escolarização [...]”. Para o autor, a Educação Matemática tem se apresentando como área que estuda os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Flemming; Luz e Mello (2005, p.13), o caráter interdisciplinar da Educação Matemática, com seus alicerces na Educação e na Matemática, constitui-se como uma área de pesquisa que tem a intencionalidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem de Matemática. No fragmento a seguir Flemming; Luz e Mello (2005, p.13) definem melhor essa questão.

[...] a Educação Matemática é uma área de estudos e pesquisas que possui sólidas bases na Educação e na Matemática, mas que também está contextualizada em ambientes interdisciplinares. Por este motivo, caracteriza-se como um campo de pesquisa amplo, que busca melhoria do processo ensino aprendizagem de Matemática.

A Educação Matemática também se constitui segundo Carvalho (1994, p.81), num grande arco, em que há lugar para pesquisas e trabalhos dos mais variados tipos, devido sua atividade ser essencialmente pluri e interdisciplinar.

Nota-se que se buscarmos outras fontes de informação, encontraremos distintas definições para a Educação Matemática e todas elas caminham na mesma direção das ideias de interdisciplinaridade entre Educação e Matemática (MOREIRA, 2019).

Moreira (2019) enfatiza a necessidade de refletir sobre a matemática que era ensinada aos nossos avós, e que perdura até os dias de hoje, empobrecendo o ensino, oriunda do Movimento da Matemática Moderna (MMM), e para a superação desta realidade, o autor afirma que os/as professores/as que ensinam matemática



podem utilizar as tendências da Educação Matemática para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, Moreira (2019) apresenta as principais tendências em Educação Matemática: Etnomatemática; as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); a Modelagem Matemática; a resolução de problemas; a História da Matemática, a Educação Matemática Inclusiva, Educação Matemática Crítica e outras. Estas têm um arcabouço teórico vasto e variam de acordo com as correntes pedagógicas e ideologias de cada pesquisador.

A Etnomatemática é uma tendência da Educação Matemática com caráter antropológico e dimensão cognitiva (D'AMBROSIO, 2020). Esta tendência valoriza a identidade, a cultura a especificidade de cada povo, por isso foi criada com a intencionalidade de descrever as práticas matemáticas desenvolvidas pelos grupos culturais mediante a relação do saber matemático com a cultura de cada povo (MOREIRA, 2019).

Para compor a palavra Etnomatemática, D'Ambrosio (2020, p.62) utilizou as raízes Etno, Matema e Tica. O termo Etno remete o ambiente natural, social e cultural dos sujeitos; Matema tem a intencionalidade de conhecer, aprender e explicar e o termo Tica, é a técnica, o modo de conhecer. No trecho a seguir, o autor elucida melhor essa definição.

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais[que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer[ que chamo matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo etnos]. Daí chamar o exposto acima de Programa Etnomatemática.

A Etnomatemática é denominada por D'Ambrosio (2020, p.18), como um programa de pesquisa, pois segundo o autor “não se trata de propor uma nova epistemologia, mas sim de entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimentos e na adoção de comportamentos”. Fato fundamental para o processo de aprendizagem das pessoas.

A tendência Etnomatemática, enquanto programa de pesquisa, tem ganhado cada vez mais espaço e revelado a sua importância como caminho para a valorização dos aspectos socioculturais e políticos nesta área do saber. Tendo conquistado importantes reconhecimentos, evidenciados desde 1994 nas pesquisas do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), que recomendam a Etnomatemática como categoria de pesquisa (INEP, 1994).

Outras contribuições da Etnomatemática presentes nas relações entre matemática e pluralidade cultural, podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da área de matemática (MEC, 1998, p.33). A passagem a seguir esclarece.

Ainda com relação às conexões entre Matemática e Pluralidade Cultural, destaca-se, no campo da educação matemática brasileira, um trabalho que busca explicar, entender e conviver com procedimentos, técnicas e habilidades matemáticas desenvolvidas no entorno sociocultural próprio a certos grupos sociais. Trata-se do Programa Etnomatemática, com suas propostas para a ação pedagógica.

D'Ambrosio (2020), salienta que é preciso fazer da matemática algo vivo, mergulhando nas raízes culturais, valorizando os saberes praticados e produzidos por diferentes grupos sociais. No trecho a seguir, o autor esclarece essa questão.

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo[agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância de várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. (D'AMBROSIO, 2020. p.49).

Para Knijnik *et al* (2019, p.23), a Etnomatemática “vem se constituindo como um campo vasto e heterogêneo, impossibilitando a enunciação de generalizações no que diz respeito a seus propósitos investigativos ou a seus aportes teórico-metodológicos”. A autora considera a Etnomatemática um campo vasto e heterogêneo, não permitindo abrangência de questões teórico-metodológicos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), outra importante tendência da Educação Matemática, que vem se destacando no cenário atual, em que o uso das tecnologias e a modernização do ensino nas últimas décadas, levaram em consideração os anseios de uma geração acostumada com o uso de computadores, calculadoras, telefones celulares, televisões, rádios, smartphones, projetores, entre outros (MOREIRA, 2019).

Segundo Zorzan (2007, p. 88), a Educação Matemática, na perspectiva das tecnologias, “[...] tem o objetivo de estimular curiosidade, a imaginação, a comunicação, a construção de diferentes caminhos para a resolução de problemas e

o desenvolvimento das capacidades: cognitiva, afetiva, moral e social”. Para o autor, a escola não pode desconsiderar as tecnologias em suas propostas pedagógicas, do contrário tornar-se-á um espaço obsoleto e desvinculado das reais necessidades oriundas da inteligência humana. É preciso considerar o papel do(a) professor(a) como mediador entre o pensamento e a máquina.

A Modelagem Matemática é uma das tendências da Educação Matemática, tem como objetivo relacionar a realidade com a matemática, transformando problemas da realidade concreta em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. A prática dessa tendência pode ser uma boa alternativa aos meios tradicionais de ensino, levando os estudantes a ter aulas mais contextualizadas, criativas e relacionadas à sua realidade (BASSANEZI, 2009; BIEMBENGUT; HEIN, 2002; MOREIRA, 2019).

Segundo Biembengut; Hein (2002, p.19), a prática dessa tendência se dá em cinco passos:

1. Diagnóstico: da realidade, dos interesses dos alunos e do grau de conhecimento dos mesmos.
2. Escolha do tema ou modelo matemático: para desenvolver o conteúdo programático que estará inserido numa situação problemática.
3. Desenvolvimento do conteúdo programático: ocorre o reconhecimento da situação-problema, formulação e resolução do problema e interpretação e validação a partir do conteúdo.
4. Orientação de modelagem: requer que o sujeito seja capaz de fazer modelos matemáticos. O aluno é incentivado à pesquisa, a desenvolver a criatividade e a habilidade de formular e resolver problemas e a aplicar o conteúdo matemático. Nesse processo o aluno é conduzido a formulação de hipóteses, à constituição de alternativas para solucionar as situações-problema.
5. Avaliação do processo: avaliam-se a produção e o conhecimento matemático, a produção do trabalho de modelagem em grupo e a extensão e aplicação do conhecimento para, assim, redirecionar o trabalho.

Para o autor, esses cinco passos levarão os estudantes a superar a noção de precisão e rigor, criadas pela matemática moderna.

A Resolução de Problemas é outra tendência da Educação Matemática, que surgiu no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980. Esta tendência começou a caracterizar-se pela sua abrangência ao mundo real, se contrapondo ao ensino matemático voltado para a aplicação e memorização de exercícios rotineiros (ZORZAN, 2007).

O ensino tradicional da matemática, ainda é muito presente na sala de aula, em que os estudantes não conseguem resolver problemas, devido à maneira com que são trabalhados. No trecho a seguir, Dante (1998, p. 8), enfatiza que,

[...] a resolução de problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula. É muito comum os alunos saberem efetuar os algoritmos e não conseguirem resolver um problema que envolva um ou mais desses algoritmos. Isso se deve à maneira com que os problemas matemáticos são trabalhados na sala de aula e apresentados nos livros didáticos, muitas vezes apenas como exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados.

Onuchic (1999) entende que o ensino da matemática na perspectiva da tendência Resolução de Problemas, pode auxiliar na compreensão do conceito estudado; na otimização do processo ou técnica matemática e motiva o estudante e o professor a entenderem a metodologia para outras disciplinas escolares.

A História da Matemática é uma tendência da Educação Matemática, que contribui no entendimento dos fatos, a partir de sua origem até sua aplicação (MOREIRA, 2019). Pois, o entendimento da evolução histórica, pode ajudar os educadores na elaboração de estratégias, que possam facilitar construção do conhecimento dos alunos (FLEMMING; LUZ e MELLO, 2005).

A História da Matemática é uma tendência, que pode orientar o aprendizado e o desenvolvimento da matemática. No entanto, “a ausência do desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos em praticamente todos os livros didáticos dificulta a utilização desta proposta, pelo professor [...]” (MÜLLER, 2000, p. 139).

Outra tendência da Educação Matemática é a Educação Matemática Inclusiva, que diz respeito à inclusão em aulas de Matemática. Moreira (2019), tem observado nas suas investigações, que faltam muitos esclarecimentos para a comunidade escolar em relação aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), desde os conceitos sobre inclusão e ideias totalmente errôneas quando falamos em educação especial.

Segundo Moreira (2019), o pensamento inclusivo e diverso precisa estar presente desde a formação inicial do professor que vai ensinar Matemática. Pois, é preciso que os(as) professores(as) e demais profissionais da educação compreendam que é na diversidade da sala de aula que temos a possibilidade de desenvolver as melhores estratégias para se trabalhar prazerosamente a Matemática.

Por fim, a última tendência é a Educação Matemática Crítica, que foi baseada nas ideias do estudioso dinamarquês Ole Skovsmose, presente na sua obra *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education* (SKOVSMOSE, 1994). Os estudos de Skovsmose têm como base teórica o educador brasileiro Paulo Freire e na Educação

Crítica, no seio da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt na Alemanha (LIMA; LIMA & OLIVEIRA, 2020). Para esta tendência, Skovsmose (2014) propôs alguns conceitos: diversidade de condições, *foregrounds* dos estudantes, diálogo, cenários para investigação e crítica.

Para Lima e Lima (2019, p. 71), a Educação Matemática Crítica (EMC) é um campo de estudo que se preocupa, “[...] por um lado, com o papel social que o Ensino de Matemática pode exercer na sociedade e, por outro lado, com a maneira como se ensina e se aprende os conteúdos matemáticos, seja na educação básica ou na educação superior”. Para as autoras, esta tendência tem preocupações com a aplicação da Matemática na sociedade.

A Educação Matemática Crítica tem por objetivo, como afirma Lima (2018, p.70), “discutir preocupações a respeito da Educação Matemática, seja quanto ao uso das tecnologias, das relações de poder que envolvem a democracia, a justiça social ou as práticas inovadoras educativas”. Segundo a autora, vivemos numa sociedade, em que a tecnologia está muito presente na vida das pessoas e a linguagem fundamental da tecnologia é a matemática.

Neste sentido, a Matemática tem um status de poder. Pois, baseada na racionalidade técnica, a Matemática é valorizada e considerada fundamental na sociedade, não permitindo questionamentos e dúvidas. Dessa forma, Educação Matemática Crítica vem para colocar esse status da matemática em questão.

A Educação Matemática Crítica vem colocar em xeque de que a matemática na sociedade não é neutra, ela está aqui para atender interesses políticos, econômicos e sociais. Diante disso, esta tendência tem preocupações com a escola, o ensino aprendizagem de matemática.

Segundo Silva (2017, p. 59), a Educação Matemática Crítica entende a matemática como ferramenta para a transformação social, por meio de uma “formação voltada à prática cidadã crítica na sociedade, sendo o papel do ensino de matemática fornecer ao(à) aluno(a) ferramentas para desenvolvimento humano e social”. Para o autor, o ensino aprendizagem dos conteúdos matemáticos no contexto desta tendência estão ligados às realidades das escolas, dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), nos quais se priorizam a investigação e a criatividade.

Enfim, há outras tendências em Educação Matemática como a escrita, literatura e Matemática; a Filosofia da Educação Matemática; os Jogos da Matemática entre outras, que podem ser estudadas para seu desvelamento.

Após apresentar as principais tendências em Educação Matemática, no próximo subtópico trataremos da Educação Matemática e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores(as) da Matemática.

### **2.1.3 Educação Matemática e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores/as da Matemática**

A compreensão da importância da Educação Matemática na formação de professores/as, passa pelo conhecimento da evolução do ensino da matemática. Neste sentido, é interessante apresentarmos as mudanças do ensino da matemática ao longo do processo histórico e social da educação no Brasil.

Ao falarmos das transformações que ocorreram no ensino da matemática, Fiorentini (1995) baseado em Saviani (1984) e em Libâneo (1985) expõe as tendências em Educação que motivaram o surgimento das tendências em Educação Matemática. O autor apresenta seis tendências: formalista clássica, empírico-ativista, formalista moderna, tecnicista e suas variações, construtivista e sócioetnoconstrutivista.

Neste sentido, a tendência **Formalista clássica** baseou-se no modelo euclidiano e caracterizava-se pelas ideias e formas da Matemática Clássica. Esta tendência imperou no Brasil até final da década de 1950, era centrada no(a) professor(a) e no seu papel de transmissor e expositor de conteúdo na lousa, e a aprendizagem do aluno era considerada passiva. Nessa época, a aprendizagem da Matemática era privilégio de poucos e dos “bem-dotados” intelectual e economicamente. Os ricos recebiam um ensino mais racional e rigoroso. Já os mais pobres trabalhavam com “o cálculo e a abordagem mais mecânica e pragmática da Matemática” (FIORENTINI, 1995, p. 7).

Outra tendência que surgiu no Brasil na década de 1920, foi a **Empírico-ativista**. Esta emergiu se contrapondo à escola clássica tradicional. O(a) professor(a) passa a ser o(a) orientador(a), e não mais o elemento fundamental do ensino. O aluno torna-se o centro da aprendizagem, passando a ser ativo. Neste sentido, o pressuposto desta tendência é que o aluno “aprende fazendo” por meio da pesquisa,

da descoberta, dos estudos do meio, da manipulação e visualização de objetos. Esta tendência prosseguiu nas décadas de 1940 e 1950, com novos seguidores. Nota-se também, o ideário empírico ativista na década de 1970 e início dos anos de 1980.

A tendência **Formalista Moderna** sofreu influência do Movimento de Matemática Moderna (MMM), na década de 1950. Este movimento emergiu “após a Segunda Guerra Mundial, como resposta a defasagem entre o progresso científico-tecnológico da nova sociedade industrial e o currículo escolar vigente, sobretudo nas áreas de ciência e matemática [...]” (FIORENTINI, 1995, p.13).

Nesta tendência, o ensino da matemática enfatizava “[...] a dimensão formativa sob outra perspectiva: mais importante que a aprendizagem de conceitos e as aplicações da matemática, seria a apreensão da estrutura subjacente [...]” (FIORENTINI, 1995, p.14). Essa proposta objetivava formar o especialista matemático, e não a formação do cidadão.

A Tendência **Tecnicista**, de origem norte-americana, marcou presença nas décadas de 1960 e 1970. Esta rompe com o formalismo pedagógico, apresentando um novo reducionismo. Para esta tendência, o ensino da matemática consistia no emprego de técnicas especiais de ensino e ao controle/organização do trabalho escolar. Isto porque, esta tendência parte do pressuposto de que “a sociedade é um sistema tecnologicamente perfeito, orgânico e funcional. Caberia, portanto à escola preparar recursos humanos ‘competentes’ tecnicamente para o sistema”, ou seja, o ensino de matemática tinha a intencionalidade de preparar os indivíduos para atender o mercado de trabalho capitalista (FIORENTINI, 1995, p.17).

Por sua vez, a tendência **Construtivista**, originada da epistemologia genética piagetiana, passou a influenciar as inovações do ensino da matemática no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, estendendo-se para a década de 1980. Esta tendência, do ponto de vista epistemológico, nega a teoria racionalista de conhecimento e nega também a teoria empirista, dando prioridade ao ensino da matemática de natureza formativa. Segundo Fiorentini (1995, p.21), “o importante não é aprender isto ou aquilo, mas sim *aprender a aprender* e desenvolver pensamento lógico-formal”.

A tendência **Socioetnocultural** surgiu a partir do fracasso do Movimento Modernista, e das dificuldades dos alunos das classes menos favorecidas no processo de aprendizagem da matemática, que levaram alguns estudiosos no início da década

de 1960, a voltarem seus estudos para os aspectos socioculturais da Educação Matemática, tendo prosseguido no Brasil pela década de 1970. Neste sentido, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Carraher (1988), D'ambrósio (1990) e Patto (1990), apontam que crianças com dificuldades de aprendizagem na escola não tinham necessariamente dificuldades fora da escola.

Esta tendência no âmbito das ideias pedagógicas fundamenta-se em Paulo Freire e no âmbito da Educação Matemática baseia-se na Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio. Essa base epistemológica se opõe a “educação bancária”, contemplando assim, a pesquisa e o estudo/discussão de problemas da realidade dos alunos.

É interessante salientar, que as tendências na Educação influenciaram as tendências da Educação Matemática como: Resolução de Problemas, História da Matemática, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Investigação Matemática, Jogos e Materiais Manipulativos, Tecnologias de Informação e Comunicação, e Educação Matemática Crítica.

Desse modo, a Educação Matemática tem estado presente nos últimos anos nas pesquisas sobre a formação dos(as) professores(as) que ensinam matemática. Esse fato levou a criação do Grupo de Trabalho (GT07) – Formação de Professores que ensinam Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), o qual reúne pesquisadores(as) de programas de pós-graduação em educação e em educação matemática, entre outros integrantes, que se dedicam a pesquisa sobre a formação inicial ou continuada e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática, em todos os níveis de ensino e contextos socioculturais de aprendizagem docente.

As pesquisas que tratam sobre a formação docente estão sendo destacadas nos principais eventos organizados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), o Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM) e o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). A pesquisa realizada por Bicudo; Paulo (2011) identificou nos anais do III SIPEM, ocorrido em 2006, que 20% dos trabalhos publicados no GT07, abordam a formação de professores que ensinam matemática.



Neste sentido, a formação de professores/as que ensinam matemática tem sido objeto de investigações<sup>9</sup>, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que direcionam, a formação inicial dos profissionais de Educação no Brasil (DOURADO, 2015; 2016).

As discussões sobre a formação de professores/as no Brasil nas últimas duas décadas, seguiu os princípios orientadores das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019). Antes dessas resoluções, a formação do professor de matemática era baseada no modelo 3+1<sup>10</sup>, que em outras palavras, era basicamente três anos de formação nos conteúdos específicos (Matemática), seguidos de mais um ano de Didática (ensino) (MOREIRA; FERREIRA, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) ao entrar em vigência, obrigava os cursos de licenciatura a ela se regularem. No entanto, esta proposta foi ineficaz, pois, os cursos de licenciatura mantiveram em seus currículos o predomínio de uma formação baseada nas disciplinas específicas e pouco espaço para a formação pedagógica, permanecendo o formato do modelo 3+1 (GATTI, 2015; GATTI *et al.*, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) chamava a atenção para as competências necessárias à atuação profissional, vindo a ser chamada de tecnicista por grupos organizados da educação, devido a menção a competências. Para Gatti *et al.*, (2019, p. 53), esse foco nas competências “contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu a partir de 2003”.

Na última década, vários movimentos atuaram direcionados a repensar a formação de professores/as e a valorização desses profissionais. No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve movimentação em direção a rediscussão das Diretrizes e constituiu uma Comissão Bicameral envolvendo conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. A comissão Bicameral realizou várias reuniões e discussões, em que membros da Comissão participaram nas conferências municipais, estaduais e nacional. Para além dessas atividades,

---

<sup>9</sup> Ver em: ZAIDAN, S. et al. **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019**: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. GT07-Formação de Professores que ensinam matemática. Brasília: SBEM, 2021.

<sup>10</sup> Acessar em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/r4yWF5GFmrggBdzvLxdyk4Q/abstract/?lang=pt>

foram realizadas reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação e a efetiva participação das entidades acadêmico-científicas e sindicais nesse processo, como a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outras entidades sociais. Em seguida, a Comissão Bicameral, apresentou Parecer e Resolução que foram aprovados, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação e após a homologação do Ministério da Educação resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015; 2016).

Para Dourado (2015), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) tem a finalidade de traçar o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Esta Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) aprovada pelo CNE, é considerada para Silva, Anjos, Molina e Hage (2020, p. 10),

“uma conquista ao representar a luta histórica da sociedade civil organizada em favor da formação e valorização dos profissionais do magistério, ao direcionar a ação formativa em sintonia com a construção de uma Base Comum Nacional constituída por processos emancipatórios em que a práxis se apresenta como uma mediação na construção do conhecimento em diálogo com a realidade; no entanto, tal conquista vem sendo desmontada, por divergir da compreensão educacional do atual governo”.

Com vista a atender as recomendações da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), as Instituições de Ensino Superior (IES) vinham implementando as adequações baseadas nesta resolução. Para Zaidan *et al.*, (2021), até o ano de 2019, dos 298 cursos de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial, 172 fizeram as adequações de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Em meio a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), pelas IES, o Conselho Nacional de Educação revogou os marcos legais desta resolução ao aprovar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), significando retrocessos na política de formação de professores/as que estava se construindo no

Brasil. Segundo Silva, Anjos, Molina e Hage (2020), o governo de Jair Bolsonaro utilizou da estratégia de recomposição dos espaços de decisão, excluindo os representantes das instituições de pesquisa e representantes da sociedade civil do CNE e do MEC para um projeto que não tinha respaldo social. Para os autores, essa foi a estratégia para realizar o ataque aos marcos legais em relação à formação de professores ao aprovarem a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

A resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) foi aprovado em quadro de disputas políticas e ideológicas. Esta resolução, apresenta um leque de competências profissionais docentes do saber fazer, baseadas em três dimensões profissionais, a saber: conhecimento, prática e engajamento (SANTANA; PAULA e PEREIRA, 2022).

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019) pelo CNE de forma vertical e autoritária, sem discussão com sociedade civil organizada, imprimiu um retrocesso de décadas na formação docente, ao destituírem um projeto crítico de formação defendido pelas entidades representativas. O texto do documento desta resolução, propõe uma formação generalizante e homogeneizante, que ignora as diversidades socioculturais, as desigualdades e as especificidades da diversidade dos sujeitos.

As entidades nacionais vieram a público e se manifestaram contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideraram danosa à elevação da qualidade da educação brasileira (ANFOPE; *et al.*, 2019).

## **2.2 Educação do Campo e formação de sujeitos sociais**

Para estudar sobre a Educação do Campo acreditamos ser fundamental abordar sobre a concepção de Educação e Educação do Campo. Em seguida, apresentaremos os princípios fundamentais da Educação do Campo; a Educação do Campo como formação humana e por último a Educação do Campo e sua relação com os saberes.

### 2.2.1 A Educação e a Educação do Campo

Educação é um termo que vem do latim *Educatio*, cuja tradução literal significa “transmissão e o aprendizado das técnicas culturais por um grupo de homens” (ABBAGNAMO, 2007, p.805). Educação significa, assim, “um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2013, p.11). Pois, nesse processo, o homem por meio do trabalho, ao interagir com a natureza, produz sua existência e se educa. Para Marx (2013, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

O trabalho e educação são marcas distintivas entre o ser humano e os demais animais. Ao se referir sobre a diferença entre o trabalho realizado pelo homem de outro realizado pelos animais, Marx (2013, p. 255-256) assinala:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Desse modo, comprova-se o que diz Saviani (2007, p.154), sobre o trabalho “o homem é, é-o pelo trabalho”. Tendo como premissa essa concepção, nota-se que o trabalho é o mediador na relação entre o homem e a natureza. Para Saviani (2013, p.11), essa relação com a natureza ocorre, a partir do momento, em que “o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”.

Neste sentido, o trabalho se estabelece no fundamento ontológico do ser social (LUKÁCS, 2012). Na visão de Marx (2013), é no e a partir do trabalho que o ser humano produz sua existência, adaptando a natureza, segundo as suas necessidades, pois o homem não nasce sabendo produzir-se como ser humano, ele aprende a produzir sua vida material. Com isso, o trabalho é um processo de produção de conhecimento. A transformação da natureza pelo ser humano e seu caráter duplo, é apresentada por Lukács (2012, p. 286) na passagem a seguir.

Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as 'potências que nela se encontram latentes' e sujeita as forças da natureza a 'seu próprio domínio.

Para Alves (2020, p.1), o salto ontológico instituiu o ser social, a partir da “atividade de intercâmbio orgânico com a natureza, que impulsionou o desenvolvimento da potência morfológica da espécie *Homo sapiens*”. O trabalho e a linguagem contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas sociais. Saviani (2012, p.37) assinala que “o primeiro salto ontológico foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo, o segundo salto foi o do ser biológico ao ser sociológico”.

É importante salientar, que o processo histórico de construção de conhecimento por meio do trabalho atravessou profundas transformações, diversificou e aperfeiçoou-se em conformidade com os interesses dos modos de produção vigentes. Marx e Engels (1976, p. 57), acreditam que “[...] o modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual [...]”.

No sistema comunal, “trabalho e educação eram atividades homogêneas e integrais, um processo considerado essencial para se compartilhar os saberes construídos a produção da existência da comunidade, pois não se tinha divisão de classes [...]” (FERREIRA; MOURÃO, 2016, p. 58). Essa questão é evidenciada por Saviani (2019, p.36) na passagem a seguir.

Nas comunidades primitivas, educação e trabalho coincidiam totalmente. Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia divisão de classes, tudo era feito em comum.

Com a criação da propriedade privada, em que se estabeleceu a divisão social do trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, essa relação integrada da educação e trabalho é quebrada, tanto pelo sistema escravocrata da antiguidade, quanto pelo sistema servil feudal (ENGELS, 2009 citado por FERREIRA; MOURÃO, 2016). Essa questão é assinalada por Saviani (2019, p.36), que diz, “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas e gerando a divisão dos homens em classes”.

No sistema capitalista, a divisão dos homens em classes foi reforçada, aprofundando “os antagonismos das classes” (MARX e ENGELS, 1998, p.10). A

burguesia em minoria passou a viver da exploração do trabalho de uma maioria, coisificando a força de trabalho. No trecho a seguir, Marx (2010, p.80) assinala.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Nesse novo contexto da divisão social do trabalho, “a relação trabalho-educação veio a sofrer uma nova determinação” (SAVIANI, 2019, p. 38). A educação assumiu a função de “preparar as pessoas para a atuação em um mercado em expansão, que exigia força de trabalho educada” (SAVIANI, 2019, p. 6).

Nessa perspectiva, Saviani (2013, p. 11), reconhece que a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Assim sendo, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2019, p. 35).

Em síntese, o processo de produção da existência humana visa garantir a subsistência material do homem, por meio da produção de bens materiais, processo este denominado de “trabalho material”. Todavia, para que essa produção material de fato aconteça, o ser humano precisa antecipar em ideias o que se pretende fazer, representando mentalmente os objetivos da ação. Desse modo, surge outra categoria de produção representada pela esfera do “trabalho não material”, modalidade esta em que o produto não se separa do produtor. Trata-se aqui, da produção do saber (SAVIANI, 2019, p. 99).

Portanto, é a partir da compreensão da natureza da educação, que podemos encaminhar a questão da especificidade de educação. Saviani (2019, p. 102), pontua essa questão no trecho a seguir.

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação – como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular – na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A educação deve ter uma intencionalidade, com vista a evoluir para uma sociedade em que ser humano se encontra enquanto ser omnilateral, consciente de si e que trabalha e produz conhecimento, e é um homem integral e completo. Para Saviani (2013, p. 13), a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Severino (1998) entende a educação como prática ao mesmo tempo técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, concebida pela significação simbólica, intercedendo na integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais. No trecho a seguir, Severino (1998, p. 14) apresenta o seu entendimento sobre a educação.

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

Desse modo, para que a educação seja de fato um processo de humanização, é fundamental que “ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais” (SEVERINO, 1998, p. 14).

Na mesma direção, Pimenta (2012, p. 24-25), afirma que a educação é um processo de humanização, com o objetivo de tornar os seres humanos participantes do processo civilizatório e responsáveis para levá-lo adiante. Ela se apresenta como prática social e como processo sistemático e intencional. Na passagem a seguir, a autora, esclarece essa questão.

[...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Borges (2006) salienta que a educação é compreendida pela sua função social, desenvolvida na formação do ser humano para atender aos interesses da sociedade e do sistema vigente, seguindo modelos estabelecidos pela estrutura econômica. Para Borges (2010), apesar de todos os aparatos ideológicos, a educação possui caráter político, uma vez que o ser humano em sociedade produz a sua existência e ao mesmo tempo sofre mudança em seu comportamento significando, assim, ações sociais.

Seguindo a mesma linha, Saviani (2019, p. 112), afirma que a educação é um ato político. Pois, ela “é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. Assim, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”.

Ghedin (2007, p. 39) diz que “A educação, ao longo de décadas, tem pervertido as relações humanas e condenado grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação; justamente por representar a lógica do sistema”. Nesta fala, o autor demonstra quanto a educação serviu para atender aos interesses da burguesia, tornando a classe trabalhadora cada vez mais alienada.

Para Ghedin (2007), é preciso romper, radicalmente com essa lógica. A educação, segundo o autor, é um meio que tem como fim não só a liberdade pessoal e individual, mas a (liberdade) libertação política de toda forma de opressão. É por esse motivo, que os movimentos sociais do campo defendem uma Educação que seja do e no Campo.

A Educação do Campo é uma concepção que emerge da luta dos sujeitos do campo, que queriam uma educação que fosse diferente da educação rural, por entenderem, que a educação rural, forma indivíduos apenas para o mercado de trabalho. Defendem que a Educação do Campo tem que ser uma concepção que compreenda que os sujeitos têm história, têm nome e rostos, participam de luta, por isso eles também são detentores de conhecimento. Nesse sentido, são capazes de se autodirigir (BORGES, 2016).

Com base nesta afirmação, a educação rural oferecida aos sujeitos do campo, historicamente, esteve ligada a uma educação que se limita “à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade” (BAPTISTA, 2003, p. 20-1). Sem levar em



consideração as “diferenças geográficas, sociais, econômicas, políticas e, principalmente, de classes” (BORGES, 2015, p. 51).

Esta perspectiva está presente no modelo de educação que a cultura hegemônica tenta impor para o campo. Um currículo que eles propõem é o mesmo da escola urbana. Desvalorizam os valores, as crenças, os saberes do campo. Por isso, que os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana. Com isso, é preciso ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra e pelos direitos (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A partir da década de 1930, no governo Vargas, ocorreu a expansão das escolas no Brasil. Essa expansão desenrolou-se desde a constituição de 1934, esta lei representou um avanço considerável nas reformas educacionais, firmando a compreensão do Estado educador, atribuindo às três esferas do poder público a responsabilidade pela educação, garantindo o financiamento das escolas do campo (ALVES; MAGALHÃES, 2008). No trecho a seguir, Fernandes (2011, p.140), pontua sobre a educação rural implantado no campo.

Na constituição de 1934, pela primeira vez, aparece uma referência à educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. As constituições de 1937 e 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa-se o sistema de subjugação, implantando-se o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato.

Esse sistema de educação rural foi reforçado pela Constituição de 1967 e pela emenda de 1969, sob o controle ditatorial dos militares. No entanto, é a partir da Constituição de 1988 é que a educação foi promulgada como direito de todos. Nascia ali à perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites (FERNANDES, 2011).

Uma vez que, o aprendizado das camadas populares, principalmente dos camponeses, sempre teve o desprezo, por parte das elites. Pois, devido o processo de colonização nos primeiros quatro séculos da constituição da sociedade brasileira e relacionado a ele o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação, não exigiu a qualificação da força de trabalho (RIBEIRO, 2012).

O debate a respeito da Educação Rural começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los no desenvolvimento da agricultura. Sua origem está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem (FERNANDES e MOLINA, 2004).

No âmbito da educação rural, surgiu na década de 30, uma corrente de pensamento, chamado de “ruralismo pedagógico”, que defendiam a existência de uma escola que preparasse os/as filhos/as dos/as agricultores/as para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. No entanto, essa concepção, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012). Seus debates originaram em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, no qual o Estado assumisse uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do sistema educacional, a favor de um novo sistema de educação vinculado ao trabalho e à formação da personalidade moral (BRASIL, 2008).

A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria (FERNANDES; MOLINA, 2004). Os autores trazem à tona a luta de classe presente no campo. No trecho a seguir, Ribeiro (2012, p. 300) pontua essa questão.

Esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho, com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida -, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe.

A educação formal no Brasil sempre foi tratada para atender aos interesses das classes dominante que se encontram no poder econômico e político do Estado (BORGES, 2010). Para Borges (2015, p. 52), a “educação escolar pública sofreu mudanças na forma, mas não no currículo, mantendo a essência pedagógica para formação de sujeitos oprimidos e omissos socialmente”.

Esses sujeitos ficaram abandonados à própria sorte. Tendo em vista, que a sociedade capitalista se volta para as cidades, deixando a população do campo sem

investimento público em diferentes áreas. A educação escolar, que predominou e predomina, é denominada de Educação Rural ou Escola Rural, que significa uma educação descontextualizada fora da realidade do campo (BORGES, 2010).

Essa realidade de abandono vivenciada historicamente, pelos sujeitos do campo, levou os movimentos sociais do campo a recolocarem o problema da educação escolar pública. É nos anos 90, do século XX, que os trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio de grandes mobilizações nacionais e articulações, conseguem assegurar a política para a educação do campo, numa perspectiva que foge ao modelo de escola rural (BORGES e VILHENA JÚNIOR, 2016). Na passagem a seguir, comprova-se o que diz Fernandes; Cerioli e Caldart (2011, p.53), sobre a escola do campo.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua dimensão de permanente processo produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população [...].

É diante desse quadro que surge a Educação do Campo. A partir das discussões do 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outros (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011).

Para Borges (2016, p. 142), a Educação do Campo “é uma teoria que vem sendo discutida e colocada como pauta de reivindicação dos movimentos sociais, por ser uma pedagogia transformadora, que tem como pressuposto teórico três Pedagogias: Socialista, Oprimido (Paulo Freire) e Movimento”. Todas elas pautam-se na ação-reflexão-ação e no trabalho pedagógico, ou seja, na práxis da escola do campo para a realização da formação dos sujeitos do campo.

Caldart (2004, p. 17) defende uma concepção de Educação do Campo, que seja No e Do Campo, No significa “[...] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Esta concepção deve relacionar os saberes escolares com os saberes que envolvem a

terra como: meio ambiente, produção e diferentes saberes ou culturas e valorizar a identidade dos sujeitos do campo como: Autoestima, identidade, memória coletiva e formas de compartilhar (CALDART 2004; SILVA, 2005).

Desse modo, a educação do campo sustenta-se na valorização da vida do campo com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, o que significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (BRASIL, 2008).

### **2.2.2 Os princípios fundamentais da Educação do Campo**

O movimento inicial por uma Educação do Campo emergiu com a intenção de denunciar e lutar por políticas públicas de Educação no e do Campo. Tem sido também, um movimento de reflexões pedagógicas das experiências de resistência dos povos do campo, constituindo assim o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004). Para Caldart (2008, p. 69), “[...] o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere [...]”.

Caldart (2004), diz que a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo perpassa pelo diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade dos sujeitos do campo, buscando uma formação humana, com a intencionalidade de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Caldart (2004, p.14) reconhece que a Educação do Campo possui três referências prioritárias:

1ª) Tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

2ª) Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

3ª) Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios

movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais.

Considerando as referências apresentadas nesse diálogo que já existe entre uma leitura da materialidade de origem da Educação do Campo e este veio da teoria pedagógica, Caldart (2004) aponta alguns traços fundamentais na construção do projeto da Educação do Campo: 1º) Formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2º) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação; 3º) Projeto de educação *dos* e não para os camponeses; 4º) Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5º) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6º) Valorização e formação dos educadores; e 7º) Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Dando importância aos traços levantados, nota-se que a Educação do Campo é um conjunto de ações que envolvem a participação, voltando-se para construção coletiva de uma nova sociedade. Reconhecendo e reconstruindo a identidade dos sujeitos que ajudem a formar a nova sociedade (BORGES, 2015).

Para Silva (2005, p. 39), “essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da educação do campo são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra, que nutre a escola e faz com que ela tenha flores e frutos [...]”. Silva (2005), assinala que os princípios da Educação do Campo são o ponto de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular, do papel da escola dentro do campo brasileiro. No trecho a seguir, Silva (2005, p. 39-41), apresenta os princípios e concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- Princípio político de explicitar o papel da escola junto a construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a educação rural arriscam-se a permanecer na superfície, nos meios e não atingir os fins;

- Princípio da interdisciplinaridade onde construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;
- Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional;
- Princípio metodológico da pesquisa, não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educador e educando precisam assumir essa postura como senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo” [...];
- Princípio pedagógico político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as educandos/as, as de comunidades possuem, resgatá-los dentro da sala de aula, num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimentos;
- Princípios pedagógicos de que os espaços e tempos de formação não são apenas os de sala de aula, mas também os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer e dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização análise e de síntese das aprendizagens [...];
- Princípio político de compromisso na reconstrução de relações sociais de gênero, baseadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e de direitos entre mulheres e homens;
- Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território;
- Princípio pedagógico da avaliação, entendida como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos, construídos no processo ensino- aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.

A partir da pressão dos movimentos sociais, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC), que dispõe no artigo 2º § único, os princípios da Educação do Campo, que estabelece:

A educação do campo é uma concepção política pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

O artigo 3º das Diretrizes dispõe sobre a responsabilidade do poder público em garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, considerando a importância da educação

escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do país com justiça social, solidariedade e diálogo entre todos (SILVA, 2004). No entanto, a existência da lei não é garantia que todas as escolas do campo estão dentro dos princípios da Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais.

No Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (DOU 05.11.2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e estabeleceu no seu artigo 2º os princípios da Educação do Campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Portanto, os princípios que fundamentam a Educação do Campo devem respeitar a diversidade dos povos do campo, valorizando os aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e etnia; devem também incentivar a criação de projetos político-pedagógico que estimulem o desenvolvimento das escolas do campo, como espaços para o desenvolvimento social, ambiental e sustentável, relacionando com o mundo do trabalho. É preciso valorizar a identidade da escola do campo por meio de projetos que tenham conteúdos, que estejam relacionados à realidade dos sujeitos do campo, adequando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada região. Valorizando as vozes dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo para o devido controle social da qualidade da educação escolar.

### 2.2.3 Educação do Campo como formação humana

A formação que a Educação do Campo propõe, parte de uma formação humana vinculada a uma concepção de campo. Para Caldart (2004, p. 15), a Educação do Campo, “antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo”.

Essa concepção de educação “reforça uma ideia forte nos movimentos sociais: o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social” (CARDART, 2004, p. 15). De acordo com Caldart (2004), a teoria pedagógica surgiu com o objetivo de formação do ser humano, capaz de construir um projeto de sociedade. Nesta perspectiva, pensar a educação com uma concepção de campo significa ter um olhar de totalidade dos processos sociais, Caldart (2004, p 15), assim se expressa:

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significar uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Caldart (2004, p. 10), destaca que, “Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”.

Arroyo (2006), lembra do desafio assumido na 2ª Conferência Nacional, para a construção de uma Política Pública de Educação do Campo: colocar a Educação do Campo no plano da política e das Políticas Públicas. Os movimentos sociais do campo junto com as educadoras e educadores do campo precisariam assumir o comando na construção dessa política pública da Educação do Campo.

Para Arroyo (2006), é preciso construir um sistema de Educação do Campo, que não seja propedêutico, fragmentado, escalonado, etc. É preciso lutar por uma educação mais humanizadora, que valorize o saber e a cultura dos povos do campo. Acrescenta ainda Arroyo (2006, p.127):



Se estamos empenhados em construir um sistema de Educação do Campo não podemos ir com esta visão hierárquica, excludente para esta construção, temos que superá-la. Como? lutando por uma Educação Básica que tenha sentido em si mesma, que não esteja em níveis a serem escalados, mas que esteja em função da única finalidade da educação: garantir a formação humana básica que todo ser humano e tem direito como humano [...].

Arroyo (2006) diz que todos os sujeitos do campo têm direito a uma educação que esteja vinculada a sua realidade, valorizando os saberes e a cultura dos povos do campo e não enquanto agricultores ou trabalhadores do agronegócio. Dessa forma, a educação não será mais propedêutica, pois estará vinculada a condição humana. Na passagem a seguir, Arroyo (2006, p.128), assinala essa questão:

A educação tem que entrar em nossa ótica como um direito de cada um de vocês, meu, de nossos filhos, nossos educandos. Direito que o homem ou a mulher do campo, a criança, o adolescente tem enquanto gente, e não enquanto futuros trabalhadores da agroindústria, do agronegócio, nem sequer da agricultura familiar. É a educação vinculada à própria condição humana, no que ela tem de totalidade de produção da vida, de produção da cultura e do conhecimento, de produção de identidade, de gente [...].

De acordo com Arroyo (2006, p. 128), esses direitos não são abstratos, são direitos concretos, direitos de sujeitos concretos. Neste sentido, é importante que, os movimentos sociais lutem por concretizar esses direitos. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos de direitos são pessoas que têm identidade, classe, rosto, ou seja, têm história. Arroyo (2006, p. 128), assim se expressa:

[...] estes direitos de sujeitos concretos, históricos; não são direitos abstratos [...]. Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Enfim, sujeitos históricos concretos [...].

Esse direito à educação como processo de humanização só vai acontecer, se outros direitos humanos também existirem fora da escola. No trecho a seguir, Arroyo (2006, p. 129) assinala sobre esse entrelaçamento dos direitos com a totalidade da produção da existência.

O direito à educação não acontece por si só. É um dos direitos mais entrelaçados com a totalidade da produção da existência. O direito à educação é inseparável da totalidade dos direitos humanos. [...] Paulo Freire nos deixou isso muito claro na Pedagogia do Oprimido, se a educação é um processo de humanização só acontece quando há processos de humanização fora da escola, no trabalho, na família, na terra, na produção de

existência, nas formas de viver a infância e adolescência, de ser mulher, de ser homem, de ser negra, de ser indígena, camponês, ribeirinho.

Fica evidente que, para esse direito de trabalhar e estudar no campo tornar-se realidade é importante ter uma escola que associe à realidade do sujeito. Tendo como matriz formadora, atividades que estejam relacionadas aos mais variados aspectos da vida no campo. Destacando o trabalho, como princípio educativo da escola, onde os sujeitos constroem e reconstróem suas vidas, por meio da sua relação com a natureza (CALDART, 2015). No entender de Caldart (2015), só há educação se as escolas do campo valorizarem a cultura dos sujeitos. Pois, cada pessoa nasce em uma cultura diferente, e traz consigo valores, crenças e conhecimentos diferentes.

De acordo com Caldart (2015), a importância de um método para esta escola do campo, que possibilite aos sujeitos a apropriação de todas as ferramentas culturais, para que os educandos adquiram uma visão de mundo capaz de refletir sua vida humana concreta. A pedagogia do movimento de Paulo Freire pode ajudar na ressignificação dos processos educativos por meio das práticas pedagógicas da Educação do Campo, mudando as práticas educativas na escola, possibilitando a formação de sujeitos que lutam pela transformação da sociedade e do ser humano.

Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que envolve: atitudes, valores e comportamentos devem refletir também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar (BRASIL, 2008).

#### **2.2.4 A Educação do Campo e sua relação com os saberes**

Ao longo da história, a escola do campo sempre foi tratada, a partir de uma visão utilitarista, da escola pobre, dos conteúdos primaríssimos e que os sujeitos deviam aprender apenas os conhecimentos necessários para sua sobrevivência e para atender as demandas do sistema de produção (ARROYO, 2011). Isso é evidenciado por Arroyo (2011), quando diz que “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo [...], como valores ultrapassados, como saberes tradicionais [...]. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana [...]”.

Diante disso, Arroyo (2011) pontua sobre a necessidade de um projeto de Educação Básica do campo, com uma visão mais rica do conhecimento e da cultura,

uma visão mais digna do campo. É preciso segundo Arroyo (2011, p. 82-83), “incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano”.

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na escola, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A escola do campo é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo (BRASIL, 2008).

A concepção de escola do campo emerge da luta do movimento da Educação do Campo. Esta surge segundo Molina; Sá (2012, p. 326), “a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. Para Molina; Sá (2012, p. 327), esta concepção de escola do campo é baseada também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, “no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxismo da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura [...]”.

Caldart (2017, p. 310-311), pontua que a base da concepção de escola da Educação do Campo é a ligação forte com a vida:

A base da concepção de escola da educação do campo é a ligação forte da escola com a vida. E base da vida do ser humano é o trabalho [...]. Por isso, o trabalho precisa estar no centro da atividade educativa de uma escola orgânica à vida e vinculada às questões da atualidade. E nas escolas do campo, a inserção no trabalho da agricultura, em suas diferentes dimensões e relações, pode ser um ponto de partida fundamental para enraizar este pilar e desenhar contornos mais amplos.

De acordo com Arroyo (2011, p. 78), a escola e os saberes escolares “são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. Pois, segundo Arroyo (2011, p. 78), a escola se liga ao mundo da produção, esta se “[...] vincula aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do campo. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca”.

De acordo com Caldart (2017), a escola na construção do trabalho educativo precisa considerar as especificidades da região e as particularidades do local onde ela se situa. Pois, segundo Caldart (2004), a escola do campo coloca em movimento diferentes tipos de saberes, socializando e produzindo-os, fornecendo ferramentas culturais importantes ao seu cultivo. No trecho a seguir, Caldart (2004, p. 29) descreve quais são esses saberes:

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao do mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância da luta social, e também saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes ideias.

Para Caldart (2004, p. 29), todos os sujeitos são detentores de diferentes saberes, e isso significa não os hierarquizar. “É preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes”.

A escola precisa valorizar os conhecimentos que estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. O diálogo entre esses conhecimentos precisa garantir elementos que contribuam para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2008).

Portanto, o diálogo de saberes, que vem sendo desenhado pelos movimentos sociais camponeses, é o diálogo orgânico entre a escola e comunidade. Para Caldart (2017), as famílias têm um papel preponderante quando, ajudam a problematizar aspectos da realidade atual. Sendo importante a participação das famílias na vida escolar com finalidade de impedir o avanço de uma política de educação dominante.

### **2.3 Formação de Professores/as e ser Professor/docente**

Nesta seção, apresentaremos um breve histórico da formação de professores/as no contexto brasileiro, a formação na perspectiva omnilateral e Ser Professor e o processo de formação docente.

### **2.3.1 Formação de Professores/as no contexto brasileiro: breve histórico**

Nos últimos anos, inúmeros trabalhos abordando a temática formação de professores, têm trazido discussões acerca dos problemas relacionados à instrução dos professores.

Saviani (2009), em seu texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, desenvolve num primeiro momento sobre os aspectos históricos e num segundo momento sobre os aspectos teóricos.

Em nível global, a formação de professores teve seu início no século XVII, a partir da recomendação feita por Comenius, diante da necessidade de preparar os professores. Em 1684, em Reims, foi instituído por São João Batista de La Salle, o primeiro estabelecimento de ensino, denominado de Seminário dos Mestres. Todavia, foi somente no século XIX após a Revolução Francesa, que a formação de professores se tornou um problema com necessidade de resposta institucional. É nesse momento, que origina a criação de Escolas Normais como instituições responsáveis de instruir os professores (SAVIANI, 2009).

Na visão de Saviani (2009), foi a partir da instalação em Paris em 1795 da primeira instituição com o nome de Escola Normal, que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola normal simplesmente, também chamada Escola Primária, para preparar os professores do ensino primário. Em seguida, Napoleão, após conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal Superior Pisa, baseada na Escola Normal Superior de Paris. Após França e Itália, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX suas Escolas Normais.

No Brasil, as preocupações com a instrução dos professores remontam o ano de 1882, em que Rui Barbosa em um parecer demonstrava a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). No entanto, a questão da formação dos professores surge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009, p. 143-144), ao examinar “a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos”, distinguiu os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil, descritos no trecho a seguir.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
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, chamado por Saviani (2009, p.144), de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, tendo ocorrido no período colonial e iniciado com os colégios dos jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas em 1808, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI. No entanto, a preocupação explícita com a formação de professores, se deu com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827. No artigo 4º da referida Lei, dispõe sobre o método mútuo, que o ensino, nessas escolas deveria ser trabalhado e que os professores terão que ser treinados nesse método, custeados com recursos próprios. Deste modo, observa-se a exigência da preparação didática, apesar de não fazer menção à questão didática. Nota-se que a formação de professores não tinha investimento do Governo.

A formação de professores (as), adotada pelas províncias, a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou sobre a responsabilidade das províncias a instrução primária é a mesma seguida pelos países europeus, que levou à criação das Escolas Normais. Na passagem a seguir, Saviani (2009, p. 144) destaca a criação das Escolas Normais nas Províncias.

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

De acordo com Saviani (2009), as Escolas Normais recomendavam uma formação específica, com vista à preparação de professores para as escolas primárias. Estes deveriam guiar-se pelas coordenadas didático-pedagógicas. Entretanto, o que predominou foi a preocupação com o domínio dos conhecimentos para serem transmitidos aos alunos, deixando de lado, o preparo didático pedagógico.

O segundo período, foi denominado por Saviani (2009), de “Estabelecimento de expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, tendo como marco a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, com finalidade de padronizar a organização e funcionamento das Escolas Normais.

A partir dessa reforma paulista, Saviani (2009, p.145), destaca a expansão do padrão das Escolas Normais para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e para outros estados do país, em que foi marcada por dois vetores: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”. Os reformadores asseguravam que para ocorrer de fato a formação de professores, era preciso ter na organização curricular a preparação pedagógica-didática.

O terceiro período, foi marcado segundo Saviani (2009) pelas “Organizações dos institutos de educação (1932-1939)”, tendo como marco duas principais iniciativas: a criação e implantação por Anísio Teixeira em 1932 do Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Após a expansão das Escolas Normais, seu ímpeto reformador se arrefeceu, abrindo uma nova fase com a criação dos institutos de educação. Estes, eram considerados como um espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa. Saviani (2009, p. 146) no trecho a seguir esclarece melhor essa questão.

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente [...].

O quarto período, caracterizado por Saviani (2009), de “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, tendo como marco a elevação ao nível universitário dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, tornando-se a base

dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

A partir do decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que teve como paradigma resultante o modelo 3+1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Segundo Saviani (2009), os cursos de licenciatura e pedagogia eram organizados da seguinte forma: Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Já no curso normal, a organização foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

De acordo com Saviani (2009), 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. Essa formação teve a seguinte consequência, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

O quinto período, identificado por Saviani (2009), de “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)”, tendo como marco a lei n. 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio, e passaram a denominar-se respectivamente em primeiro grau e segundo grau. Dessa forma, Saviani (2009, p. 147), pontua que, “a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”.



Saviani (2009, p.147) destaca “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Paralelamente a todos esses acontecimentos de ordem legal surgiram na década de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, culminando com a maioria das instituições a situar como atribuição dos cursos de pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

O sexto período, chamado por Saviani (2009), de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, tendo como marco a promulgação da nova LDB em 20 de dezembro de 1996, que diante do quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Contudo, a nova LDB não correspondeu a essa expectativa.

Com os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, introduzidos como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Saviani (2009) constatou que, no decorrer dos seis períodos analisados, a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

Em relação aos aspectos teóricos, o problema da formação do professor se configurou a partir do século XIX. Assim, foram criados dois modelos de formação de professores: o primeiro foi o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específicos dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. O segundo é o modelo pedagógico didático: contrapondo se ao anterior, este considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

Em seguida, foi criado os modelos de formação de professores. O primeiro modelo que predominou nas universidades foi formar professores para atuarem na formação dos professores secundários e o segundo para formarem professores primários. Na escola secundária, o currículo é centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, onde não havia nenhuma preocupação com o preparo pedagógico didático. Saviani (2009) destaca, a escola secundária foi definida como lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa.

O modelo pedagógico-didático “conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, pela via legal e por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários”.

Para Saviani (2009), o problema da formação profissional dos professores não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação e nem pela justaposição, aos atuais currículos operado pelas faculdades de educação, mas através de estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Saviani (2009) destaca “A instituição das Escolas Normais, que veio a se consolidar ao longo do século XX até a década de 1960, expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino”. Essa formação dos futuros professores em nível superior pode adquirir um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. No entanto, tem o risco de ser neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

A formação de professor(a) perpassa por vários dilemas. De acordo com Saviani (2009), o dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos- os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos pedagógicos- devam integrar o processo de formação de professores. E a raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

Para Saviani (2009), a superação desse dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Sendo necessário considerar o ato docente como ele se dá efetivamente no interior das escolas. A partir dos livros didáticos é possível verificar

a organização e o modo de operar dos currículos escolares. Pois, os livros didáticos dispõem dos conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo ensino-aprendizagem, caracterizando a relação professor-aluno em sala de aula, fazendo a articulação entre a forma e o conteúdo. “Evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado”.

Segundo Saviani (2009), no que se refere à formação de professores para atuar na Educação especial a questão permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia.

Pimenta (2012, p. 33), faz uma análise sobre as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do professor reflexivo e professor pesquisador no movimento de valorização e da profissionalização de professores a partir de 1990:

Nos inícios dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I congresso sobre *Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora [...].

Todavia, a formação de professores, no entendimento de Pimenta (2012, p. 34), “é um antigo e caro tema em nossa história. Muitas pesquisas já haviam sido produzidas sobre o assunto, antes das influências citadas”.

No próximo tópico trataremos o que entendemos por formação humana na perspectiva omnilateral para compreendermos a formação de professores e a identidade do professor.

### **2.3.2 Formação na perspectiva omnilateral**

Antes de prosseguir com os aspectos ligados à formação de professores, é importante situarmos o que se entende por formação na perspectiva *omnilateral*. Com isso, compartilho da ideia de formação *omnilateral* baseada em Marx, em que esta só pode acontecer sobre a base do trabalho. Para Marx (2010, p. 14), “o trabalho é a

mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”.

A formação humana se dá em diferentes formas e espaços temporais. Em um processo dialético e contínuo, que evidencia a construção do sujeito sócio-histórico, decorrente das relações sociais. Para Caldart *et al.* (2015, p. 9), “[...] o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do atual estado de coisas”.

Neste sentido, adoto a noção de que a formação humana, tem como base a “integração de todas as dimensões da vida no processo formativo [...]. Estas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 3). Ramos (2008, p. 3) explica sobre essas dimensões:

[...] O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Para Ramos (2008), “compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo [...]. equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la [...]”.

Ramos (2008, p. 5), afirma que “na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização na perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho”.

Apesar de que, “com a divisão social do trabalho, a educação assumiu o papel de preparar a força de trabalho para as funções a serem desempenhadas no sistema produtivo” (FERREIRA; MOURÃO, 2016, p. 61).

Para Ferreira; Mourão (2016, p. 62), o capitalismo trouxe contradições sobre processo educativo, o ato de educar, que até então era da família agora passa a ser delegado à escola. “A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a divisão social do trabalho culminou na dualidade da educação”. Na passagem a seguir, Ferreira; Mourão (2016, p. 63) afirmam que,

[...] a luta pela hegemonia do conhecimento materializa-se pela apropriação da ciência pelo capital e pela dualidade da escola, pois a formação dada à burguesia enfocava a concepção intelectual universal, já a formação oferecida à classe trabalhadora restringia-se a saberes para atuar no mercado de trabalho do capital, negando-lhes quaisquer possibilidades de acesso aos conhecimentos críticos.

Desse modo, o Estado surgiu com a finalidade de mediar este conflito e incorporar as classes dominadas e subalternas ao projeto hegemônico dominante. “Já que o sistema capitalista se apropria da ciência e das novas tecnologias incorporando-as aos meios de produção” (FERREIRA; MOURÃO, 2016, p. 63).

Portanto, o Estado adquiriu um caráter educativo, em que a escola atende as demandas do Estado, preparando e qualificando a mão de obra para o mercado de trabalho, fazendo uso dos princípios: eficiência, racionalidade e maior desenvolvimento de potencialidades com menor custo, ajustando a escola às novas necessidades do capital (FERREIRA; MOURÃO, 2016).

No próximo tópico trataremos o que entendemos sobre o que é Ser Professor e processo de formação docente para compreendermos os elementos que compõem a formação de professores/as.

### **2.3.3 Ser professor e o processo de formação docente**

A profissão de professor, assim como as demais, surge em contextos e momentos históricos, como resposta às necessidades das sociedades (PIMENTA, 2012). O professor é, antes de tudo, um sujeito que detém conhecimento e cuja finalidade é a transmissão do saber a outros sujeitos (TARDIF, 2014).

Para ser professor requer saberes e conhecimentos científicos para enfrentar as adversidades, seja no âmbito escolar ou não escolar. No entendimento de Ghedin; Franco (2008, p. 14-15), ser professor:

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. [...].

No entanto, a estrutura do sistema, segundo Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 84), defende o perfil de professor como técnico, impedindo qualquer “articulação entre os profissionais, não criando espaços para encontros, elaboração de projetos, e

quando estes acontecem são desarticulados das necessidades dos professores, estudantes, ou da realidade da comunidade escolar e local [...]”.

Essa concepção de professor como técnico, alicerçada na racionalidade do trabalho docente, contribui para a desprofissionalização, tornando-o um profissional sem autonomia, servindo aos interesses da classe hegemônica, transformando o professor em um técnico (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Corroborando com as ideias dos autores, Elliott (2005, p.177), diz que, o professor não pode ser considerado um simples técnico que emprega “rotinas pré-estabelecidas a problemas padronizados como o melhor modo de orientar racionalmente sua prática”.

Essa realidade da racionalidade técnica presente na escola, persuadida pelo modo de produção capitalista, em que a organização do trabalho baseada no taylorismo, reduz o papel do professor a de um mero transmissor de conhecimento, foi bastante combatida por Stenhouse (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Stenhouse não concordava com o modelo de currículo proposto pelo sistema capitalista, no qual o professor é tratado como um técnico, aquele que apenas transmite o conhecimento. Segundo ele, o currículo não é algo a ser seguido, e sim construído na prática. Para a superação desse modelo, Stenhouse propôs um modelo de currículo por processos, que culminou com o surgimento a partir das décadas de 1960 e 1970 da concepção de professor-pesquisador (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Outro movimento que criticou a racionalidade técnica e visava superar o tecnicismo na educação, foi o do conceito de “profissional reflexivo”, proposto na década de 1980 por Donald Schön, influenciado por Jhon Dewey (VALADARES, 2012).

Porém, houve muitas críticas sobre o conceito proposto por Schon. Como a de Liston & Zeichner (1993); Pérez & Gómez (1992); Contreras (1992) e outros, que afirmam que a proposta de Schon aplica-se a profissionais individuais; além de ser reducionista e limitante, pois ignora o contexto institucional e pressupõe a prática reflexiva de modo individual (PIMENTA, 2012).

O movimento da prática reflexiva abrange num primeiro momento o reconhecimento do protagonismo que os professores devem exercer junto com outras pessoas na formulação dos propósitos e finalidades no seu trabalho. Essa reflexão também significa que os conhecimentos poderão ser produzidos não só pelas

universidades, mais também pelos professores. Assim diz Cochran-Smith & Lytle (1993) Apud Zeichner (2008, p. 539):

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Ludke (2001), menciona a importância da colaboração entre os dois tipos de pesquisadores, o de dentro da universidade, cada qual com sua expertise, contribuindo para a formação do professor.

A formação dos professores segue um processo lento e gradual, iniciando na formação inicial e prosseguindo por toda sua trajetória profissional. Este processo de formação dos professores constitui-se de elementos que discutem a identidade, a autonomia, a profissionalização e os saberes dos professores (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015).

Os estudantes ao chegarem à formação inicial trazem consigo esperanças acerca da docência, como resultado de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipada. Pois, antes de sua iniciação com a profissão construiu-se uma identificação. Desse modo, esse processo é complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular, levando em consideração os processos de socialização e aprendizagens realizada em contextos específicos (CARDOSO *et al* (Orgs), 2016). Corroborando com a ideia dos autores, Marcelo (2000, p. 112) afirma que,

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Nascimento (2005) aborda sobre o processo de construção da identidade profissional docente no período de formação inicial. E destaca três dimensões. A primeira, refere-se a dimensão motivacional, que é aquela que o professor escolhe a docência como profissão e a motivação para ela. A segunda dimensão é a

representacional. Segundo a autora, os professores ao longo de suas carreiras vão elaborando um conjunto de representações, que os permite situar-se aos contextos e situações, adequando-os a sua ação e construindo um sentido para o seu comportamento e desenvolvimento. E, a terceira Dimensão é a socioprofissional, que se baseia no processo de socialização profissional, que é fundamental para a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional.

Portanto, essas dimensões são fundamentais para a construção da identidade profissional, pois, muitos professores desistem da profissão no início de carreira devido não conhecerem a realidade escolar (NASCIMENTO, 2007).

Essa desistência da profissão pode estar relacionada às condições de realização da prática docente, que acontece ainda no processo de racionalização do ensino, que segundo Ghedin, Oliveira; Almeida (2015, p. 104), “departamentaliza as escolas e favorece o controle sobre os professores, pois restringe suas ações conforme os subordinam aos especialistas e técnicos administrativos”.

Contreras (2002, p. 193) compreende a autonomia profissional dos professores, considerando as diferentes necessidades e condições da prática docente. A autonomia profissional no contexto da prática de ensino, “deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”.

Na última década, o conceito de desenvolvimento profissional docente vem se modificando devido à evolução da compreensão de como produzem os processos de aprender a ensinar. Assim, tanto as definições mais antigas como as mais recentes, entendem que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá a longo prazo e pode ser individual ou coletivo. Além disso, integra diferentes tipos de experiências que contribuem para o crescimento profissional do professor (MARCELO, 2009).

A identidade profissional também contribui para o desenvolvimento profissional do professor. Pois a mesma, é entendida como a construção do seu eu profissional, que evolui ao longo ao longo de sua vida, que pode ser influenciada pelos contextos escolares, sociais e políticos (MARCELO, 2009).

Mas para ser um bom professor é preciso que os professores estejam preparados, ou seja, sejam “peritos adaptativos”, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Também, é preciso que os



profissionais tenham conhecimentos sobre as matérias que ensinam, além dos conhecimentos pedagógicos. Assim, o desenvolvimento profissional se produz pela reflexão dos professores, como pela aplicação e novos conceitos (MARCELO, 2009).

Em relação ao elemento saberes dos professores, que constituem o processo formativo dos professores. Tardif (2014, p. 11) diz que, o saber dos professores está relacionado com eles e com os diferentes atores presentes na escola. Desse modo, para fazer um estudo dos saberes docentes é necessário “relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”.

Os saberes dos professores adquiridos ao longo de sua vida e durante sua formação profissional, são definidos por Tardif (2014) como plurais e temporais. Neste sentido, Tardif (2014, p. 36) classifica-os em “saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais”.

De acordo com Tardif (2014), os saberes da formação profissional se apresentam como um conjunto de saberes pelas instituições de formação de professores. Os Saberes disciplinares encontram sob a forma de disciplinas, que compõem os cursos das universidades dos diversos campos de conhecimento. Os Saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais. Já os saberes experienciais são aqueles que surgem de suas experiências individuais e coletivas, a partir da interação entre os docentes.

Portanto, os saberes dos(as) professores(as) são heterogêneos, pois, esses saberes são plurais, formados de diversos saberes oriundos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2014).

### **3 OS ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Os filósofos até agora se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; mas o que importa é transformá-lo (Obras escolhidas. Vol. I - KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS).

Iniciamos este capítulo citando Marx e Engels, cujo trecho define o que pensamos sobre a análise do objeto do estudo, pois mais importante do que analisar e interpretar os documentos oficiais, é poder contribuir para a transformação da sociedade.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a análise dos aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo. Expomos, inicialmente, o contexto político em que surgiram os documentos oficiais analisados. Em seguida, exibimos a análise documental das leis que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, em âmbito federal e do município de Manaus/AM.

#### **3.1 Contexto político do surgimento das leis da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019**

Para se compreender o contexto do surgimento das leis que tratam da Educação do Campo em meio à luta política por uma Educação para os povos do campo, é preciso conhecer o processo histórico da política educacional brasileira, em que surgiram os marcos normativos da Educação do Campo. Para Molina e Antunes Rocha (2014), é importante historicizar e contextualizar, o movimento da Educação do Campo no Brasil, pois, contribui para deixar visíveis as lutas históricas e antagônicas de um grande coletivo em defesa da Educação do Campo.

Em meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, se contrapondo ao regime militar, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Pensava-se em construir um modelo de educação sintonizada com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2008).

As mobilizações da sociedade civil pela redemocratização do Brasil, garantiram importantes conquistas e espaços de participação da população na construção das

políticas públicas, incorporando na constituição, o princípio da participação direta na administração pública, o referendo, o plebiscito e a criação dos conselhos gestores (SILVA, 2005).

É nesse contexto de mobilização social contra a ditadura militar e o processo de reestruturação produtiva do capital, que a Constituição de 1988, no seu artigo 205º, prescreve, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como recomenda em seu artigo 206º, inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Desse modo, os referidos artigos garantem à população do campo, os mesmos direitos da população urbana. Embora não tenha nenhum artigo presente na Constituição, que faça referência à Educação do Campo.

É a partir da Lei (Lei nº 9.394/1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a Educação do Campo tratada como educação rural é explicitada pela primeira vez no artigo 28º da respectiva lei.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único 4. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

No entanto, nos artigos 23º e 26º da referida lei, há elementos que tratam do calendário escolar, condições climáticas, ciclo agrícola, conteúdos curriculares e metodologias de ensino. Segundo Brasil (2008, p. 36),

Construir um Projeto Político-Pedagógico que possa inserir o calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, contextualizar a organização curricular e as metodologias de ensino às características e realidades da vida dos povos do campo são determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96 (LDBEN).

A LDB (Lei nº 9.394/96) surge no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A partir de 1995, o Brasil incorpora a política neoliberal, com a abertura de nossas fronteiras para a globalização, implicando assim a submissão do Brasil às orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) (HADDAD, 2008).

A política neoliberal do governo FHC, segundo Loureiro (2003), implantou no campo um modelo de agricultura que tinha como referência os Estados Unidos. Esse modelo tinha como características: o mercado externo, concentração de terras, a marginalização e enfraquecimento da agricultura familiar de subsistência, maior atenção ao capital e à tecnologia.

A modernização conservadora produziu impactos negativos para o campo, dentre eles, a violência no campo, com inúmeros conflitos por todo o país. Sendo, muitas vezes protagonizado por representantes do Estado, reprimindo a classe trabalhadora que lutava por seus direitos negados e usurpados historicamente. Essa situação levou os movimentos sociais do campo a pressionarem o Estado.

Para Santos (2018, p. 194),

É nesse contexto de enfrentamento dos trabalhadores com o Estado, reivindicando direitos básicos como trabalho (terra), saúde, moradia, crédito e educação que começa a ser formatada uma proposta de educação identificada cultural e socialmente com o território que os trabalhadores reconhecem como campo.

Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros parceiros protagonizaram duas grandes ações. A primeira foi a "Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça", que tinha como objetivo apontar a necessidade urgente da Reforma Agrária e exigir punição aos responsáveis pelo Massacre de Eldorado do Carajás. Esta ação obrigou o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a atender os movimentos sociais, que resultou em uma grande conquista para a educação, que foi o Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA. A segunda foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outros. Seu objetivo era debater sobre a educação das crianças e jovens filhos das famílias acampadas e assentadas (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011; ARAÚJO; BOGO, 2019).

Essas duas ações foram importantes e motivadoras para a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, que tinha como objetivo “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda

política do país” (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2011, p. 22). Para os autores, é preciso incluir os milhões de pessoas que vivem no campo por meio da educação.

É na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que se afirma o paradigma da Educação do Campo em contraposição a educação rural. Para Araújo; Bogo (2019, p. 3-4), “A construção desse novo paradigma, exigiu que a expressão rural fosse substituída por campo, com base na reflexão de que é preciso considerar os diversos povos que vivem no campo [...]”.

É importante considerar o contexto nacional no qual surgiu a Educação do campo. A sociedade brasileira estava vivendo diversos problemas, como a concentração de riqueza e da renda onde os 50% mais pobres ficam com apenas 10% da renda, enquanto os 5% mais ricos recebem 20% dela; dependência externa, em que estamos perdendo a soberania nacional, uma vez que a indústria nacional está sendo desnacionalizada; dominação do capital financeiro, com a economia dominada pelas multinacionais e pelos bancos; Estado a serviço apenas da elite; monopólio dos meios de comunicação controlado por oito grupos econômicos; latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra, em que apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2011).

Ainda como reflexo da luta dos movimentos sociais do campo, em 2002 foi aprovado a Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes, representam uma grande conquista para os povos do campo. Isso é destacado no Artigo 2º. Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Desse modo, a identidade da escola do campo, está voltada para a formação humana, uma vez que considera o campo em sua totalidade, abarcando projetos pedagógicos que valorizem os saberes próprios dos sujeitos, das diversidades culturais, da participação dos movimentos sociais, com vista à transformação da sociedade.

Após a aprovação em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, houve a mudança de um governo (FHC) contrário às pautas do Movimento Nacional de Educação do Campo, por um governo aberto às propostas e princípios deste movimento, com a eleição em outubro de 2002 do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em novembro de 2002, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo promoveu o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, que segundo Kolling; Cerioli; Caldart (2002, p. 84), tinha os seguintes objetivos:

1. Dar continuidade ao debate e ampliar a articulação nascida da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998;
2. Aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, do Conselho Nacional de Educação, e da situação geral do campo hoje em nosso país;
3. Avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo;
4. Socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas do campo;
5. Consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes deste Seminário Nacional.

Esse seminário nacional foi importante porque propunha uma agenda afinada junto ao governo que se instalava, com vista a implementação das pautas da Educação do Campo.

Diante desse novo ambiente político, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, pôe-se a organizar a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia/GO em agosto de 2004, que ampliou as discussões sobre as políticas públicas para o campo, se contrapondo às políticas compensatórias da educação rural. Os movimentos sociais do campo tinham como lema na II Conferência “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Com isso, os questionamentos tornavam-se mais claros em relação ao papel do Estado, que foi pressionado a dialogar com as diferentes organizações sociais sobre as políticas educacionais.

A II Conferência trouxe questões relacionadas à dicotomia campo/cidade, à concepção de educação no e do campo, e o protagonismo dos movimentos sociais pela Educação do Campo. Outra questão importante foi ampliação dos níveis de modalidade de ensino, passando a incorporar da educação infantil à universidade. Além disso, a segunda conferência lançou uma carta, a fim de servir como parâmetros e balizas aos documentos oficiais do Governo. Segundo Lima; Neto (2013, p. 20), nesta carta constam as seguintes reivindicações:

1) Defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; 2) Defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição de sua população rural; 3) Construção de uma política específica para a formação de profissionais da Educação do Campo.

Em 2008, o Conselho Nacional da Educação aprovou a resolução nº 2, de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esta resolução vai aperfeiçoar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.

O contexto que se deu a aprovação desta resolução é de crise do capitalismo internacional, com a migração de capitais estrangeiros do hemisfério norte para o Brasil, para aplicação em bens da natureza. Esses capitais financiaram o agronegócio, acirrando as disputas no Campo.

Em 2010, foi assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e em seguida publicado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da luta dos movimentos sociais e de diversas entidades. Este decreto merece destaque, pois, elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado.

Outra conquista no ano de 2010 para o Movimento da Educação do Campo foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Este foi criado com o compromisso de enfrentar as lutas dos povos do campo organizados em coletivos para a defesa da Educação do Campo, fazendo a crítica constante e independente das políticas públicas de Educação do Campo e na elaboração de proposições de políticas públicas da Educação do Campo.

Em 20 de Março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) pela Presidenta Dilma Rousseff. O referido programa foi estruturado pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a).

A proposta do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi construída por um Grupo de Trabalho (BRASIL, 2013, p. 2), formado no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), sob a coordenação do MEC/SECADI:

Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

Nesse processo de construção e aprovação do PRONACAMPO, observou-se que partes das reivindicações dos Movimentos Sociais Populares do Campo estavam sendo contemplada no Programa, mas tinha uma proposta em disputa, que representava o capital, em detrimento dos anseios das/os trabalhadoras/es do campo. Para Moraes (2014, p. 123), o PRONACAMPO é o:

[...] resultado da luta dos MSPC. No entanto, foi acrescido no seu bojo, na disputa do Estado, de demandas da educação rural, que visa a formação dos sujeitos do campo para o “emprego” e não tem uma preocupação com sua emancipação. Por isso a pressão dos MSPC, para transformar a política de governo Pronacampo em Política Pública de Estado, se colocam como necessárias e constante no sentido de apropriar-se do que foi conquistado, requalificar e alicerçá-las em uma epistemologia que venha ao encontro as demandas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, com uma perspectiva de classe, crítica e emancipatória.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que dispõe sobre a política nacional de educação do Brasil, no período de 2014 – 2024, para vigência deste plano. Este plano contém dez diretrizes, vinte metas e 254 estratégias, que serão desenvolvidas pelos Estados e Municípios em regime de colaboração com a União.

Este PNE, foi debatido nacionalmente entre os entes federados, sob a coordenação dos sistemas de ensino. As discussões tiveram seu início em 2010. Os movimentos sociais e diversos seguimentos da sociedade discutiram metas na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Para Borges (2016b, p. 100-101),

[...] as propostas que predominaram, durante o processo de debate, foram as oriundas de assessores e dos sistemas, prevalecendo assim, o que hoje consta na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo 20 metas, cada uma com suas estratégias, que somam o total de 254 estratégias. Mas, a própria lei define, no seu § 3º, a necessidade de investimentos públicos, tendo que haver a primeira avaliação no prazo de 4 (quatro) anos de sua vigência.



A aprovação e sanção do PNE atual, se deu sem apresentar a avaliação de desempenho do Plano anterior, que demonstrasse o diagnóstico da qualidade da educação brasileira.

### **3.2 Os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo no âmbito federal e da Semed/Manaus (AM)**

Neste momento, apresentamos diversos aspectos envolvendo a Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo relativos às diretrizes e resoluções no âmbito federal e da Semed/Manaus, como: LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Decreto N.º 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010); Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, janeiro de 2013 (BRASIL, 2013b); Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019); Lei Municipal nº 2000/2015 (MANAUS, 2015) e a Resolução n.º 005/CME de 05 de maio de 2016 (MANAUS, 2016).

#### **3.2.1 Educação do Campo na LDB (Lei nº 9.394/1996)**

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996):

*A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art. 23º).*

*O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério dos respectivos sistemas de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Art.23º, §2º).*

*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia [...] (Art. 26º).*

*Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] (Art. 28º).*

*Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Art.28, inciso I).*

*[...] organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (Art. 28º, inciso II).*

*[...] adequação à natureza do trabalho na zona rural (Art. 28º, inciso III).*

Levando em consideração os diversos registros citados previamente abrangendo aspectos da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), podemos afirmar que são importantes para a Educação do Campo, pois, nos artigos 23º, 26º e 28º da referida lei, há elementos que tratam da especificidade do campo, no que se refere ao social, cultural, político e econômico, como: calendário escolar, condições climáticas, ciclo agrícola, conteúdos curriculares, metodologias de ensino.

O artigo 23º, desvela assim a adesão da LDB às múltiplas realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas, caracterizando como importante para a Educação do Campo.

Destacamos que a Educação do Campo, tratada como educação rural na LDB (Lei 9.394/1996) é mencionada pela primeira vez no artigo 28º, constituindo-se uma conquista para o movimento da Educação do Campo, ao propor medidas de adequação da escola à vida do campo, contemplando as especificidades regionais e locais.

Para Molina (2012, p. 454), é no artigo 28º da LDB, que os sujeitos do campo garantiram o direito “à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades”.

O artigo 28º da LDB (Lei 9.394/96) possibilitou a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001) e do Decreto nº 7.352/2010. Para Silva (2005), o artigo 28º da LDB, respaldou o Conselho Nacional da Educação a deliberar sobre a realização de audiências públicas para ouvir as propostas dos representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, dos movimentos sociais do campo, das universidades, Ong's e demais setores da sociedade que atuam na realidade do campo brasileiro, a respeito da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, os movimentos sociais e demais setores da sociedade, garantiram por meio do protagonismo de suas lutas, a aprovação na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação da resolução nº 01 de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; do parecer nº 1 de 2006, que reconhece os dias letivos da alternância; e da resolução nº 02 de 2008, que estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo. A importância da aprovação destas diretrizes e parecer, visou a adequação dos direitos conquistados na área educacional, até então negados à população do campo, garantindo assim o acesso a um bem real e social.

Para Fernandes (2011, p. 142), na Lei de Diretrizes e Bases, está o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais.

Embora a LDB reconheça as diversidades do Campo, esses legisladores da referida Lei, não rompem com os interesses do sistema capitalista. Borges (2006) salienta que, a educação embora tenha sua função social, existem modelos estabelecidos pela estrutura econômica, a serem atendidos pelo sistema. Por isso, da importância da luta dos movimentos sociais, pela garantia dos direitos para as populações do campo.

Diante do exposto, e da existência de uma nova forma de sociabilidade, e de reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos do campo, com a qual são abordados nos registros identificados na LDB (Lei 9.394/96), acreditamos que na história da educação foi um avanço na garantia do acesso às políticas específicas para os sujeitos do campo.

### **3.2.2 Educação do Campo no Decreto Nº 7.352/2010**

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados no Decreto N.º 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010):

*[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela união em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto. (Art. 1º)*

*[...] populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais e existência a partir do trabalho no meio rural; (Art.1º, §1º, inciso I)*

*[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Art.1º, §1º, inciso II)*

*[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. (Art.2º, inciso I).*

*[...] incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (Art.2º, inciso II).*

*III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;*

*[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...]. (Art.2º, inciso IV).*

*controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Art.2º, inciso V).*

De acordo com os diversos registros citados previamente no Decreto N.º 7.352 de 4 de novembro de 2010, é relevante destacar que este decreto alçou a Educação do Campo à política de Estado, obrigando o Estado Brasileiro a estabelecer formas de ampliar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos que vivem no campo. Para Molina (2011), o Decreto N.º 7.352/2010, materializa a universalidade do direito à educação, obrigando o Estado a viabilizar intervenções que atentem para as especificidades do campo e garantia desta universalidade.

É importante salientar que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, formado pelos Fóruns Estaduais e Comitês, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), formulou o anteprojeto que serviu de base para elaboração do referido decreto. Evidenciando que este documento não nasceu de ideias do

Ministério da Educação (MEC), mas do protagonismo dos movimentos sociais no processo de construção da Política Educacional do Campo.

Verifica-se, no inciso I, do parágrafo 1º do decreto n.º 7.352/2010, a identificação das populações do campo (pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta e das águas, caipiras, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias) e outras populações que produzem sua existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). O referido decreto ao tipificar essas populações, reconhece as especificidades do campo e o modo com que os sujeitos produzem a vida.

Destaca-se também no Inciso II do parágrafo 1º do referido decreto, a classificação da escola do campo, com sua concepção e atendimento às populações do campo, com suas características identificadoras, seja pela sua localização no campo ou fora deste espaço rural, mas que atendem tais populações.

Outros aspectos relevantes são os princípios da Educação do Campo, estabelecidos nos incisos I, II, III, IV e V do artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), com vista a adequar o projeto institucional das escolas do campo, tais como o respeito à diversidade do campo, à formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de política de formação profissional da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, à valorização da identidade da escola do campo e participação da comunidade e dos movimentos sociais no controle da qualidade da educação escolar. Para Caldart (2017), a construção do trabalho educativo na escola do campo, precisa considerar as especificidades da região, as particularidades do local, a singularidade da cultura e a identidade dos sujeitos do campo.

Dessa forma, salientamos que o Decreto nº 7.352/2010, tem como base os cinco princípios, representando o campo da luta contra-hegemônica. Este referido decreto não é a lei ideal defendida pelos movimentos sociais, pelo fato de ser um Decreto, mas é um avanço na garantia da política de Educação do Campo.

### **3.2.3 Educação do Campo no Documento Orientador – PRONACAMPO (2013)**

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados no Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo, que orienta os sistemas

de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2013b):

*[...] a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre conhecimentos científicos e os saberes das comunidades (p.6).*

*[...] a disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, e a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos (p.7).*

*Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio (p.12).*

*Promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais (p.15).*

*Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo, especialmente até os anos finais do ensino fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes (p.17).*

De acordo com os diversos registros citados previamente no Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, é relevante destacar a sua importância para a formação inicial e continuada de professores. Para Molina e Antunes Rocha (2014), a constituição do Pronacampo, trouxe grandes possibilidades na formação de professores no Brasil, exemplo disso, são as Licenciaturas em Educação do Campo, para atender as necessidades dos sujeitos do campo.

O Pronacampo tem como objetivo geral (BRASIL, 2013b, p. 6):

*Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.*

Nota-se no objetivo geral do PRONACAMPO, que este não aborda o campo como território de produção da vida, mas trata apenas como espaço físico, onde estão as escolas, nas quais deve receber ações do programa. Pois, isso é uma contradição

em relação a Educação do Campo, tendo em vista, que a resolução nº 1 CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), define o que é a identidade da escola do campo.

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Para Caldart (2009), faltou no objetivo geral do Programa assumir a questão agrária, como diretriz de suas ações na área educacional, pois, a Educação do Campo surgiu como crítica/denúncia do modelo de educação implementado pelo Estado brasileiro.

Para atender o objetivo geral do programa, estabeleceu-se 04 eixos, descritos no quadro 4.

**Quadro 4:** Eixos e Ações do PRONACAMPO

| <b>Eixos</b>                                                           | <b>Ações</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Eixo 1:</b><br>Gestão e Práticas Pedagógicas                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo)</li> <li>• Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático)</li> <li>• Mais Educação Campo</li> <li>• Escola da Terra</li> <li>• Inclusão das CEFAS no FUNDEB</li> </ul>                  |
| <b>Eixo 2:</b><br>Formação Inicial e Continuada de Professores         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PROCAMPO</li> <li>• Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil</li> <li>• Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (PDE Interativo)</li> <li>• Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)</li> </ul> |
| <b>Eixo 3:</b><br>Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PRONATEC (Cursos, bolsa-formação e E-TEC)</li> <li>• EJA Saberes da Terra</li> </ul>                                                                                                                                                                |
| <b>Eixo 4:</b><br>Infraestrutura Física e tecnológica                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de Escolas</li> <li>• Inclusão Digital</li> <li>• PDDE – Campo</li> <li>• PDDE – Água</li> <li>• Luz para todos</li> <li>• Transporte Escolar</li> </ul>                                                                                 |

Fonte: BRASIL (2013b). Elaboração: Teixeira, 2021.

O eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas, trata das ações que visam a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para atender a especificidade da população do campo, a oferta de educação integral e apoio a escolas com classes multisseriadas e das que trabalham por alternância. Estas ações estão ligadas ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo; ao Programa

Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático; ao Mais Educação do Campo; e o Programa Escola da Terra. Para Santos e Silva (2016, p. 141-142):

[...] Estas iniciativas previstas neste eixo atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, incentivando a permanência da juventude camponesa na escola e a valorização de seus saberes. Escolas com condições adequadas de funcionamento, inclusive aquelas turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, estas escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes da sede dos municípios. Geralmente apresentam quantitativo de educandos que não atinge o contingente estabelecido pelas secretarias municipais de educação para compor uma turma por série, funcionando precariamente em locais improvisados.

Observa-se no Eixo 1, Gestão e Práticas Pedagógicas, mais especificamente no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, que teve sua primeira edição em 2013, se constituiu como um grande avanço para as populações do campo, valorizando o contexto do campo, seus sujeitos, suas identidades, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas com temáticas e conteúdos condizente com as especificidades do campo (SARMENTO; BATISTI, 2016). Já para Dalmaz e Mariano (2015), apesar dos avanços em priorizar livros didáticos específicos, seus conteúdos nem sempre tratam da especificidade do campo ou quando tratam não avançam para um conhecimento mais elaborado, científico.

Neste mesmo eixo 1, o Programa Escola Terra, que substituiu o Programa Escola Ativa, está voltado para a formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de fortalecer a escola como espaço de vivência dos sujeitos do campo.

O eixo 2 – Formação de Professores, aborda questões ligadas a Formação Inicial de Professores; Formação Continuada de Professores, que atuam nas escolas do campo e quilombolas, assegurando condições de acesso aos cursos desenvolvidos nos seguintes programas: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), da Rede Nacional de Formação (Renafor) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com as universidades e secretaria estaduais e municipais.

Neste eixo 2, destaca-se o Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, que tem como finalidade realizar formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo, executado por meio da Pedagogia da Alternância, que segundo Hage (2018) reconhece e articula diferentes espaços, tempos e saberes de aprendizagem, na oferta de cursos de aperfeiçoamento, ações



de acompanhamento pedagógico e gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas. Ressaltamos que, a formação de professores/as do campo é um ponto importante para os movimentos sociais e consolidação da Educação do Campo.

Observa-se neste eixo 2, um elo crítico entre as suas ações, que são os cursos realizados mediante a educação a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), colocada como uma alternativa de formação. Essa modalidade segundo (FONEC, 2012), não dá conta das diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo das/os trabalhadoras/es. O movimento nacional da Educação do Campo, se coloca como contrário a esta estratégia de formação dos educadores para atuarem nas escolas do campo (FONEC, 2012, p. 22):

Convém lembrar que o tema da formação inicial de educadores à distância e os gravíssimos problemas e lacunas que gera a partir de uma perspectiva multilateral de formação, tem sido foco de intensos debates, também pelas organizações que estudam e pesquisam o tema como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – Anfope e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, e mais recentemente, pela Conferência Nacional de Educação – Conae. Todas elas são unânimes em criticar duramente a formação inicial de educadores a distância.

O eixo 3, intitulado Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, versa sobre questões ligadas a EJA Saberes da terra; ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo. É uma proposta que considera a inclusão social dos jovens e trabalhadoras/es do campo.

Destacamos, que há neste eixo 3, com relação ao PRONATEC Campo, diversos aspectos contrários aos princípios da Educação do Campo, devido a participação do agronegócio brasileiro neste programa. Pois, investe em ofertas de vagas de educação profissional em instituições privadas, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR).

Neste cenário, o Pronatec, sinaliza qual formação profissional é desenvolvida no campo brasileiro. Tendo em vista, que este programa utiliza recursos do PRONACAMPO para efetivar cursos para atender o mercado de trabalho. Para Fonec (2012, p. 18):

[...] trata-se de assumir como política de educação a concepção pragmática da “instrução que serve ao mercado”, dentro de uma opção cada vez mais explícita por um projeto de capitalismo neoliberal e dependente. O embate atual sobre as novas diretrizes da educação profissional, em que o Pronatec se insere, demonstra um grande retrocesso em relação às primeiras discussões dos próprios governos desse período [...].

O eixo 4, sobre a Infraestrutura Física e Tecnológica, trata das questões ligadas a Construção de escolas; Inclusão Digital; PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola; e Luz para Todos na Escola. Esses programas são importantes, por contribuir na luta pela manutenção da estrutura de funcionamento das escolas do campo, pois a falta de infraestrutura como: o transporte escolar, saneamento básico, energia elétrica, aquisição de equipamentos tecnológicos, levam a evasão escolar, e ainda podem contribuir para o fechamento e nucleação das escolas do campo.

No programa Construção de Escolas, observa-se que o modelo de escolas para o campo tem “projetos arquitetônicos específicos e padronizados” (BRASIL, 2013b, p. 14). Esse aspecto do programa, não considera as questões climáticas e do relevo no Brasil. É preciso respeitar as especificidades do campo brasileiro.

Portanto, tais ações que estavam sendo implementadas por meio do PRONACAMPO, sofreram retrocessos e ataques no governo Bolsonaro, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI<sup>11</sup>, logo no início de seu mandato, demonstrando a sua perversidade contra os sujeitos do campo, levando assim a redução de tais ações e dos Programas, e impedindo a participação da sociedade no acompanhamento da gestão.

### 3.2.4 Educação do Campo no PNE (Lei nº 13.005/2014)

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados na Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014):

*[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; (Meta 1, estratégia 1.10)*

*[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (Meta 2, estratégia 2.6)*

---

<sup>11</sup> Ver em: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza**, v. 2, n. 1, 2019. Acesso em 23 de abr, 2022.

*[...] disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (Meta 2, estratégia 2.7)*

*[...] estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; (Meta 2, estratégia 2.10)*

*[...] fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (Meta 3, estratégia 3.7)*

*[...] apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (Meta 5, estratégia 5.5)*

*[...] atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (Meta 6, estratégia 6.7)*

*[...] garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos [...]. (Meta 7, estratégia 7.13)*

*[...] desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (Meta 7, estratégia 7.14)*

*[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; (Meta 7, estratégia 7.26)*

*[...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (Meta 7, estratégia 7.27)*

*[...] elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para que as populações do campo, da região de menor escolaridade do País, e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Meta 8)*

*[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; (Meta 10, estratégia 10.3)*

*[...] estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; (Meta 10, estratégia 10.6)*

*[...] expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; (Meta 11, estratégia 11.9)*

*[...] expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; (Meta 12, estratégia 12.13)*

*[...] considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; (Meta 18, estratégia 18.6).*

Analisando os diversos registros citados previamente, observa-se no artigo 2º que trata das Diretrizes do PNE (2014-2024), que a Educação do Campo não é contemplada especificamente nas 10 (dez) Diretrizes. Ela aparece no texto da lei em uma linguagem mais generalizada, tanto nas metas, quanto nas estratégias. Para Borges (2016, p. 101), “a Educação do Campo, quando aparece em alguma estratégia, vem reforçando o que já conta em leis, resoluções, pareceres, etc., que regem a educação brasileira”.

Considerando as metas e estratégias elencadas no PNE (2014-2024), podemos assegurar que tiveram avanços no fortalecimento da Política de Educação do Campo, devido a contemplação das muitas demandas dos movimentos sociais na construção deste plano e na incorporação do termo “Educação do Campo”, pois, é o primeiro plano que respeita a representatividade do termo, em contraponto ao termo “Educação Rural”, presentes nos planos anteriores.

Ao considerar tais avanços, é importante ressaltar que no artigo 8º, § 1º, inciso II, determina que os entes federados (Estados, Municípios e Distrito Federal), terão um ano a contar da publicação da Lei, para elaborar ou adequar seus planos de educação, de acordo com este PNE. E, nos planos estaduais e municipais deverão reconhecer “as necessidades específicas das populações do campo e das

comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Nota-se no artigo 2º do PNE (2014-2024), a incorporação de quatro novas diretrizes (Incisos III, VI, IX e X), que fundamentam as metas e estratégias das políticas da educação brasileira (Quadro 5).

**Quadro 5.** Diretrizes e Metas do PNE (2014-2024)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais</b><br/> I – Erradicação do analfabetismo.<br/> II – Universalização do atendimento escolar.<br/> III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.<br/> Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.</p> <p><b>Diretrizes para a promoção da qualidade educacional</b><br/> IV – Melhoria da qualidade da educação.<br/> V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.<br/> Metas: 6 e 7; 10; 13.</p> <p><b>Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação</b><br/> IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.<br/> Metas: 15 a 18.</p> <p><b>Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos</b><br/> VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.<br/> VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.<br/> X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.<br/> Metas: 8 e 19.</p> <p><b>Diretrizes para o financiamento da educação</b><br/> VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.<br/> Meta: 20.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Diretoria de Estudos Educacionais/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Nas Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, elencadas nos incisos I, II e III do artigo 2º do PNE (2014-2024), constam 9 (nove) metas, dentre elas, a meta 1, que apresenta a quantidade de 17 (dezesete) estratégias e somente uma estratégia (1.10) aborda sobre a educação infantil das crianças do campo. Essa estratégia, é importante, pois assegura o reconhecimento das diversidades socioculturais, das especificidades das populações do campo, que tenham atendimento em suas comunidades, contribuindo para frear o fechamento das escolas do campo, que leva ao processo de “nucleação” destas escolas, prejudicando principalmente os alunos da educação infantil, que teriam de percorrer grandes distâncias para chegar à escola. Pois, “a política de nucleação no Brasil é muito forte no seio dos sistemas de ensino” (BORGES, 2016, p. 102).

No entanto, o que consta nesta estratégia (1.10), não garante o não fechamento das escolas do campo. É preciso que o Estado brasileiro tenha um olhar para os sujeitos do campo, que valorize e respeite os aspectos socioculturais, econômicos e ambientais, e que pare o fechamento das escolas do campo. A alternativa para essa situação, são as escolas multisseriadas, “[...] elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares [...]” (D’ AGOSTINI; TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 315).

Para Antunes Rocha e Hage (2015, p. 18), as escolas multisseriadas presentes nas comunidades são importantes para as relações sociais e produtivas. Para os autores, o deslocamento dos estudantes para a cidade incentiva a “[...] saída das famílias de suas propriedades e aumenta sua preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos, em face às condições das estradas e dos transportes [...]”.

Desse modo, a meta 1, por meio da estratégia 1.10, contribui para a limitação da nucleação infantil. Uma alternativa é a multisseriação, que rompe com os modelos pré-estabelecidos pelo sistema vigente, garantindo uma formação humana, em que os sujeitos terão o direito de acessar, os conhecimentos, a cultura, os valores, os saberes do mundo do trabalho, em suas localidades. Embora esta meta seja importante para a Educação do Campo. É preciso que o Estado garanta também outros direitos fora da escola, afinal, o direito à educação só vai acontecer, se os sujeitos tiverem acesso a outros direitos humanos.

Nas Diretrizes para a promoção da qualidade educacional, elencadas nos incisos IV e V do artigo 2º do PNE (2014-2024), constam 4 (quatro) metas, dentre elas, a meta 6, que trata de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Nessa meta, constam 9 (nove) estratégias e somente uma estratégia (6.7) aborda sobre a Educação do Campo.

Esta estratégia (6.7) é fundamental para a Educação do Campo, por compreender que a escola do campo contribui para a transformação social. Mas para isso acontecer, é preciso que a escola formule e execute um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social pelos sujeitos do campo, o que

pressupõe uma formação integral desses sujeitos, com vista a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA e SÁ, 2012, p. 327).

A concepção de escola do campo, segue a perspectiva gramsciana da Escola Unitária, que concebe o trabalho como princípio antropológico-educativo da formação dos sujeitos (GADOTTI, 1998). Neste sentido, o homem por meio do trabalho, ao interagir com a natureza, produz sua existência e se educa (SAVIANI, 2013; 2019).

Corroborando com essa concepção de educação, Molina e Sá (2012), salientam, que essa formação humanista omnilateral, com base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, pode contribuir no desenvolvimento de estratégias epistemológicas e pedagógicas, que materializem o projeto marxiano.

Constata-se que, diante do cenário político vivenciado pelo país, com ataques à educação<sup>12</sup> em múltiplas dimensões, cortes orçamentários<sup>13</sup>, e o fim de diversos programas voltados para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo, o cumprimento da meta 6, e especificamente da estratégia 6.7 está comprometida, diante da gestão inconsequente das políticas públicas nacionais do atual governo Bolsonaro<sup>14</sup>. Neste sentido, os movimentos e organizações sociais são imprescindíveis na luta contra esses retrocessos na educação, e pela garantia e manutenção dos direitos conquistados historicamente.

Nas Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação, elencadas no inciso IX do artigo 2º do PNE (2014-2024), observa-se 4 (quatro) metas. Abordaremos a meta 15, que trata da Política de Formação de Professor da Educação. Essa meta, apresenta 13 (treze) estratégias, e somente uma estratégia (15.5) faz menção a Educação do Campo, esta aborda sobre “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

Nota-se na estratégia 15.5, que versa sobre a formação específica de profissionais da educação, a relevância desta para os sujeitos do campo. Arroyo (2012, p. 365), salienta, que a formação dos profissionais da Educação do campo

---

<sup>12</sup> Ver em: <https://www.brasilefatope.com.br/2021/08/20/a-educacao-sob-ataque-no-governo-bolsonaro> Acesso em 23 de abr, 2022.

<sup>13</sup> Acessar em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml> Acesso em 26 de abr, 2022.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2022/04/bolsonaro-desmonte-bilionario-politicas-publicas/> Acesso em 23 de abr, 2022.

deve romper com “a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana”.

No entanto, a estratégia 15.5, pode não ser cumprida, diante dos retrocessos civilizatórios do Governo Bolsonaro, como a implementação da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, que destrói as Diretrizes que constam na Resolução N.º 02 de 01 de julho de 2015.

Nas Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, elencadas nos incisos VI, VII, e X do artigo 2º do PNE (2014-2024), verifica-se 2 (duas metas). Iremos discutir sobre a meta 8 (oito), que versa sobre “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e do 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2014). Essa meta apresenta 6 (seis) estratégias.

A meta 8 é a única, dentre as vinte metas do PNE (2014-2024), que apresenta intervenções específicas na Educação do Campo. Sua relevância para a Educação do Campo, se dá pela garantia do direito a educação para os sujeitos do campo, que pode ser constatada, ao considerar os dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, aponta a desigualdade educacional entre a população jovem adulta que vive no campo e a que reside na cidade. Neste censo, observa-se que a média de escolaridade da população de 18 a 24 anos da zona rural era de 7,7 anos e a da população da zona urbana era de 9,8 anos. Apresentando uma diferença de 2,1 anos de escolaridade entre essas populações (IBGE, 2010).

Embora a meta 8, seja importante, observa-se na estratégia 8.4, que trata de “expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os seguimentos populações considerados”, a sua relação com a racionalidade emanada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 06, de 2012 e do Pronatec ao privilegiar a concomitância em detrimento da integração (MOURA, 2014).



Desse modo, esta estratégia apresenta a sua operacionalização por meio das parcerias públicos privadas, contrária ao paradigma de Educação do Campo que os movimentos sociais do campo defendem, estabelecida no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

Nas Diretrizes para o financiamento da educação, elencadas no inciso VIII do artigo 2º do PNE (2014-2024), observa-se apenas 1 (uma) meta. Esta meta é a 20, que trata do investimento público em educação pública. Na meta 20, não consta nenhuma estratégia para a Educação do Campo.

Portanto, no PNE (2014-2024), a Educação do Campo teve avanços em relação aos planos anteriores. Porém, como política pública, não avançou na melhoria da qualidade da educação para as populações do Campo, devido a negligência do Estado brasileiro com a Educação do Campo. Pois, estão explícitas no PNE, as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, que não é o campo, mas o sistema econômico vigente.

### **3.2.5 Educação do Campo na Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015**

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados na Resolução Nº. 02 de 01 de julho de 2015, que 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) e para a formação continuada (BRASIL, 2015):

*[...] a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão; (Art. 5º)*

*À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (Art. 5º, inciso I).*

*promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; (Art. 8º, Parágrafo único, inciso I).*

*Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (Art. 3º, § 1º)*

*a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a*

*consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (Art. 3º, § 5º, inciso II)*

*a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (Art. 3º, § 5º, inciso VIII)*

*um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (Art. 3º, § 5º, inciso VII)*

*as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (Art. 3º, § 6º, inciso VI)*

*a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. (Art. 3º, § 7º, inciso II)*

*A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (Art. 10º)*

*princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; (Art. 12º, Inciso I, Alínea b).*

No ano de 2015, com a promulgação da Resolução CNE/CP Nº 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), amparada no PNE (2014-2024), surgiu a oportunidade de refletirmos sobre a Formação de Professores/as que ensinam matemática.

Entendemos que a aprovação desta resolução, representou uma conquista para os movimentos sociais e para a sociedade civil, que vinham lutando por formação e valorização dos profissionais do magistério, numa perspectiva emancipatória.

Essa concepção de formação presente nas DCNs de 2015, foi construída por meio da articulação entre as instituições de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica em diálogo com os Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação docente, em regime de cooperação e colaboração (DOURADO, 2015).

Nossas análises dos registros evidenciaram que a formação inicial e continuada presente nas DCNs de 2015, defende que esta formação tem que se dar na práxis. Referente a isso, Silva; Anjos; Molina e Hage (2020, p. 14), pontuam, que “o trabalho e a pesquisa como princípio educativo se relacionam com as dimensões da relação

teoria e prática na formação docente. Elas são orientadoras de um projeto formativo que tem na “práxis” seu fundamento [...]”.

Verifica-se no Art. 3º inciso II, o reconhecimento da diversidade dos povos do campo, indígenas e quilombolas, contemplando o princípio da Educação do Campo, elencado no inciso I do Decreto Nº 7.352/2010. Estas Diretrizes afirmam o que consta no Art. 8º, inciso VIII, que versa sobre “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015).

As DCNs de 2015, após o processo de cotejamento, foi revogada, demonstrando os retrocessos nas políticas de educação do governo Bolsonaro, ao aprovar a resolução Nº 02 de 2019<sup>15</sup>. Essa revogação pelo CNE, representa retrocesso no âmbito da formação docente, principalmente as defendidas pelos movimentos sociais do campo. Referente a isso, Silva; Anjos; Molina e Hage (2020, p. 8), afirmam, que o CNE, impõe “uma “nova/velha” concepção de formação, que nega os interesses e necessidades do povo brasileiro, e prioriza os interesses do capital”.

### **3.2.6 Educação do Campo na Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019**

Apresentamos, a seguir, diversos registros identificados na Resolução Nº. 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares 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) (BRASIL, 2019):

*[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Art.7º, inciso XIV, p.5)*

*[...] compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. (Art.12º, inciso XIII, p.7)*

*Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. (Dimensão do conhecimento profissional, 1.3.1, p.16).*

*[...] a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes. (Art.6º, inciso V, p.3)*

---

<sup>15</sup> Acessar em: BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf (anfope.org.br)

*[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. (Art.6º, inciso VI, p.3)*

*As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional da Educação (CNE). (Art. 16º)*

*Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos. (Competências específicas, 3.3, p.14)*

*Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem (Dimensão do conhecimento profissional, 1.2.3, p.15).*

*Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. (Dimensão do conhecimento profissional, 1.2.5, p.15).*

*Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. (Dimensão do engajamento profissional, 3.3.1, p.19).*

Analisando os diversos registros citados previamente, observa-se que a formação de professores da Educação do Campo, sofreu retrocessos de décadas nos aspectos teóricos-científicos pela aprovação das DCNs de 2019, privilegiando os interesses do mercado, pois com o governo Bolsonaro, o CNE, deixou de ser uma instituição de Estado, para ser uma Instituição de governo, sendo ocupado pelos empresários educacionais<sup>16</sup>. Com isso, não mediram esforços para aprovação da Resolução Nº 02 de 2019.

Nota-se nos registros que a Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019) sugere, que a política de formação de professores/as, seja uma formação generalista e homogênea, desconsiderando as diversidades socioculturais, inclusivas, territoriais e não reconhece as especificidades dos sujeitos do campo, não atendendo os princípios da Educação do Campo, elencados no Art. 2º do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

---

<sup>16</sup>Ver em: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 1, n. 01, 2020.

Percebe-se, no Art. 4º desta resolução, a exigência de uma formação docente baseada numa concepção conteudista e pragmática, em que o profissional tenha uma “formação teórica secundarizada e comprometida, procurando priorizar os estudantes que já se encontram em atuação no campo profissional no exercício das “competências” e “habilidades”” (SILVA; ANJOS; MOLINA e HAGE, 2020, p. 17).

A resolução nº 02 de 2019 (BRASIL, 2019), é uma demonstração do forte ataque do governo Bolsonaro a formação dos sujeitos do campo, destruindo o projeto formativo defendido pelos movimentos sociais do campo, de uma formação crítica e humanizadora.

### **3.2.7 Educação no Campo no PME (Lei Nº 2000/2015)**

Apresentamos, a seguir, vários registros identificados na Lei nº 2000/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME (MANAUS, 2015):

*[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental; (Art. 2º, inciso X)*

*[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada. (Meta 1, estratégia 1.11)*

*[...] oferecer e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários, considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas. (Meta 2, estratégia 2.7)*

*[...] garantir, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo a adequação do currículo, do calendário e da avaliação escolar interna e externa, de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região. (Meta 2, estratégia 2.8)*

*[...] ofertar o ensino fundamental de qualidade para a população do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades, respeitando sua identidade cultural e seus modos de produção. (Meta 2, estratégia 2.11)*

*[...] criar programas, em âmbito municipal, de educação e de cultura para a população urbana e do campo, na faixa etária de quinze a dezessete anos, em regime de colaboração entre os entes federados, para qualificação social e profissional daqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar. (Meta 3, estratégia 3.5)*

*[...] estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações Itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que*

*considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (Meta 5, estratégia 5.6)*

*[...] garantir o atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas quanto à oferta de educação em tempo integral por meio da construção do “Complexo de Educação Específico” na zona rural ribeirinha, por polo. (Meta 6, estratégia 6.7)*

*[...] reestruturar a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ADE) e a Avaliação do Rendimento Escolar (ARE) no Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus, a partir de consulta aos profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Educação, para o fortalecimento dos instrumentos de avaliação de qualidade de ensino fundamental de forma a englobar o ensino de ciências da natureza e humanas e as especificidades da educação indígena, do campo e quilombola nos exames aplicados no ensino fundamental, bem como apoiar o uso dos resultados da ADE e ARE pelas escolas da rede de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. (Meta 7, estratégia 7.8)*

*[...] garantir conforme art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, e art. 11, inciso VI, da LDB 9.394/96, o transporte gratuito para todos os estudantes da educação urbana e do campo (ribeirinha e rodoviária) que estejam na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação, padronização e manutenção integral da frota de veículos, rodoviários e aquaviários, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), Capitania dos Portos e demais órgãos competentes, e financiamento compartilhado, com participação efetiva da União proporcional às necessidades do ente federado, visando à redução da evasão escolar e do tempo médio no deslocamento a partir de cada situação local, com a presença de monitor qualificado em cada transporte, priorizando a segurança dos estudantes; (Meta 7, estratégia 7.15)*

*[...] desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (Meta 7, estratégia 7.16)*

*[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações Itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais de educação; e o atendimento em educação especial. (Meta 7, estratégia 7.28)*

*[...] desenvolver, no prazo de dois anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar, para as escolas do campo e para comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência; (Meta 7, estratégia 7.29)*

*[...] mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiência de educação popular e cidadã, com os propósitos de*

*que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (Meta 7, estratégia 7.30)*

*[...] elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Meta 8)*

*[...] apoiar ações de educação popular, garantindo recursos e materiais necessários como instrumento de fortalecimento democrático e emancipação humana da educação de jovens e adultos; (Meta 9, estratégia 9.12)*

*[...] promover integração de jovens e adultos e educação popular com políticas públicas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos; (Meta 9, estratégia 9.13)*

*[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações Itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. (10.3)*

*[...] promover, em regime de colaboração, a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos; (Meta 10, estratégia 10.6)*

*[...] implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio; (Meta 10, estratégia 10.11)*

*[...] articular com as instituições públicas de pesquisa um diagnóstico da vocação do Município, a fim de definir áreas estratégicas que auxiliem na articulação entre formação, o currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais, educacionais e culturais, adequando a formação de nível superior oferecida no município. (Meta 12, estratégia 12.3)*

*[...] promover concurso público, considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, para provimento de cargos efetivos nessas escolas. (Meta 18, estratégia 18.3)*

*[...] considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (Meta 18, estratégia 18.5).*

Analisando vários registros citados previamente, verifica-se no artigo 2º que versa sobre as Diretrizes do PME (2015-2025), alterações na redação de algumas

Diretrizes (Quadro 6). Na Diretriz do Inciso IV, que trata sobre “a melhoria da qualidade de ensino”, observou-se mudança com relação a Diretriz do PNE (2014-2024), que aborda da seguinte maneira “melhoria da qualidade da Educação”, ou seja, ocorreu a troca do termo “Educação” pelo termo “Ensino”. Outra alteração, se deu na Diretriz do inciso X, que trata sobre “Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental”, em que se identificou mudança com relação a Diretriz do PNE (2014-2024), que versa da seguinte forma “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, ocorrendo assim a retirada do termo “à diversidade”, indo no sentido contrário, ao que preconiza os princípios da Educação do Campo, constante no Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

**Quadro 6.** Diretrizes e Metas do PME (2015-2025)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais</b><br/> I – Erradicação do analfabetismo.<br/> II – Universalização do atendimento escolar.<br/> III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.<br/> Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.</p> <p><b>Diretrizes para a promoção da qualidade educacional</b><br/> IV – Melhoria da qualidade do ensino.<br/> V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.<br/> Metas: 6 e 7; 10; 13.</p> <p><b>Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação</b><br/> IX – Valorização dos (as) profissionais de educação.<br/> Metas: 15 a 18.</p> <p><b>Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos</b><br/> VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.<br/> VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município.<br/> X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.<br/> Metas: 8 e 19.</p> <p><b>Diretrizes para o financiamento da educação</b><br/> VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.<br/> Meta: 20.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Lei nº 2.000 de 24 de junho de 2015.

Adaptado: Diretoria de Estudos Educacionais/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Nas Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, elencadas nos incisos I, II e III do artigo 2º do PME (2015-2025), constam 9 (nove) metas (Quadro 5), dentre elas, a meta 1, que apresenta a quantidade de 20 (vinte) estratégias e somente uma estratégia (1.10) aborda sobre a educação infantil das crianças do campo, sendo idêntica à estratégia 1.10 do PNE (2014-2024). A Educação Infantil foi



assegurada no artigo 227º da Constituição Federal de 1988, como direito da criança e dever do Estado, a qual foi consolidada no artigo 29º da LDB (Lei nº 9.394/1996), com a responsabilização prioritária do município pela sua oferta. Para Arroyo (2006), esse é um direito dos sujeitos do campo à educação vinculada à própria condição humana, e não enquanto futuros trabalhadores do agronegócio. Para o autor, esse direito à educação, não é um direito abstrato, tem que ser direitos concretos, de sujeitos concretos. Pois, esses sujeitos, tem etnia, raça, gênero, ou seja, são sujeitos históricos concretos.

Nesta estratégia 1.10, destaca-se a sua importância para a Educação do Campo ao reforçar o atendimento às especificidades das populações do campo, garantindo a permanência das crianças nas escolas de suas comunidades, perto de suas famílias. Desse modo, esta estratégia é relevante, no entanto, é preciso que o poder público municipal garanta o funcionamento das escolas do campo, e pare o processo de nucleação destas escolas. Esta análise é também compartilhada por Borges (2016, p. 103), ao afirmar, que essa política de nucleação afasta os estudantes de suas raízes culturais, que leva à negação de mundo deles, naturalizando o modelo urbano, contrariando o que consta nas resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008 das Diretrizes da Educação Básica das escolas do Campo.

Nas Diretrizes para a promoção da qualidade educacional, elencadas nos incisos IV e V do artigo 2º do PME (2015-2025), constam 4 (quatro) metas, dentre elas, a meta 6, que trata de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica municipal” (MANAUS, 2015). Na meta 6 do PME (2015-2025) mantém as porcentagens do PNE (2014-2024), constam 10 (dez) estratégias e somente uma estratégia (6.7) aborda sobre a Educação do Campo.

A estratégia 6.7, que trata de “[...] garantir o atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas quanto à oferta de educação em tempo integral por meio da construção do “Complexo de Educação Específico” na zona rural ribeirinha, por polo”, é a mesma que consta na meta 6 do PNE (2014-2024). Esta estratégia (6.7) é importante para a Educação do Campo, por compreender que a escola do campo pode contribuir para a transformação da sociedade, a partir da

formação integral dos sujeitos do Campo, numa perspectiva gramsciana da Escola Unitária.

Nas Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação, elencadas no inciso IX do artigo 2º do PME (2015-2025), observa-se 4 (quatro) metas. Iremos abordar a meta 15, que trata da Política de Formação de Professor da Educação. Essa meta, apresenta 12(doze) estratégias, e 2(duas) destas estratégias 15.5 e 15.6, abordam sobre a Educação do Campo. Estas versam sobre “garantir a participação docente nos programas específicos promovidos pelo Estado do Amazonas e pela União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” e “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (MANAUS, 2015).

As estratégias 15.5 e 15.6 do PME (2015-2025), são fundamentais para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo, porém, estas diretrizes expõem a formação por meio de programas, que não visa a formação contínua destes profissionais. Uma vez, que segundo Borges (2016, p. 113), esses programas “têm tempo programado para iniciar e terminar”.

Nas Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, elencadas nos incisos VI, VII, e X do artigo 2º do PME (2015-2025), verifica-se 2 (duas metas). Iremos discutir sobre a meta 8 (oito), que versa sobre “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (MANAUS, 2015). Essa meta apresenta 9 (nove) estratégias.

Desse modo, esta estratégia apresenta a sua operacionalização por meio das parcerias públicos privadas, contrária ao paradigma de Educação do Campo, que os movimentos sociais do campo defendem, estabelecida no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

### 3.2.8 Educação do Campo na Resolução Nº 005/CME 2016/SEMED

Apresentamos a seguir, vários registros identificados na Resolução nº 005/CME 2016, que estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MANAUS, 2016):

*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 2º)*

*A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art.13º)*

*O Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isso reduzir o número de horas letivas estabelecidas em lei. (Art.15º)*

*A Educação do Campo compreende a Educação Básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Art. 57º)*

*A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças, (Art.59).*

*Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito intracampo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (Art.62, Parágrafo único).*

*Na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a população rural, o Sistema Municipal de Ensino de Manaus, promoverá adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] (Art.63).*

*Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Art.63, inciso I).*

*Organização escolar própria, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do Ciclo agrícola e às condições climáticas (Art.63, inciso II).*

*Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Art.63, inciso III).*

Analisando os diversos registros citados previamente, observa-se nesta resolução, aspectos ligados aos princípios da Educação do Campo, reforçando o que conta nas diretrizes da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, da

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

Para Caldart (2012), o conteúdo dessas legislações, conquistadas mediante o protagonismo dos movimentos sociais camponeses tem dispositivos úteis às necessárias disputas a serem feitas nos diferentes níveis de governo, seja no federal, seja nas instâncias estaduais e municipais, muitas vezes refratárias à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, compreendida na linha de pesquisa 3 – Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM, teve como objetivo analisar os documentos oficiais que tratam da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, em relação aos princípios/diretrizes da Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus/AM.

Para atingir esse objetivo, elaboramos dois objetivos específicos: Historicizar a Matemática, a Educação do Campo e a Formação de Professores; examinar os aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM).

Quanto ao objetivo de Historicizar a Matemática, a Educação do Campo e a Formação de Professores, os resultados obtidos revelam que:

- (i) no início da sociedade, a matemática era utilizada para a resolução de problemas do cotidiano. Com o desenvolvimento das sociedades, a matemática foi se modificando, houve mudanças em seus fundamentos;
- (ii) O conhecimento da evolução histórica da Matemática, pode auxiliar os/as professores/as que ensinam a Matemática, a desenvolverem estratégias para construir o conhecimento dos alunos;
- (iii) as tendências da Educação da Matemática que mais se adequam à Educação do Campo, são as tendências Educação Matemática Crítica e a Etnomatemática;
- (iv) a tendência Educação Matemática Crítica rompe com racionalidade técnica e entende a Matemática como ferramenta para a transformação social dos sujeitos do campo;
- (v) a tendência Etnomatemática tem um caráter antropológico e dimensão cognitiva, que valoriza as identidades socioculturais e as especificidades dos povos do campo. Esta tendência proporciona elementos para que os/as professores/as da Matemática compreendam e ensinem a Matemática de maneira distintas;
- (vi) a formação de professores/as da Matemática nas duas últimas décadas, têm sido objeto de pesquisas, políticas públicas e de marcos legais. O

processo de formulação das DCN's, se deu em meio às disputas políticas e ideológicas;

- (vii) ser professor da Matemática numa escola do campo é um desafio, pois, a maioria dos professores/as do campo, tiveram uma formação baseada no modelo da racionalidade técnica;
- (viii) a formação defendida pelos movimentos sociais do campo, tem que ser uma formação humana, num processo dialético e contínuo, que possibilita a construção do sujeito sócio-histórico;

Assim, ressaltamos a relevância da historicidade da Matemática, da Educação do Campo e da Formação de Professores/as, para a compreensão dos documentos oficiais analisados.

No que se refere, aos aspectos legais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, no período de 1996 a 2019, no âmbito federal e do município de Manaus (AM), concluímos que:

- 1) há um reconhecimento da necessidade da Educação do Campo para os sujeitos do campo, a partir, da contemplação dos princípios/diretrizes da Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais.
- 2) há um reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos do campo, caracterizado como um avanço na garantia do acesso às políticas públicas para os sujeitos do campo.
- 3) a aprovação da Resolução nº 02/2015, foi um avanço ao representar a luta histórica em benefício da formação e valorização dos/as professores/as da Matemática do Brasil.
- 4) a aprovação da Resolução nº 02/2019, foi um retrocesso na política de formação de professores/as da Matemática do Brasil, ao ignorar as diversidades socioculturais, as questões de gênero, as desigualdades sociais e as especificidades da diversidade dos sujeitos.
- 5) embora tenha tido avanços, não estão contemplados todos os princípios/diretrizes da Educação do Campo, pois no processo de elaboração destes documentos oficiais, que se deu na luta de classes, prevaleceu a maioria das propostas defendidas pelo sistema vigente.

Neste sentido, consideramos relevante tratar dos documentos oficiais da Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo, sobretudo,

porque neles são contemplados alguns dos princípios/diretrizes da Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais, conforme foi observado nas análises dos diversos registros categorizados.

Ressaltamos a importância dos resultados alcançados nesta pesquisa, na medida que contribuem no entendimento de como os princípios/diretrizes da Educação do Campo estão contemplados nos documentos oficiais. Contudo, há outros documentos oficiais a serem analisados sobre a Formação de Professores/as da Matemática e a Educação do Campo no contexto amazônico. Dentre eles, se faz necessário aprofundar os estudos sobre como os princípios/diretrizes da Educação do Campo estão contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES (UFAM, UEA e IFAM) localizadas no Estado do Amazonas, se caracterizando em nova temática de investigação.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola, 1991-1990. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed.– São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Manoel de Campos. **Origens da matemática: a pré-história da matemática: o neolítico e o alvorecer da história**. Curitiba, PR: Progressiva, 2011.
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação Matemática**. Tradução de Orlando Figueiredo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALVES, Giovanni. Verbete Trabalho, Dicionário Crítico do Trabalho. In: RET – **Rede de Estudos do Trabalho**, disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 19 de Out. 2020.
- ALVES, W. G; MAGALHÃES, S. M. F. O ensino de geografia nas escolas do campo: reflexões e propostas. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, V.10, n. 1, p. 79-91, 2008. [www.uvanet.br/rcgs](http://www.uvanet.br/rcgs). Acesso: 25 nov. 2020.
- ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. – 1. Ed.; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)
- ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 134-145.
- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção por uma Educação Básica do Campo**, nº 2.
- ARROYO, Miguel G. Que Educação Básica para os Povos do Campo? **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Textos de Estudos. Boletim Especial. ITERRA. Número 11. Setembro, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. SOARES, L et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 478-88, 2010.
- ANFOPE; *et al.* Contra a descaracterização da Formação de Professores. **Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015**. [página online], 2019. Acessado em: 30/04/2022.
- AUAREK, W. A & VISEU, F. (2017). Especificidades da formação do professor de matemática para escolas do campo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 06.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANEZI, R. C. **Ensino aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. 3ª ed., 1. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

BIANCHINI, Edwaldo; PACCOLA, Herval. **Sistema de numeração ao longo da história**. São Paulo: Moderna, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; PAULO, Rosa Monteiro. Um Exercício Filosófico sobre a Pesquisa em Educação Matemática no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 25, núm. 41, *diciembre*, 2011, pp. 251-298 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, Brasil.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BORGES, Heloisa da Silva. Perspectiva de um Currículo Multicultural e Pluriétnico. GHEDIN, Evandro (Org.) **O currículo, Avaliação e Gestão por Projeto no Ensino Médio**. Manaus. Edições UEA/Ed. Valer, 2006.

BORGES, Heloisa da Silva e VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. Movimentos Sociais e a relação com a educação. *In*: BORGES, Heloisa da Silva (Org). **Movimentos sociais do Campo**: Aspectos Históricos, Ideológicos e Políticos. – Manaus: UEA e Editora Valer, 2013, p. 79-100.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. 206 f.

BORGES, Heloisa da Silva. Passos dos tempos formativos do curso de aperfeiçoamento em educação do campo. *In*: BORGES, Heloisa da Silva *et al* (Org). **Trabalho e Educação do/no campo**: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: FUA, 2016a, p. 141-152.

BORGES, Heloisa da Silva. Projovem como política pública para a Educação de Jovens e Adultos do Campo. *In*: BORGES, Heloisa da Silva *et al* (Org). **Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos do Campo**. Manaus: Editora Valer, 2010, p. 123-151.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo e os planos de educação. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 1, 2016b.

BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. Movimentos Sociais do Campo e a Disputa pela Terra. *In*: BORGES, Heloisa da Silva *et al* (Org). **Trabalho e Educação do/no campo**: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: FUA, 2016, p. 79-100.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2ª ed, São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Senado. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 18/08/2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 fev. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/14**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Projeto Político-Pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC/Secadi, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo): Documento Orientador**. Brasília: MEC/Secadi, 2013b.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 04 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2015. 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) e para a formação continuada. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. de 2020.

BURKE, J. & ORNSTEIN, R. ***Turning Points in the Development of Contemporary Society. A report on The Axe maker's Gift Technology's Capture and Control of Our Minds and Culture.*** 2017. Disponível em:<http://www.humanjourney.us/axemaker.html>.

CALDART, R.S., STEDILE, M. E. & DAROS, D.(org.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004, p.10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2009, p. 147-160.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica. *In*: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Angelo Diogo. (Orgs) **Questão agrária, cooperação e agroecologia.** – Volume 3 –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CALDART. Sobre Educação do Campo. FERNANDES, Bernardo Mançano. SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Campo Políticas Públicas Educação.** Brasília, DF. INCRA. MDA, 2008. (coleção nº7), p. 67-96.

CARAHER, T. N. *et alii*. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1988.

CARDOSO, M.I.S.T; BATISTA, P.M.F; GRAÇA, A.B.S. A identidade do Professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n. 65, abr.-jun. 2016.

CARVALHO, João Pitombeira de. Avaliação e perspectiva na área de ensino de Matemática no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n 62, p74- 88, abr/jun., 1994.

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

COSTA, Luiz Fernandes Da. Matemática versus educação matemática – em busca de demarcação de territórios. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/37414>>. Acesso em: 13/03/2021

D' AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.315-326.

DALMAZ, Dayane Santos Silva; MARIANO, Alessandro Santos. Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO): limites e desafios. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**, v. 3, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. – 6.ed.,1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**.- São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio. *In* BORBA, M. C & ARAÚJO, J. L. (ORGS). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma História da Matemática no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DANILUK, Ocsana Sônia; VALDES, Juan Eduardo Nápoles; COMIN, Aline. MESOPOTÂMIA: o legado numérico. **Ciencias Basicas en Ingenieria**, p. 37, 2012.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jan. 2015.DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DOURADO, L.F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016.

ELLIOTT, Jhon. **La investigación-acción em educación**. Madrid: Morata, 2005.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. - Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 843p.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. 5ª ed. – Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

FARIAS, Magno Nunes. **Princípios do Movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LedoCs do Centro Oeste brasileiro**. 2018. 216 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. - 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9690/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Magno%20Nunes%20Farias%20-%202018.pdf>. Acessado em: 15 dez 2021.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 134-145.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19-62.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004, p. 32-53.

FERREIRA, Janilce Negreiros; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho como princípio educativo na escola. *In*: BORGES, Heloisa da Silva *et al* (Orgs.). **Trabalho e Educação do/no campo**: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: FUA, 2016, p. 55-77.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**. v. 3. n. 4, p. 1-38, 1995. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877/15035> >. Acesso em: 04 abr. 2021.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; MELLO, Ana Cláudia Collaço de. **Tendências em Educação Matemática**. 2.ed Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, 2012.

FRANCO, M. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008 (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, P (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

GATTI, B. A. Políticas de formação de professores. In: SCARELLI, G. (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e sua relação com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. ed. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do professor do campo. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. (Orgs.). **Educação do Campo – A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 73-127.

GOMES, Carla Regina. Pitágoras de Samos: de místico a precursor da teoria dos números. **V Bienal da SBM, Sociedade Brasileira de Matemática**, UFPB – Universidade Federal da Paraíba, 18-22 out. 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

INEP.1994. **Mapeamento de pesquisas/Estudos/Trabalhos técnico- científicos na área de educação matemática no Brasil**. Brasília.

IBGE. (2010). **Censo Demográfico**. Séries Históricas e Estatísticas. Brasília. Recuperado de: [https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista\\_tema.aspx?op=2&no=9](https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9). Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educação+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em 06 fev. 2020.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, A., & LIMA, I. Diálogo, investigação e criticidade em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2019. **Rematec**, 14 (32), 67-69.

LIMA, A., LIMA, I., & OLIVEIRA, H. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo. 2020. **Revista Educação Matemática Pesquisa**. 22 (1), 731-752.

LUCÁKS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p.77-96, 2001.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas**. 1994, Rio de Janeiro: CRUB.

MACÊDO, M., MONTEIRO, C., & CARVALHO, L. (2016). Recursos para ensinar matemática em escolas do campo: perspectivas discentes. **Revista Tema**, 16 (26-27), 18-32.

MANAUS. Secretaria Municipal de Manaus. Lei Nº 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus – PME. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/DOM-3674-24.06.2015-Plano-Mul.-Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Manaus. Resolução Nº 005/CME, de 05 de maio de 2016. Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 10 jun. 2016. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Educa%c3%a7%c3%a3o-Basica-Normas-Diretrizes-e-Princ%c3%adpios.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. vol. 01, nº01, p. 109-131, ago./dez. 2000.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação**. Nº 08, p. 07-22, jan./abr. 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4ª. reimpr.]. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução Maria Lucia Como. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC. Secretaria da Educação Fundamental. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília.

MOL, R. S (2013). **Introdução à História da Matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.453-459.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.151-159.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo; **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: Acesso em: 21 nov. 2017.

MORAES, Vitor de. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado**. Dissertação de Mestrado. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. *In*: NEVES, Regina da Silva Pina e DÖRR, Raquel Carneiro (Orgs.). **Formação de professores de matemática: desafios e perspectivas**. -1ed. Curitiba: Appris, 2019.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 981-1005, dez. 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 06 dez. 2021.

MÜLLER, I. Tendências atuais de Educação Matemática. UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., **Revista Científica**, Londrina, v. 1, n, 1, jun. 2000.



NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-2, p. 207-218, 2007.

OLIVEIRA, Selma S. B. de. **A Periferia do Capital**: na cadeia produtiva de eletrodomésticos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999.

PATTO, A. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo ciência. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PIRES, C. M. C. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M. e ABRANTES, P. **Didática da Matemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

PONTES, E. A. S. A linguagem universal: matemática suas origens, símbolos e atributos. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n.12, p. 181-192, 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p. 295-301.

- ROSA NETO, E. Didática da Matemática. 11. Ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26.
- ROSSI, R. Materialismo Histórico-dialético e Educação do Campo. **Revista Okara: Geografia em debate**, João Pessoa/PB, v.8, n.2, p.249-270, 2014.
- SANTANA, F. C. M; PAULA, E. F; PEREIRA, P. S. Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des) construções curriculares para a formação de professores (as) de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. e022008-e022008, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul**: Antologia essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas; compilado por Maria Paula Meneses et al. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.
- SARMENTO, Simone. BATISTTI, Juliana. Programa Nacional do Livro Didático Campo: até que enfim! **Revista Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan.-abr., 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1091>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- SAVIANI, D. **A nova lei de educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- 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.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).
- SCHMANDT-BESSERAT, Denise. Ain Ghazal “Monumentals” Figures. In: **Bulletin of the American School of Oriental Research**, May 1998;310.

SEVERINO, A.J. *The production of Knowledge, teaching/learning and education*. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.3, 1998.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-22, e45622146, jan./dez. 2020.

SILVA, Erondina, B. **O impacto da formação nas representações sociais da matemática – o caso de graduandos do Curso de Pedagogia para início de escolarização**. Brasília: UnB, 2004, Dissertação de Mestrado.

SILVA, J., & LIMA, I. Atividades matemáticas propostas por professores que ensinam na EJA Campo – Ensino Médio. **Revista Paranaense de Educação Matemática RPEM**, 6 (12), 246-268, 2017.

SILVA, Luciano Duarte da. **Conhecimentos presentes na disciplina de análise nos cursos de licenciatura em Matemática no Brasil**. 2015. 235 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138550>>.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em vitória da conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. Ilhéus, BA: UESC, 2017. 1 CD-ROM. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escola do Campo: Rompendo o silêncio das Políticas Educacionais. BAPTISTA. *In*: Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidison de Quintella. (Orgs.). **Educação Rural: Sustentabilidade do Campo**. 2ª Edição. Feira de Santana, BA. MOC; UEFS. SERTA, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo: semeando sonhos... cultivando direitos**. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG, Brasília/DF, 2004.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. ***Towards a philosophy of critical mathematical education***. Dordrecht: Kluwer, 1994.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 2014 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SOUZA, Soraya do Carmo. **Questão agrária e etnoconhecimento camponês na comunidade Pau Rosa, assentamento Tarumã Mirim, Manaus-AM**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 1, n. 01, 2020.

TAVARES, M. G. da C. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 107-121, 2011. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2011.74209. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74209>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2012, p. 215-232.

VASCONSELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016, 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, p. 132-159, 2016.

VELHO, E. M. H.; LARA, I. C. M. O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque etnomatemático. **ALEXANDRIA, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2.p.3-30, novembro 2011 ISSN1982-5153.

ZAIDAN, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. GT07 - Formação de Professores que ensinam Matemática. Brasília: SBEM, 2021.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v.29, n. 103, p.535-554, mai.-ago. 2008.

ZORZAN, A. S. L. Ensino-Aprendizagem: algumas Tendências na Educação Matemática. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 8, n. 10, p. 77-94, 2007.

## APÊNDICE A – CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS, EM ÂMBITO NACIONAL

|                                     | Categorias        | Unidades de Registro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 | Educação do Campo | <p>A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art. 23º)</p> <p>O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério dos respectivos sistemas de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Art.23º, §2º).</p> <p>Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Art. 26º)</p> <p>Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] (Art. 28º).</p> <p>Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Art.28, inciso I).</p> <p>[...] organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (Art. 28º, inciso II).</p> <p>[...] adequação à natureza do trabalho na zona rural (Art. 28º, inciso III).</p> |

|                                            | Categorias        | Unidades de Registro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 | Educação do Campo | <p>[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela união em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto. (Art. 1º)</p> <p>[...] populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais e existência a partir do trabalho no meio rural; (Art.1º, §1º, inciso I)</p> <p>[...] escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Art.1º, §1º, inciso II)</p> <p>[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. (Art.2º, inciso I).</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>[...] incentivo à formulação de projetos políticos- pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (Art.2º, inciso II).</p> <p>III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;</p> <p>[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...]. (Art.2º, inciso IV).</p> <p>[...] controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Art.2º, inciso V).</p> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                             | <b>Categorias</b> | <b>Unidades de Registro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO | Educação do Campo | <p>[...] a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre conhecimentos científicos e os saberes das comunidades. (p.6)</p> <p>[...] a disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, e a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos. (p.7)</p> <p>Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio. (p.12)</p> <p>Disponibilizar apoio técnico e financeiro para melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamento para professores e educandos e espaço para educação infantil. (p.14)</p> <p>Promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. (p.15)</p> <p>Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo, especialmente até os anos finais do ensino fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes. (p.17)</p> |

|  | <b>Categorias</b> | <b>Unidades de Registro</b> |
|--|-------------------|-----------------------------|
|--|-------------------|-----------------------------|

|                                                                                               |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Lei nº 13.005/2014 - PNE</p> | <p>Educação do Campo</p> | <p>considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (Art. 8º, §1º, inciso II).</p> <p>Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (Art. 8º, §2º)</p> <p>fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; (Meta 1, estratégia 1.10)</p> <p>desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; (Meta 2, estratégia 2.6)</p> <p>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (Meta 2, estratégia 2.7)</p> <p>estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; (Meta 2, estratégia 2.10)</p> <p>fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (Meta 3, estratégia 3.7)</p> <p>apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (Meta 5, estratégia 5.5)</p> <p>atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (Meta 6, estratégia 6.7)</p> <p>garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos [...]. (Meta 7, estratégia 7.13)</p> <p>desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (Meta 7, estratégia 7.14)</p> <p>consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; (Meta 7, estratégia 7.26)</p> <p>desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (Meta 7, estratégia 7.27)</p> <p>eleva a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12(doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para que as populações do campo, da região de menor escolaridade do País, e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Meta 8)</p> <p>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; (Meta 10, estratégia 10.3)</p> <p>estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; (Meta 10, estratégia 10.6)</p> <p>expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; (Meta 11, estratégia 11.9)</p> <p>expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; (Meta 12, estratégia 12.13)</p> |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                         | <b>Categorias</b> | <b>Unidades de Registro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução N.º 02 de 01 de julho de 2015 | Educação do Campo | <p>[...] a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão; (Art. 5º)</p> <p>À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (Art. 5º, inciso I).</p> |



|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; (Art. 8º, Parágrafo único, inciso I).</p> <p>Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (Art. 3º, § 1º)</p> <p>a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (Art. 3º, § 5º, inciso II)</p> <p>a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (Art. 3º, § 5º, inciso VIII)</p> <p>um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (Art. 3º, § 5º, inciso VII)</p> <p>as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (Art. 3º, § 6º, inciso VI)</p> <p>a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. (Art. 3º, § 7º, inciso II)</p> <p>A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (Art. 10º)</p> <p>princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; (Art. 12º, Inciso I, Alínea b)</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                   | <b>Categorias</b> | <b>Unidades de Registro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. | Educação do Campo | <p>[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Art.7º, inciso XIV, p.5)</p> <p>[...] compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. (Art.12º, inciso XIII, p.7)</p> <p>Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. (Dimensão do conhecimento profissional, 1.3.1, p.16).</p> <p>[...] a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes. (Art.6º, inciso V, p.3)</p> <p>[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. (Art.6º, inciso VI, p.3)</p> <p>As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional da Educação (CNE). (Art. 16º)</p> <p>Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos. (Competências específicas, 3.3, p.14)</p> <p>Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem (Dimensão do conhecimento profissional, 1.2.3, p.15).</p> <p>Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. (Dimensão do conhecimento profissional, 1.2.5, p.15).</p> <p>Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. (Dimensão do engajamento profissional, 3.3.1, p.19).</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## APÊNDICE B – CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS, EM ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE MANAUS

|                                     | Categorias        | Unidades de Registro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei Nº 2000, de 24 de junho de 2015 | Educação do Campo | <p>[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental; (Art. 2º, inciso X)</p> <p>[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada. (Meta 1, estratégia 1.11)</p> <p>[...] oferecer e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários, considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas. (Meta 2, estratégia 2.7)</p> <p>[...] garantir, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo a adequação do currículo, do calendário e da avaliação escolar interna e externa, de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região. (Meta 2, estratégia 2.8)</p> <p>[...] ofertar o ensino fundamental de qualidade para a população do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades, respeitando sua identidade cultural e seus modos de produção. (Meta 2, estratégia 2.11)</p> <p>[...] criar programas, em âmbito municipal, de educação e de cultura para a população urbana e do campo, na faixa etária de quinze a dezessete anos, em regime de colaboração entre os entes federados, para qualificação social e profissional daqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar. (Meta 3, estratégia 3.5)</p> <p>[...] estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações Itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (Meta 5, estratégia 5.6)</p> <p>[...] garantir o atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas quanto à oferta de educação em tempo integral por meio da construção do “Complexo de Educação Específico” na zona rural ribeirinha, por polo. (Meta 6, estratégia 6.7)</p> <p>[...] reestruturar a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ADE) e a Avaliação do Rendimento Escolar (ARE) no Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus, a partir de consulta aos profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Educação, para o fortalecimento dos instrumentos de avaliação de qualidade de ensino fundamental de forma a englobar o ensino de ciências da natureza e humanas e as especificidades da educação indígena, do campo e quilombola nos exames aplicados no ensino fundamental, bem como apoiar o uso dos resultados da ADE e ARE pelas escolas da rede de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. (Meta 7, estratégia 7.8)</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>[...] garantir conforme art. 208, inciso VII, da Constituição Federal, e art. 11, inciso VI, da LDB 9.394/96, o transporte gratuito para todos os estudantes da educação urbana e do campo (ribeirinha e rodoviária) que estejam na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação, padronização e manutenção integral da frota de veículos, rodoviários e aquaviários, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), Capitania dos Portos e demais órgãos competentes, e financiamento compartilhado, com participação efetiva da União proporcional às necessidades do ente federado, visando à redução da evasão escolar e do tempo médio no deslocamento a partir de cada situação local, com a presença de monitor qualificado em cada transporte, priorizando a segurança dos estudantes; (Meta 7, estratégia 7.15)</p> <p>[...] desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; (Meta 7, estratégia 7.16)</p> <p>[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais de educação; e o atendimento em educação especial. (Meta 7, estratégia 7.28)</p> <p>[...] desenvolver, no prazo de dois anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar, para as escolas do campo e para comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência; (Meta 7, estratégia 7.29)</p> <p>[...] mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiência de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (Meta 7, estratégia 7.30)</p> <p>[...] elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Meta 8)</p> <p>[...] apoiar ações de educação popular, garantindo recursos e materiais necessários como instrumento de fortalecimento democrático e emancipação humana da educação de jovens e adultos; (Meta 9, estratégia 9.12)</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>[...] promover integração de jovens e adultos e educação popular com políticas públicas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos; (Meta 9, estratégia 9.13)</p> <p>[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações Itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. (10.3)</p> <p>[...] promover, em regime de colaboração, a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos; (Meta 10, estratégia 10.6)</p> <p>[...] implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio; (Meta 10, estratégia 10.11)</p> <p>[...] articular com as instituições públicas de pesquisa um diagnóstico da vocação do Município, a fim de definir áreas estratégicas que auxiliem na articulação entre formação, o currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais, educacionais e culturais, adequando a formação de nível superior oferecida no município. (Meta 12, estratégia 12.3)</p> <p>[...] promover concurso público, considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, para provimento de cargos efetivos nessas escolas. (Meta 18, estratégia 18.3)</p> <p>[...] considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (Meta 18, estratégia 18.5).</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                           | <b>Categorias</b> | <b>Unidades de Registro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução nº 005/CME 2016 | Educação do Campo | <p>A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 2º)</p> <p>A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art.13º)</p> <p>O Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isso reduzir o número de horas letivas estabelecidas em lei. (Art.15º)</p> <p>A Educação do Campo compreende a Educação Básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Art. 57º)</p> <p>A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças, (Art.59).</p> <p>Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito intracampo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (Art.62, Parágrafo único).</p> <p>Na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a população rural, o Sistema Municipal de Ensino de Manaus, promoverá adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] (Art.63).</p> <p>Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (Art.63, inciso I).</p> <p>Organização escolar própria, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do Ciclo agrícola e às condições climáticas (Art.63, inciso II).</p> <p>Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Art.63, inciso III).</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|