

**Políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense:
limites, contradições e possibilidades nos programas de Residência
Pedagógica e Pibid**

**Teacher training policies in the Amazon of Pará: limits, contradictions and
possibilities in Pedagogical Residency and PIBID programs**

**Políticas de formación de profesoras y profesores en la Amazonia paraense:
límites, contradicciones y posibilidades en los programas de Residencia
Pedagógica y PIBID**

Hellen do Socorro de Araújo Silva *

 <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

Maria da Conceição dos Santos Costa **

 <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>

Salomão Antônio Mufarrej Hage ***

 <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>

* Docente do Instituto de Ciências da Educação, da Faculdade de Educação. Integra o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do *campus* de Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Sólida (GESOL) e Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). *E-mail*: <hellen.ufpa@gmail.com>.

** Docente do Instituto de Ciências da Educação, da Faculdade de Educação de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF), pesquisadora do GEPERUAZ e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO) na UFPA. *E-mail*: <concita.ufpa@gmail.com>.

*** Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). *E-mail*: <salomao_hage@yahoo.com.br>.

Resumo: Este artigo trata das políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense, a partir dos estudos que se desenvolveram sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (Pibid) e suas contribuições na formação inicial de professoras e professores jovens nas Redes Básicas de Ensino. Os procedimentos metodológicos ancoraram-se em estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo, com acompanhamento dos/as estudantes às escolas, observação e depoimentos que foram sistematizados e apresentados para referenciar a discussão. Os resultados evidenciaram, na execução das experiências limites, contradições e possibilidades contra-hegemônicas inter-relacionadas ao processo de regulação imposto pela lógica dos programas, condições precarizadas do trabalho docente, diferenciações dos tempos e espaços formativos entre a Universidade e a Educação Básica, assim como afirmação de processos formativos de resistências via formação em Alternância, Cultura Corporal, interdisciplinaridade e práxis.

Palavras-chave: Formação inicial de professoras e professores. Políticas educacionais. Educação Básica.

Abstract: This article deals with teacher training policies in the Amazon of Pará, based on the studies that were developed on the Pedagogical Residency Program (PRP) and the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (PIBID) and their contributions to the initial education of young teachers in Basic Education Networks. The methodological procedures were anchored in bibliographical and documentary studies and field research, with students accompanying the schools, observation and testimonies that were systematized and presented to reference the discussion. The results highlighted, in the execution of the limit experiences, contradictions and counter-hegemonic possibilities interrelated to the regulation process imposed by the logic of the programs, precarious conditions of the teaching work, differentiation of formative times and spaces between the University and Basic Education, as well as the affirmation of formative processes of resistance via training in Alternation, Body Culture, interdisciplinarity and praxis.

Keywords: Initial teacher education. Education policies. Basic Education.

Resumen: Este artículo aborda las políticas de formación de profesores y profesoras en la Amazonia de Pará, Brasil, a partir de los estudios que se desarrollaron sobre el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) y el Programa Institucional de Becas e Iniciación a la Docencia (PIBID) y sus contribuciones a la formación inicial de profesores y profesoras jóvenes en Redes Básicas de Educación. Los procedimientos metodológicos se anclaron en estudios bibliográficos, documentales e investigaciones de campo, con acompañamiento de los/las estudiantes a las escuelas, observación y testimonios que fueron sistematizados y presentados para referenciar la discusión. Los resultados resaltaron, en la ejecución de las experiencias límites, contradicciones y posibilidades contrahegemónicas interrelacionadas con el proceso de regulación impuesto por la lógica de los programas, condiciones precarias del trabajo docente, diferenciaciones de los tiempos y espacios formativos entre la Universidad y la Educación Básica, así como afirmación de procesos formativos de resistencias vía formación en Alternancia, Cultura Corporal, interdisciplinariedad y praxis.

Palabras clave: Formación inicial de profesores/as. Políticas educativas. Educación Básica.

Introdução

Este artigo pauta as políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense, com estudos que se desenvolveram sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e suas contribuições com a inserção de jovens educadores/as nas Redes Básicas de Ensino. As reflexões nele contidas foram sistematizadas e analisadas com a investigação de três experiências materializadas na Universidade Federal do Pará (UFPA): o PRP, desenvolvido pelo *campus* do Tocantins – Cametá, sob a coordenação da Faculdade de Educação do Campo; e pelo *campus* de Belém, sob a coordenação da Faculdade de Educação Física; e o Pibid desenvolvido pelo *campus* de Belém, sob a coordenação da Faculdade de Educação.

As autoras e o autor deste artigo desenvolvem seus estudos sobre as políticas de formação de professoras e professores em distintos espaços e redes de pesquisa: Rede Universitas-Br; Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias (GEPERUAZ). As atividades de formação realizadas com a execução desses Programas incluem atividades de investigação com acompanhamento e observação, análise de documentos e levantamento de informações e depoimentos, as quais foram sistematizadas e apresentadas neste artigo para referenciar a discussão aqui apresentada.

Em nosso entendimento, uma análise sobre as políticas de formação de professoras e professores, para ser abrangente e consistente, precisa considerar o cenário que vivenciamos no Brasil e no mundo no período mais recente, com suas conexões e particularidades, definidas com os posicionamentos dos grupos, classes, raças, etnias e povos em seus territórios específicos.

Temos vivenciado constantes ataques à democracia no país, aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, às universidades públicas, à ciência. Especialmente no governo bolsonarista, representante da extrema direita, os ataques centraram na implementação de um conjunto de medidas de austeridade, que, sob o discurso de conter a crise capitalista e a recessão, resultou na retirada de direitos dos/as trabalhadores/as e na diminuição de gastos com áreas essencialmente necessárias à vida das pessoas mais pobres.

Após a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, sinalizando a existência de uma pandemia a partir da disseminação comunitária da covid-19 em todos os continentes, a crise econômica, social e política existente no país se agravou em meio à crise sanitária. Isso acirrou a ofensiva de diversos setores do capital sobre o governo e o Congresso Nacional, na perspectiva de redução de direitos e plena liberdade para que os empresários pudessem precarizar ainda mais o trabalho, os empregos e os salários.

Essa conjuntura de crise estrutural do capital (Mészáros, 2008), marcada por intensos retrocessos político-econômicos, sociais, culturais e territoriais, culminou com um quadro generalizado de desmonte dos serviços públicos, de privatizações e de entreguismo do patrimônio nacional ao capital financeiro internacional. Esse quadro acirrou com as medidas de distanciamento social no confronto à pandemia da covid-19.

O confronto de projetos sociais antagônicos permanece e se intensifica entre os interesses do mercado – sob a ideologia neoliberal e neoconservadora, hegemônica e dominante na atualidade, subsidiando a sustentabilidade político-ideológica para as alterações necessárias ao processo de produção e reprodução do capital – e os interesses do trabalho, em uma perspectiva contra hegemônica, construída a partir de referências que aprofundem a contradição capital e trabalho e objetivem sua superação.

Assim, é por meio da compreensão dos conflitos de interesses e de projetos sociais entre os polos do capital e do trabalho, que realizamos nossas análises sobre a atual política de formação humana em uma perspectiva mais geral e de formação de professoras e professores em sua particularidade, considerando as contradições que se forjam entre: a configuração de uma nova força de trabalho necessária para dar sobrevida ao capital e que requer tanto sua adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto sua desarticulação como classe trabalhadora; e a formação coletiva da humanidade que se constitui como uma necessidade para impulsionar o

processo de transformação social, o que implica dizer que a questão da formação humana é central para o desenvolvimento da possibilidade de superação das contradições do modo de vida atual.

Nesse cenário, as políticas de formação de professoras e professores são mediadas em sua formulação e execução pela contradição fundamental entre capital e trabalho, podendo ser constituídas a partir de pressupostos e referências que aprofundem essas contradições ou que objetivem sua superação, dada a significância que essas políticas assumem. Segundo Neves (2013, p. 2):

Quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

Molina e Hage (2015) têm buscado explicitar essa contradição, fundamentados em Neves (2013) e Gramsci (1989), ao ressaltarem a função social extremamente relevante que os/as educadores/as assumem na atualidade como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contra hegemonia. Eles sinalizam, na atualidade, que os/as educadores/as estão sendo preparados/as para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos/as a políticas e a processos que primam por uma formação aligeirada, fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica, e apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação dos/as educadores/as. Essas políticas centram os processos formativos dos/as educadores/as na chamada “Epistemologia da Prática”, que se refere

[...] exatamente à ideia de que a resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuadas por si só, resolveriam os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do País (Molina; Hage, 2015, p. 132).

Contraditoriamente, em meio a essa disputa de projetos, no âmbito dos interesses do polo do trabalho, defende-se outra lógica de formação de professoras e professores, crítica e transformadora, cujo horizonte seja a busca pela humanização do ser humano e a superação do modo de produção da vida social regido pela exploração do trabalho pelo capital.

Nessa perspectiva, as políticas de formação dos/as educadores/as compreendem a necessidade de construir estratégias para formar educadores/as como sujeitos históricos e sociais, formuladores/as e disseminadores/as da contra hegemonia, capazes de formar novas gerações de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as a partir de uma perspectiva humana, crítica, problematizadora e emancipada; e de compreender e promover a necessária articulação entre os processos formativos que ocorrem na escola e as lutas para superação dos pilares de sustentação da sociedade capitalista.

Em meio a esse confronto de posicionamentos sobre as políticas de formação de professoras e professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Conselho Pleno (CP), aprovou a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019b), revogando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e fixando o prazo de dois

anos para sua implementação nas instituições que ainda não haviam implementado a Resolução CNE/CP nº 2/2015, e de três anos para aquelas que já haviam iniciado o seu processo.

O centro das referências que justificam a aprovação da nova Resolução é o alinhamento da formação dos/as educadores/as à “[...] implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (Brasil, 2019b, art. 1º, parágrafo único, p. 2). Parte-se do entendimento de que à formação da/o docente ou do/a licenciado/a é requerido o desenvolvimento das competências gerais e das habilidades específicas e correspondentes, bem como das “[...] aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019b, art. 2º, p. 2), conforme define a BNCC (Brasil, 2018a).

A BNC-Formação instituída pela nova Resolução e disposta como anexo é constituída por competências gerais a serem desenvolvidas pelas/os docentes que assumem os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2019b, art. 3º) E, também, por competências específicas e habilidades correspondentes a elas, que se articulam em três dimensões fundamentais, que se integram e se complementam na ação docente. São elas: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (Brasil, 2019b, art. 4º).

Na descrição dos três grupos aludidos, é frequente a menção à BNCC da Educação Básica, com explícitas referências às competências e às habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, seja pela menção aos campos de experiência da Educação Infantil, seja pelos conteúdos, pelas unidades temáticas e pelos objetos de conhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, afirma-se poder haver aproveitamento da formação e de experiências anteriores.

No âmbito dessas habilidades é que se busca concretizar todos os fundamentos e princípios formativos já sinalizados ao longo do texto da BNC-Formação de Professores, tais como: a centralidade da formação alicerçada na prática e nas experiências de aprendizagem; compromisso com as chamadas metodologias ativas, inovadoras e projetos interdisciplinares; flexibilização curricular; construção de itinerários formativos e projetos de vida dos/as estudantes; matrizes de competências; análise dos desafios da vida cotidiana; desafios pedagógicos encarados com base em evidências; capacidade de resolução de problemas por meio de soluções práticas, dentre outros. Isso implica o processo de desprofissionalização docente, formação pragmática e superficial, ajustada à lógica do mercado para o campo do trabalho e formação docente no Brasil.

Freitas (2007 p. 1) destaca as intencionalidades das atuais reformas educacionais, de “alinhar” as escolas à BNC-Formação, como forma de produzir uma padronização que gerará qualidade para todos/as, assentada no controle de uma longa “cadeia instrutiva”, envolvendo o material didático disponibilizado às escolas e sua articulação com o ensino híbrido plataformizado, a avaliação censitária e a distribuição de compensações às escolas, responsabilizando-as com os resultados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o controle das agências formadoras do magistério.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem se empenhado na tarefa de resistir às políticas neoliberais que, de longa data, vem promovendo a desqualificação e a desprofissionalização do magistério, elaborando uma proposta teórica, ainda que com divergências entre seus/suas associados/as, que unifique a formação do/a educador/a e

evite sua fragmentação em inúmeras “habilitações acadêmicas” que separem o pensar do fazer, formando o/a “grande pedagogo/a”, o/a “cientista”, ou o/a especialista executor/a.

Esse entendimento tem feito a Anfope realizar manifestações críticas à BNCC por impor uma centralização curricular que não considera todas as diversidades e realidades das escolas brasileiras. A Anfope, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) acreditam que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares tão homogeneizadas a ponto de ameaçar a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino, mas, sim, a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares sintonizadas com as demandas formativas e realidades locais (Anfope *et al.*, 2017).

Apesar das críticas, a aprovação acelerada e irresponsável, pelo CNE, da Resolução nº 2/2019 (Base Nacional Comum-Formação Inicial) e da Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Base Nacional Comum-Formação Continuada (Brasil, 2020) – atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, revogando-a ainda no prazo de adequação dos cursos. Essa situação movimentou a criação de uma *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções 02/2019 e 01/2020*, criada em março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professoras e professores e ao campo educacional, que reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015.¹

Referida Frente vem contestando a maneira com que o CNE tem promovido a descaracterização dos cursos de formação de professoras e professores, ao corroborar com as mudanças no campo da formação de professores (Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020), subordinadas às políticas curriculares (BNCC), seguindo as diretrizes dos organismos multilaterais, voltadas aos interesses do mercado, que se referenciam na Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, dos Institutos e das empresas educacionais privadas, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional.

Nesses últimos tempos, o CNE não tem dialogado com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professoras e professores e de estudantes. Com isso, o CNE tem desconsiderado as experiências, os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores, que, em grande medida, se centram em uma formação docente para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória.

No início de dezembro de 2023, o CNE lançou proposta de Minuta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). O Conselho estabeleceu como estratégia de legitimação do documento a consulta pública, desconsiderando o indicativo do Grupo de Trabalho (GT) Formação, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), e a decisão do conjunto de

¹ Manifesto disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnep-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnep-022015-movimento-revoga-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

entidades do campo educacional que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE), que vinham sinalizando a defesa de retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

As críticas da *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções 02/2019 e 01/2020* às atitudes do CNE permanecem assentadas no fato de que não ocorreu ainda o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos cursos de licenciatura; e, sobretudo, na forma aligeirada com que o CNE tenta acomodar o inconciliável entre as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019, no que diz respeito aos princípios e às concepções no campo da formação de professores: a não articulação orgânica da formação inicial e continuada; não tratar das condições dignas de trabalho, plano de carreira e piso nacional salarial profissional, aprofundando a desprofissionalização e desvalorização dos/as profissionais do Magistério da Educação Básica; o viés pragmático, instrumental e tecnocrático da Minuta que afeta, compromete e prejudica a formação teórica e sólida e a unidade teoria e prática (Anfope *et al.*, 2017).

No âmbito do Grupo de Pesquisa que integramos, o GEPERUAZ, em conformidade com o Movimento Paraense e Nacional da Educação do Campo, temos acordo com as manifestações e integramos a Frente Nacional e os movimentos de entidades dos/as educadores/as que lutam pelo fortalecimento de uma política estruturante, de caráter crítico e emancipatório, no campo da formação de professoras e professores.

Ao longo desses últimos 25 anos, temos construído políticas, programas e práticas no campo da formação de professoras e professores que apresentam em comum a visibilização dos territórios e de suas territorialidades como importante elemento de diferenciação de seus pertencimentos e identidades. Queremos com essa estratégia ressaltar a importância de considerar a diversidade de territórios e territorialidades e a luta de classes, que constituem as Amazônias e o próprio Brasil: indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, extrativistas... na formulação e na implementação das políticas, programa e práticas educativas, curriculares e de formação de professoras e professores.

Os territórios Amazônicos são complexos e diversos, seus povos originários estão neles presentes há milênios, vivendo, trabalhando e interagindo com as florestas e os rios, produzindo sua existência de modos diferenciados, porém coletivos, cooperados, respeitando os ciclos de vida da natureza, afirmando suas divindades, seus encantados, suas ancestralidades, seus sentir-pensares, seus saberes e suas sabedorias, acumuladas com epistemologias específicas e legítimas.

Seus pertencimentos e suas identidades socioculturais-territoriais precisam ser reconhecidos e fortalecidos com as políticas educacionais e os processos formativos dos sujeitos e de seus/suas educadores/as. A formação em Alternância é um bom exemplo de estratégia que atua nessa perspectiva ao articular educação, trabalho e território nos processos formativos dos sujeitos, seja na escola, seja em outros espaços sociais que promovem a educação, alternando espaços, tempos e saberes no âmbito da formação, entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

A formação em Alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são formativos dos sujeitos, contribuem de modos diferenciados com os seus aprendizados, enriquecem as experiências formativas dos/as estudantes e de seus/suas educadores/as. Ao combinar as ações educativas que os sujeitos realizam com as atividades de produção de existência desses mesmos sujeitos, focando os territórios e as territorialidades que os sujeitos constroem, temos fortalecido a dimensão da práxis, que culmina com a intervenção coletiva dos sujeitos em

suas próprias realidades e territórios, buscando sua organização coletiva, seu empoderamento, sua libertação, sua emancipação, seu bem viver.

Essas reflexões já nos dão uma mostra do que pretendemos com a elaboração e a organização deste artigo, inicialmente com a introdução que indica o cenário, o contexto e o território em que pautamos as políticas e os processos de formação de professores, os projetos em disputa, as contradições e as possibilidades que emergem como alternativas para construção da contra hegemonia no âmbito da formação de professoras e professores e da sociedade, em uma perspectiva mais abrangente. Em seguida, apresentamos o PRP e o Pibid e o resultado de estudos realizados com experiências desses programas na Amazônia paraense, materializadas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de Educação Física e de Pedagogia ofertados pela UFPA. Nas considerações finais, destacamos, principalmente, as reflexões contidas no texto que acumulamos com as experiências de execução dos programas nos cursos da UFPA e que convergem para a mobilização pela valorização da formação docente.

Protagonismo de docentes e estudantes na formação de professoras e professores no PRP e no Pibid da UFPA na Amazônia paraense

Nesta seção, apresentamos os resultados de estudos que realizamos nas três experiências por nós desenvolvidas no PRP e no Pibid executadas particularmente por meio do Edital de 2018. Esses programas fazem parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil. O primeiro foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018b), e regulamentado pelos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital nº 06/2018, Edital nº 01/2020 e Edital nº 24/2022 (Capes, 2018a, 2020a, 2022b). O segundo programa foi constituído pela Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013 (Capes, 2013a), posteriormente regulamentado pelos Editais Capes nº 061/2013 e nº 066/2013, Pibid e Pibid Diversidade² (Capes, 2013b, 2013c), Edital nº 07/2018 (Capes, 2018b), Edital nº 02/2020 (Capes, 2020b) e Edital nº 23/2022 (Capes, 2022a). O PRP e o Pibid têm como objetivo induzir, fomentar e acompanhar a formação nos cursos de Licenciatura por meio da imersão dos licenciandos na realidade escolar a partir do início e da metade do curso.

Marcados por tensão, retrocessos e processos de resistências, dada a conjuntura política no Brasil desde a ruptura política de 2016, esses programas foram, a partir de então, ocupados pelas categorias de docentes e estudantes no sentido de não deixar retroceder as conquistas no campo da formação de professoras e professores e nem permitir que práticas educativas sejam tomadas por políticas excludentes, neo e ultraliberais, que se expandem sob a égide dos Organismos Multilaterais, pautando, assim, as ações educativas pela demanda e regulação da BNCC e BNC-Formação.

Com base nas análises realizadas, procuramos destacar o protagonismo das/os docentes e estudantes da UFPA, em distintos territórios da Amazônia paraense, evidenciando a materialização desses programas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado no *campus* de Cametá, e Educação Física e Pedagogia, ofertados no *campus* de Belém.

² A Capes lançou, em 2010, o Edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, que acolheu projetos destinados às escolas indígenas e do campo, atendendo às especificidades das licenciaturas interculturais indígenas e de educação do campo. O Pibid Diversidade, além dos objetivos gerais do Pibid, propiciou um processo formativo que levava em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico. Ele foi extinto em 2018 (Brasil, 2019a).

Ao apresentarmos as experiências mencionadas, procuramos ressaltar os elementos da materialidade que configuraram cada uma delas em seus cursos, especialmente no que concerne à aproximação dos/as estudantes com as Redes de Ensino e o cotidiano das escolas de Educação Básica e as contradições e as possibilidades que emergiram em face dos contextos locais de execução dos programas.

Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação do Campo

A Faculdade de Educação do Campo do *campus* do Tocantins-Cametá da UFPA desenvolveu o subprojeto intitulado “Os saberes da Etnociência e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental: contribuições para a formação permanente dos educadores do campo”, nos anos de 2018-2020. Esse projeto foi elaborado em sintonia com a concepção de Formação em Alternância, Interdisciplinaridade, Dialogicidade, Áreas de Conhecimentos, Etnociência e Agroecologia, que se constitui como eixos fundantes do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, cuja perspectiva é formar estudantes no ensino de Ciências da Natureza para atuar como educador/a do campo nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas Organizações Sociais e Populares.

Para a implementação do PRP, foi escolhida a turma do ano de 2016 de Cametá, pois ela atendeu os requisitos estabelecidos no Edital Capes nº 06/2018 em relação aos residentes que deveriam estar em período de realização de estágio de docência. O PRP foi importante para essa turma porque permitiu rediscutir seu processo formativo, visto que esta foi a única turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC). Ela funcionou em período extensivo (2016-2021), cujos períodos letivos aconteceram de março a junho/agosto a dezembro, alterando, assim, a organização das alternâncias nos Tempos Universidades e dos Tempos Comunidades, visto que provocou a Faculdade de Educação do Campo para a construção de outro calendário letivo, reafirmando ainda mais o tempo espaço educativo e formativo, pelo trabalho, pelo território e pela pesquisa.

Na inter-relação Universidade e Escola, interagimos com uma Escola Municipal localizada na comunidade rural de Juaba, a 30 quilômetros do município de Cametá. O Relatório de Ambientação dos Residentes 2018-2019 revelou que a escola se depara cotidianamente com três desafios: as condições precárias do transporte escolar (que é garantido durante oito meses, o que exige a aceleração das aulas), a ausência de alimentação escolar (insuficiente e mal planejada para atender o real quantitativo de alunos/as) e o distanciamento entre escola e família (UFPA, 2018-2019).

Os dois depoimentos a seguir tratam da formação da LEDOC e o desafio com o PRP na escola:

A escola teve dificuldade de compreender que os residentes têm relação com os movimentos sociais, isso foi importante para percebermos as contradições da escola (Residente, LEDOC, 2018-2019).

Nós residentes somos formados na relação com a interdisciplinaridade, mas quando nos deparamos com a realidade escolar vimos que o trabalho é fortemente disciplinar, então, destaco que foi muito difícil romper com esse paradigma na escola (Residente, LEDOC, 2018-2019).

O currículo e a prática educativa disciplinar vai impactar diretamente os/as estudantes no encontro com a realidade das escolas, pois, ao longo do percurso formativo, vão estudar um

conjunto de legislações como a Resolução CNE/CEB³ n° 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe “[...] sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” (Brasil, 2010), entre outras, bem como a relação com os movimentos sociais e sindicais.

As reflexões feitas ao longo da LEDOC intensificaram o estudo da relação escola com a vida, com um currículo integrado, que forma os/as residentes para mudar o distanciamento existente entre escola e comunidade. No entanto, ao depararem-se com um currículo disciplinar, hegemônico e hierárquico ancorado na BNCC, os/as residentes perceberam a necessidade do processo dialógico e de resistência para que a escola possa aproximar suas práticas educativas dos contextos socio-territoriais dos povos e, com isso, “[...] ajudar no cultivo de relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida” (Caldart, 2020, p. 9). Por isso, é preciso contribuir e refletir sobre as práticas sociais, o currículo e as metodologias, além das questões mais amplas como a formação dos/as graduandos/as, das/os docentes e dos/as estudantes da escola básica para que todos/as se aproximem de uma práxis transformadora, para “[...] potencializar pedagogicamente formas de trabalho e de sociabilidade que têm sido cultivadas nas lutas sociais do campo e no trabalho de resistência das comunidades camponesas” (Caldart, 2020, p. 9).

Destacamos situações factuais que limitaram, mas não impediram, nossas ações, primeiro no campo financeiro. O PRP, ao ser elaborado, propõe, conforme o Edital Capes n° 06/2018, “[...] aperfeiçoar a formação, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Capes, 2018a). No entanto, em que pese ter ocorrido a possibilidade, em 2018, de acessar recursos de custeio por meio do Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura), por serem reduzidos, não foi possível acessá-los para o subprojeto Educação do Campo para garantir deslocamento, transporte, alimentação e materiais para os momentos de formação continuada, para assim garantir a permanência dos/as residentes na escola.

No período de fevereiro a junho de 2018, devido às fortes chuvas, as condições das estradas estavam extremamente precárias no território das Amazônias, o que impossibilitou o acesso via estrada/ônibus, sendo, portanto, o deslocamento feito pelo Rio Tocantins/barco, o que onerou o orçamento do deslocamento aos/às residentes, pois deixaram de pagar a passagem no valor de R\$ 5,00 para pagar R\$ 15,00. Assim sendo, eles/as acabaram usando a bolsa no valor de R\$ 400,00⁴ para cumprir a finalidade e as exigências da carga horária de 440 horas, pois se exigia um mínimo de 380 horas na escola, incluindo 60 horas de ambientação e 320 horas de imersão (Capes, 2018a). Essas questões são enfatizadas nas colocações de estudantes:

Pontuamos as dificuldades para chegar até a escola, pois o deslocamento não foi fácil. Então, destaco que é preciso ter contrapartida financeira para além da bolsa, para que nós residentes pudéssemos chegar até a escola do campo, principalmente no tempo da chuva, que todo trajeto é feito de lancha (Residente, LEDOC, 2018-2019).

O segundo limite está relacionado à própria compreensão por parte da escola (direção, coordenação e professoras e professores) sobre o trabalho docente desenvolvido pelos/as residentes. Para fazermos tal afirmação, partimos da compreensão de que o trabalho docente é

³ Câmara de Educação Básica (CEB).

⁴ É importante destacarmos que, em 2018, o valor do salário-mínimo era de R\$ 954,00.

todo ato de realização no processo educativo, pois “[...] o trabalho, constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação deste pelo trabalho [...]” (Oliveira; Assunção, 2010, verbete Condições de trabalho docente).

Apesar do esforço hercúleo para um trabalho contextualizado e historicizado e pela resistência ativa para construir práticas contra-hegemônicas nesse subprojeto, em algum momento, a própria visão verticalizada e regulada de pensar a formação inicial foi sendo induzida para a fabricação da identidade docente (Hypolito; Vieira; Leite, 2012) pois, nas exigências de obrigatoriamente para cumprir 100 horas de regências/aulas (Capes, 2018a), houve a exaustão para a elaboração dos planos de aula, a fadiga para estudar os conteúdos e, conseqüentemente, dar conta das aulas, aplicação das provas. Desse modo, em algum momento, víamos os/as residentes vinculados/as “[...] ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política” (Silva; Cruz, 2018, p. 238).

Nesse sentido, percebemos, por um lado, que os/as residentes, ao vivenciarem a realidade concreta da escola, se depararam com um currículo que traz em sua estrutura a lógica disciplinar, muitas vezes desconectado da vida dos sujeitos, ancorando-se predominantemente nos livros didáticos e em materiais que apresentam a arquitetura do currículo nacional. Por outro lado, identificamos depoimentos dos/as residentes que mostram ser preciso resistir a essa lógica prescrita. Nesse sentido, os/as residentes destacam:

O Programa Residência Pedagógica foi essencial na minha formação profissional por permitir o contato com minha área de atuação, e fazendo da teoria uma prática reflexiva do ato de educar (Residente, LEDOC, 2018-2019).

A Residência Pedagógica foi enriquecedora para nossa formação, tanto como profissionais, como sujeitos do campo e como seres humanos que somos (Residente, LEDOC, 2018-2019).

A Residência deu base para minha formação no sentido de adquirir experiência sobre a docência, permitindo ter um maior contato com o trabalho docente, com o cotidiano do professor e uma aproximação entre a teoria e prática (Residente, LEDOC, 2018-2019).

Para afirmar os princípios da Educação do Campo na relação com o PRP, apresentamos ações propositivas como possibilidade de construção de práticas contra-hegemônicas desde a concepção de formação, da organização metodológica e do trabalho docente como desafios a serem trabalhados pela insistência para a construção da escola do campo no Brasil e na Amazônia e por um processo formativo integrado à concepção de sustentabilidade, em que os povos camponeses criam estratégias diversificadas na sua heterogeneidade para conseguir manter os ecossistemas vivos, conservar a biodiversidade e contribuir com o processo de reprodução das gerações humanas e não humanas. O entendimento dessa temática vai permear as reflexões feitas na universidade e na escola a partir da agroecologia, entendendo-a como “[...] um corpo específico de conhecimentos que articula a ciência a diferentes sistemas de conhecimento. Em seu desenvolvimento histórico avança para uma abordagem multilateral do trabalho que inspira uma visão alargada dos processos educativos” (Caldart, 2020, p. 10).

Por isso, assumimos o subprojeto da Educação do Campo para afirmar o princípio originário da Educação do Campo, para garantir uma formação diferenciada aos/às residentes que cursam a LEDOC. Dessa feita, buscamos executá-lo em uma escola localizada em território rural, para assim vivenciar as contradições e as dificuldades da realidade concreta, conforme destaca o depoimento a seguir:

Na verdade, a gente chega na escola para contribuir com a aprendizagem dos alunos e fomos verificando que a coisa não é muito simples, pois nos deparamos com a falta da alimentação e do transporte escolar, e com uma realidade escolar que pouco conhece as demandas da comunidade, vimos que as coisas são bem complexas, estão muito além do ensino e aprendizagem, está ligada a uma questão de direito e de cidadania (Residente, LEDOC, 2018-2019).

O residente denuncia o abandono e o descaso das escolas do campo pelas políticas públicas, o que indica a necessidade da formação inicial via LEDOC apontar essas problemáticas e possibilitar aos/às residentes uma formação humana, técnica e política sintonizada com sua cultura, seus saberes e com seus modos de vida, para, assim, posicionar-se diante da situação de precarização e fechamento das escolas do campo, das águas e das florestas no Brasil e na Amazônia.

O diálogo com a escola para a construção de um trabalho coletivo foi possível, porém desafiador, visto que demandou uma agenda de formação continuada aos/às professores/es, oportunizando a compreensão de que um trabalho comprometido, interdisciplinar, libertador e praxiológico não se concretiza em 18 meses como propunha o PRP, mas é um contínuo em que a “[...] formação política de professores ancorada na perspectiva da transformação social e concomitante a um desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos que irão formar novos sujeitos” (Silva, 2018, p. 340).

Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física

Em um contexto neoliberal que representa a expansão dos processos de privatização e terceirização do Ensino Superior, reduzindo “[...] a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social” (Jacob, 2010, p. 482), construímos uma resistência por meio do subprojeto “Trabalho Docente em Educação Física: Ensino-Pesquisa-Extensão a partir da Cultura Corporal na articulação Universidade e Educação Básica”, apresentado pela Faculdade de Educação Física da UFPA, *campus* Belém. O objetivo foi possibilitar experiências educativas críticas aos/às discentes desse curso, que estimulem a relação teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação, na articulação ensino-pesquisa-extensão, a fim de contribuir com a construção do exercício profissional docente na Educação Básica no contexto da Amazônia paraense (UFPA, 2018, p. 4).

A centralidade do trabalho docente na experiência do PRP/Educação Física foi um dos eixos que norteou a sua materialidade, forjada em defesa da Universidade pública, na valorização do trabalho docente nas escolas públicas; na resistência construída junto aos/às estudantes participantes em defesa do investimento público para as instituições de Ensino Superior públicas na Amazônia.

O trabalho docente foi compreendido e apreendido “[...] como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” (Kuenzer; Caldas 2009, p. 19-20) e a materialidade do trabalho docente em Educação Física e suas interfaces com a diversidade e a complexidade existentes na escola pública na Amazônia paraense. Envolve os atores que fazem parte do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições as/os docentes o realizam (Oliveira; Vieira, 2012).

Outros eixos nortearam o referencial teórico-metodológico do subprojeto: o trabalho docente em Educação Física escolar e cultura corporal como sustentação para o acesso das crianças, jovens, adultos/as e idosos/as no processo de resistência para a formação *omnilateral*, para a

construção de uma sociedade autodeterminada, justa e igualitária, na qual todos possam ter Direito à Educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer e de esporte nos contextos escolares e sociais, estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade (Soares *et al.*, 1992); a pesquisa, o trabalho e a indissociabilidade da teoria-prática, compreendida como uma atividade que integra o trabalho educativo na escola e que é construído a partir da indissociabilidade da teoria-prática nas ações pedagógicas na Educação Física Escolar; Ensino-Pesquisa-Extensão, tripé compreendido como um dos princípios da Universidade pública para a formação de professoras e professores em Educação Física (UFPA, 2018).

Sua organização metodológica foi desenvolvida com abordagem crítica em três escolas públicas na cidade de Belém-PA (rede municipal, estadual e federal) com sujeitos históricos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com realização de estudos, pesquisas e planejamento das ações para instrumentalizar estudantes e docentes envolvidos com os eixos apresentados anteriormente.

Os/as estudantes participavam das escolas três vezes por semana e duas vezes iam à Universidade para os estudos, planejamento e aprofundamento do trabalho desenvolvido na Educação Física nas escolas, bem como participação de eventos, debates, oficinas, entre outros para contribuir com sua formação. Assim, a compreensão sobre a formação de professoras e professores em Educação Física tem como base o percurso de formação de sujeitos no qual há intenção e planejamento para a efetivação de uma determinada prática na trama social que se integra (Martins, 2010) na relação trabalho-condições objetivas-formação-práxis educativas.

A Educação Física é compreendida como componente curricular que deve promover a socialização das práticas da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas, ginástica, dentre outros) aos sujeitos da escola pública de forma crítica, criativa e emancipadora. O subprojeto dialogou com o Projeto Pedagógico de Curso da Educação Física da UFPA, o qual preconiza o trabalho com a abordagem crítico-superadora como uma das principais abordagens dessa área (UFPA, 2011, p. 7).

Os depoimentos a seguir, extraídos do Relatório PRP/Educação Física (UFPA, 2020), apontam as possibilidades desenvolvidas no campo da Educação Física na escola pública:

Estou tendo a oportunidade de observar as aulas de Educação Física do Fundamental 1, o que mais me chamou a atenção foram os tratos com aqueles alunos que precisam ter cuidados especiais, casos de alunos com síndrome de *down* ou autismo. Nota-se o esforço da professora, e até dos seus colegas de turma, para incluí-los nas aulas (Residente de Educação Física 2).

Estou tendo a oportunidade de conhecer a Educação de Jovens e Adultos, entender a realidade do que é ser professor de Educação Física numa escola municipal. Fato que vem me proporcionando um olhar diferenciado a respeito da EJA e conscientização da minha missão na educação da escola pública (Residente de Educação Física 3).

O PRP/Educação Física proporcionou aos bolsistas da Faculdade de Educação Física da UFPA vivenciar experiências profissionais ainda no período de formação acadêmica se constituindo como um espaço de prática docente e campo de pesquisa. Constatamos as limitações que permeiam o trabalho docente do professor de Educação Física da rede pública, que foram investigadas resultando em escritos submetidos, apresentados e discutidos em eventos acadêmicos e rodas de conversas (Residente de Educação Física 5).

O PRP representou uma possibilidade de fortalecer a relação Universidade e Educação Básica, fortalecendo a efetivação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, que aponta para a formação ampliada desde sua criação; e de compreender que a formação de professoras e professores deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação por

meio da formação inicial, “[...] possibilitando aos estudantes ampliar, aprofundar e ter um maior domínio sobre o trabalho que desenvolve, além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente” (Camargo; Ferreira; Luz, 2012, p. 54).

Outros depoimentos apontaram os limites da experiência, dos quais destacamos:

[...] a necessidade de cumprir a carga horária determinada no edital para a conclusão do projeto sem devolver bolsa, o que acaba caracterizando como precarização. O valor da bolsa torna-se inviável para o tipo de trabalho a ser realizado, gerando grandes custos de transporte e alimentação (Residente de Educação Física 6).

A maior dificuldade encontrada se faz no processo de intervenção, pois houve diversas vezes que não pudemos ministrar aula, pois não havia merenda ou a bomba da água havia sido roubada, com isso os alunos eram dispensados. Com isso, pudemos debater acerca da segurança nas escolas o que pode, sim, impactar no processo da docência (Residente de Educação Física 7).

O refeitório, o espaço do pátio e o estacionamento eram os únicos espaços que podíamos usar sem se preocupar, pois não havia quadra, porém o clima amazônico não nos ajudou, devido às muitas chuvas e ficava inapropriado o uso em certas aulas (Residente de Educação Física 8).

A Educação Física como um objeto à reflexão sobre a Cultura Corporal contribui para a afirmação dos interesses dos/as filhos/as da classe trabalhadora, “[...] sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos — a emancipação —, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 1992, p. 27-28). Todavia, são necessárias as condições dignas de trabalho para o desenvolvimento dos processos educativos na escola; a gestão da escola deve se constituir em uma gestão democrática e partilhada, na condução dos processos administrativo-pedagógicos e políticos que envolvem a escola.

As exigências apontadas no edital de cumprimento de carga horária contribuiu para o processo de precarização e intensificação do trabalho dos/as licenciandos/as nas escolas, pela condição objetiva de se manter na escola por três vezes na semana, nas intervenções partilhadas assumidas em grupos em diálogo e supervisão das professoras e dos professores formadores/as, mas a bolsa recebida não fora suficiente para dar conta da experiência, tendo em vista o preço alto da passagem e a necessidade de se manter em um turno na escola, o que exige alimentação, água e outros elementos necessários para o trabalho docente.

De todo modo, acreditamos na possibilidade-resistente da construção coletiva que o subprojeto realizou juntamente com os sujeitos docentes da escola pública, no processo de luta política a favor da educação pública, democrática e de qualidade social para todos os sujeitos históricos que integram a classe trabalhadora.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia

O Instituto de Ciências da Educação da UFPA, atendendo ao Edital Capes nº 07/2018, desenvolveu o projeto “Memórias, participação e tradição: referências para articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores”, com o objetivo de:

Proporcionar aos estudantes de Pedagogia do ICED/UFPA a aproximação teórico-prática com o cotidiano de escolas públicas rurais e urbanas da Rede Municipal de Educação de Belém que ofertam a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, visando o fortalecimento da articulação entre Educação Superior e Educação Básica (UFPA, 2018, p. 1).

O projeto foi elaborado e coordenado por integrantes do GESTRADO e do GEPERUAZ, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, com acúmulo na produção/comunicação de conhecimentos sobre a formação de professoras e professores e sobre o trabalho docente, considerando os condicionantes históricos e sociais que incidem nas políticas educacionais e regulam a ação da escola e das professoras e dos professores; e a sociocultural diversidade que constitui a Amazônia paraense. A concepção do projeto está embasada em princípios educativos como: trabalho, articulação teoria e prática – práxis, interdisciplinaridade, cultura, memória e organização social política, inspirados na concepção freireana de educação.

Considerando as especificidades das microrregiões da cidade de Belém, foram escolhidas três escolas municipais, com localização oportuna para a ação acadêmico-pedagógica, pelo histórico de participação, tradição e necessidade de preservação da memória: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Milton Monte, localizada na Ilha do Combú; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Amoras, localizada no bairro de Benguí; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Parque Amazônia, localizada no bairro do Guamá.

Tendo sido eleitos a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA como etapas da Educação Básica, este projeto desenvolveu suas atividades tendo como estratégia a intervenção nas práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, buscando o fortalecimento do trabalho coletivo. Essas práticas se efetivaram de modo singular em cada uma das escolas, considerando a realidade na qual estão inseridas.

A Escola Milton Monte localiza-se na comunidade ribeirinha do Cumbú, uma das maiores ilhas do município de Belém, localizada às margens do Rio Guamá, que, em 1997, foi elevada à categoria de Área de Proteção Ambiental (APA). Vive principalmente da extração das riquezas da natureza, com destaque o açaí, que é beneficiado e transportado para consumo da população na região metropolitana de Belém, da pesca artesanal e do turismo. Constituindo-se como uma das escolas sede do município, a escola atende alunos/as da ilha do Combú, Ilha do Papagaio, Ilha do Maracujá, Ilha do Combu e comunidade Quilombola de Santa Quitéria.

A Escola Maria Amoras localiza-se em um bairro da periferia urbana de Belém, o Benguí, também formado historicamente por meio das lutas pela moradia protagonizadas por famílias que residem em seu território e que, à semelhança do Bairro da Terra Firme, sofrem com as precárias condições de moradia e com a expansão imobiliária do bairro e de seu entorno, com a ausência de políticas de saneamento básico e com a necessidade de políticas que garantam a proteção à criança, ao/à adolescente e à juventude, e com a ineficiência dos serviços públicos nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte e lazer, que favorecem o aumento da violência e da exclusão no bairro em decorrência da ausência do papel do Estado.

A Escola Parque Amazônia localiza-se no Bairro da Terra Firme, um dos mais populosos do município, com uma população estimada em mais de 60 mil habitantes (Conheça a Terra Firme [...], 2022), que se situa próximo às áreas alagadas pelo Rio Tucunduba no limite dos bairros de Canudos e Guamá. Ele concentra parte significativa da população de baixa renda de Belém e enfrenta problemas sérios relacionados à negação de direitos humanos e sociais, que se desdobram em situações de violência e ausência de segurança pública, extermínio da juventude negra e pobre, falta de saneamento básico, e precarização da habitação, saúde e educação, cultura e lazer.

Cada escola elegeu um tema a ser aprofundado. A Escola Parque Amazônia focou a memória e procurou resgatar o processo de participação popular, a conquista da própria escola e o Ponto de Memória da Terra Firme em parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Ministério

da Cultura. Os discentes do Pibid tiveram a oportunidade de conhecer as famílias, interagir com as crianças e desenvolver uma pesquisa domiciliar no entorno da escola, para elaborar o projeto com um tema oriundo desse perfil encarado pela população, com o estigma de ser um bairro violento. Essa ideia se traduz na fala de uma discente Pibid:

A princípio, tínhamos muito medo de onde se localiza a Escola, devido ao bairro da Terra Firme ser considerado de extrema violência, e, de fato, a violência é o que marca a vida e a memória de muitos alunos e moradores de lá. Entretanto, há o museu como o Ponto de Memória do Bairro da Terra Firme, que mostra à comunidade que, por trás dessa imagem violenta que se enxerga do bairro, ele tem história, tem lutas, possui conquistas, e pessoas que trabalham para levar cultura e conhecimento para a comunidade (Bolsista Pibid de Pedagogia).

A interação com a comunidade deu aos/às alunos/as pibidianos/as a segurança e o reconhecimento de futuros/as profissionais, que estavam se formando e contribuindo no processo de formação das crianças. Segundo este depoimento de uma discente:

Ao realizar atividades com eles, sempre tentávamos resgatar suas memórias acerca do bairro e da sua infância. Entretanto, nossos resultados não foram muito positivos, pois, infelizmente, a violência é o maior marco nas memórias deles. O Pibid nos permitiu vivenciar junto com os alunos a luta que os estudantes de periferia enfrentam para construir seu futuro, pois muitas das crianças deixaram de lado seus brinquedos para assumirem responsabilidades de casa enquanto a mãe trabalha, e poucos possuem incentivos em casa (Bolsista Pibid de Pedagogia).

Na Escola Maria Amoras, o tema abordado foi a participação popular, e a história do bairro foi a forma de levantar a memória e incluir nas atividades curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como estratégia metodológica, a exemplo do teatro de fantoches, história em quadrinhos e textos que trouxeram para o cotidiano da escola a luta dos/as primeiros/as moradores/as do bairro, a construção da escola, a associação e resistência dos/as moradores/as com a afirmação da identidade do bairro.

Segundo o relato de uma discente, foi por meio da contação de histórias que os/as alunos/as conheceram a história do bairro e reconheceram a participação da comunidade. Para chegar a essa compreensão, os/as discentes realizaram um longo trabalho de pesquisa, entrevistando moradores/as antigos/as e lideranças de movimentos sociais. Isso fortalece um princípio freireano fundamental no processo de formação de professoras e professores que é a pesquisa. A esse respeito, Freire (1998, p. 32) afirma que “esses que fazeres” se encontram um no corpo do outro e que, por constituírem-se parte da natureza do ensino, portanto da função de ser professor/a, a pesquisa não pode estar dissociada do ato de ensinar. “[...] enquanto ensino continuo buscando, procurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Freire, 1998, p. 32).

A Escola Milton Monte, por sua vez, ficou com o tema da tradição, na perspectiva de levantar e valorizar o conhecimento tradicional e de como esse conhecimento pode ser valorizado em sala de aula, uma vez que a escola faz parte da Rede Municipal de Ensino de Belém, mas com localização fora da sede, dividida por um rio, com características próprias das comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Os limites encontrados na execução do subprojeto são de natureza estrutural, uma vez que alunos/as iniciantes de graduação, com pouca experiência de sala de aula, necessitam de mais tempo para poder mergulhar na realidade das escolas, na realidade do bairro, e isso angustia esses/as alunos/as, pois a pressão por uma intervenção se faz presente cotidianamente. O prazo dado para execução do projeto se torna insuficiente para alcançar os resultados esperados. Além disso, ao

examinar o elenco de disciplinas do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, as referências teóricas que dariam maior embasamento à prática são ainda insuficientes. Nesse aspecto, podemos considerar que, referente ao fator tempo, a duração do projeto deveria ser ampliada.

Registra-se isso, pois, ao mesmo tempo em que o/a formando/a busca a sua realidade para caracterizar a criança, ele/a faz um levantamento da realidade da escola e da localidade, e, de posse dessas informações, vai tomando conhecimento de perto – com o olhar de pesquisador/a – das necessidades e das medidas que podem ser tomadas para alterar a situação. Daí vão surgir medidas de intervenção na realidade.

A experiência para esses/as alunos/as foi de grande valia e significativa, pois eles/as tiveram oportunidade de conhecer o chão da escola, observar e levantar os problemas que emergem no cotidiano escolar, mas, ao mesmo tempo, ficaram com o gosto de “quero mais”, de continuar a efetivar as ações, a partir de suas descobertas em um período de iniciação do curso de formação de professoras e professores, e a necessidade de dialogar com os referenciais teóricos freireanos ainda muito tímidos no início do curso.

Considerações finais

Este estudo apresentou os resultados da pesquisa sobre as políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense, por meio das reflexões e dos estudos que foram desenvolvidos no âmbito do PRP e do Pibid.

O campo da formação de professoras e professores vem ganhando cada vez mais centralidade mediante as determinações dos organismos internacionais. Problematicamos, neste estudo, o quanto essas determinações estão sintonizadas com o desenvolvimento da habilidade da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e se desdobram no campo da formação de professoras e professores, no currículo escolar, na gestão escolar, dentre outros, e nos “padrões de competência” que devem ser alcançados nos sistemas de ensino, assim como nos programas de iniciação à docência, a exemplo do PRP e do Pibid, como *modus operandi* de controle e regulação sobre os processos formativos.

Os resultados evidenciados a partir dos estudos com as três experiências executadas pela UFPA – o PRP Educação do Campo, o PRP Educação Física e o Pibid Pedagogia – revelaram limites, os quais provêm da lógica hegemônica, e possibilidades de práticas contra-hegemônicas construídas nos processos formativos dos subprojetos. Os limites encontrados por meio das experiências via PRP e Pibid envolveram o tempo-espço de estarem nas escolas, o que impactou devido ao controle e à regulação demarcados via programas, em especial ao PRP – tempo de ambientação – processo de imersão, o que impactou o desenvolvimento das atividades para cumprimento da carga horária; as condições de trabalho nas escolas; a distância entre as comunidades do campo e o município; a precariedade no transporte escolar; a ausência de alimentação escolar; o distanciamento entre escola e família; as jornadas intensas das professoras e dos professores e envolvimento dos estudantes com as escolas.

A remuneração via bolsa ofertada pelos programas não foi suficiente para assegurar o deslocamento, o transporte, a alimentação e a aquisição de materiais necessários para a execução das atividades planejadas pelos projetos e outras ações nas escolas e para garantir a permanência dos estudantes nas escolas. Limites relacionados à compreensão da gestão escolar e docentes sobre o trabalho docente desenvolvido pelos/as estudantes também foram identificados; embora houvesse uma orientação permanente sobre a função dos estudantes nas escolas, para que não

assumissem a função das professoras e dos professores, nem atividades docentes que não fossem integradas ao seu plano de trabalho.

As experiências revelaram, ainda, a existência da precarização e intensificação do trabalho na inserção profissional docente, na elaboração dos planos de aulas e suas execuções, na aplicação das provas, no envolvimento nas ações extra sala de aula, na tentativa de contribuir com o trabalho das professoras e dos professores das escolas, no controle sobre o processo formativo via cronograma de execução dos subprojetos, no cumprimento de carga horária nas escolas, mesmo considerando a docência partilhada como uma alternativa forjada a ser construída com as professoras e os professores das escolas.

As possibilidades contra-hegemônicas foram forjadas com os/as estudantes e professoras e professores supervisores/as das escolas durante a execução dos subprojetos:

- A partir da **centralidade no Trabalho Docente**, conforme a especificidade dos subprojetos, no trabalho da Educação do Campo, com as comunidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, dentre outras; da Educação Física, por meio da cultura corporal com crianças, jovens, adultos/as e idosos/as nas escolas das periferias de Belém-PA; da Pedagogia, com o trabalho e a valorização histórica da participação, da tradição e preservação da memória, conforme os tempos/espços em que se desenvolveram.
- No subprojeto da Educação do Campo, a **Formação em Alternância** ganhou centralidade com a interdisciplinaridade e o diálogo, com as áreas de conhecimento, a etnociência e a agroecologia nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas, possibilitando o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada com os/as professores das escolas, um desafio mediante o limite de 18 meses do programa, para a construção de um trabalho comprometido com a práxis e a politização das/os docentes.
- No subprojeto de Educação Física, a **Cultura Corporal e o Trabalho Docente** deu sustentação ao acesso de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as na resistência para a formação *omnilateral* como exercício de construção nas escolas públicas; a pesquisa, o trabalho e a indissociabilidade teoria-prática, constituíram um tripé do trabalho educativo na escola; a experiência com a EJA foi um marco do PRP, tendo em vista que essa modalidade ainda não é contemplada no currículo do curso, sendo as sínteses construídas e sistematizadas em capítulos de livros e resumos expandidos em eventos científicos construções coletivas durante a experiência.
- No subprojeto de Pedagogia, a **articulação teoria-prática, práxis, interdisciplinaridade por meio da cultura, memória e organização social política, inspirados na concepção freireana de educação** deram a centralidade às ações executadas nas escolas pelos/as estudantes no Pibid, despertando neles/as a liderança para a elaboração e a execução de atividades planejadas com as professoras e os professores das escolas, sintonizadas com as necessidades dos/as estudantes e com as realidades de cada uma das escolas, envolvendo criatividade, investigação e compromisso com sua formação docente e com as escolas.

Todavia, não podemos esquecer da reafirmação da luta por condições dignas de trabalho para o desenvolvimento dos processos educativos na escola, assim como a gestão da escola de forma democrática e partilhada, na condução dos processos administrativos-pedagógicos e políticos, de modo a estimular a luta pela autonomia das instituições de ensino superior públicas na condução de seus processos formativos.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO; FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO E EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. **Anfope**, [s. l.], 20 out. 2017. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/notadaentidades-20.10.17-contra-politica-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **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. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

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. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid Diversidade**. Brasília, MEC, Capes, Brasília, 4 nov. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/pibid-diversidade#:~:text=O%20Pibid%20Diversidade%20concede%20bolsas,quilombolas%2C%20extrativistas%20e%20ribeirinhas>). Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CALDART, R. S. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. **Olhos Críticos**, [s. l.], mar. 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CAMARGO, A.; FERREIRA, D. L.; LUZ, I. C. P. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. ; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 53-74

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Capes, [2013a]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 061/2013**. Retificado. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 066/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade. Brasília: Capes, 2013c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 06/2018**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018a. Disponível em: https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGI

CA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 07/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília: Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/120318-edital-0631954-edital-capes-07-2018-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 01/2020**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 02/2020**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 23/2022**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Capes, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 24/2022**. Programa de Residência Pedagógica Retificado. Brasília: Capes, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

CONHEÇA A TERRA FIRME, um dos bairros mais populosos de Belém. **G1 PA**, Belém, 8 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/e-do-para/noticia/2020/08/08/conheca-a-terra-firme-um-dos-bairros-mais-populosos-de-belem.ghtml>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1203-1230, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. dos S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012.

JACOB, V. L. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>

KUENZER, A. Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docentes: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-45.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M.; HAGE, S. Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146. jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37id7174>

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianev es.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

SILVA, K. A. P. C. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>

SILVA, K. A. P. C. C.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. **Momento: diálogos e educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Educação Física. Belém: UFPA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Educação Física. **Trabalho Docente em Educação Física: Ensino-Pesquisa-Extensão a partir da Cultura Corporal na articulação Universidade e Educação Básica**. Belém: UFPA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de Ambientação dos Residentes.** Residência Pedagógica: subprojeto Educação do Campo. Cametá: UFPA, 2018-2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório do Programa Residência Pedagógica Educação Física.** Residência Pedagógica: subprojeto Educação Física. Belém: UFPA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Memórias, Participação e tradição:** referências para articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores. Projeto. Belém: UFPA, 2018.

Recebido em 11/01/2024

Versão corrigida recebida em 18/07/2024

Aceito em 20/07/2024

Publicado online em 07/08/2024