

Os princípios da Educação do Campo na formação de professores da Matemática: uma análise dos aspectos legais

*The principles of Rural Education in the training of Mathematics teachers:
an analysis of the legal aspects*

*Los principios de la Educación Rural en la formación de profesores de Matemáticas:
un análisis de los aspectos legales*

Arminda Rachel Botelho Mourão¹
Universidade Federal do Amazonas

Heloisa da Silva Borges²
Universidade Federal do Amazonas

Patrícia Barros Teixeira³
Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Este trabalho é recorte de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, e tem como objetivo analisar como os Princípios da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais da formação de professores da Matemática e da Educação do Campo, no âmbito federal e do município de Manaus (AM), no período de 1996 a 2019. Os procedimentos foram: pesquisa bibliográfica, tendo como estudos os autores: Arroyo; Caldart e Molina (2011), Borges (2016b), Dourado (2016), Ferreira; Mourão (2016), Gatti *et al.*, (2019), Marx (2013), Silva *et al.*, (2020), e na pesquisa documental: LDB nº 9.394/1996, Decreto nº 7.352/2010, Documento do Pronacampo/2013. Lei nº 13.005/2014, Resolução nº 02/2015, Resolução nº 02/2019, Lei nº 2000/2015 e Resolução nº 005/2016, utilizamos a Análise de Conteúdo. Constatou-se o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos do campo, caracterizado como um avanço na garantia do acesso às políticas públicas. Porém, não estão contemplados todos os princípios da Educação do Campo.
Palavras-chave: Formação de Professores; Matemática; Educação do Campo; Contexto Amazônico.

Abstract: This work is part of a dissertation defended in the Graduate Program in Education at UFAM and aims to analyze how the Principles of Field Education are contemplated in the official documents of teacher training in Mathematics and Field Education, at the federal level and in the municipality of Manaus (AM), from 1996 to 2019. The procedures were: bibliographical research, using as studies the authors: Arroyo; Caldart and Molina (2011), Borges (2016b), Dourado (2016), Ferreira; Mourão (2016), Gatti *et al.*, (2019), Marx (2013), Silva *et al.*, (2020), and in documentary research: LDB nº 9.394/1996, Decree nº 7.352/2010, Pronacampo Document/2013. Law No. 13.005/2014, Resolution No. 02/2015, Resolution No. 02/2019, Law No. 2000/2015 and Resolution No. 005/2016, we used Content Analysis.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas (AM), Brasil. E-mail: heloborges@ufam.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3864748731992379>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas (AM), Brasil. E-mail: heloborges@ufam.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429409939324333>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>.

³ Mestre em educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: pbt.mestradoedu@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7939259068108490>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1783-8689>.

We found recognition of the sociocultural diversity of rural peoples, characterized as an advance in guaranteeing access to public policies. However, not all the principles of Rural Education are covered.

Keywords: Teacher Training; Mathematics; Rural Education; Amazon Context.

Resumen: Este trabajo es un extracto de una disertación defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la UFAM, y tiene como objetivo analizar cómo se contemplan los Principios de la Educación Rural en los documentos oficiales de la formación de profesores de Matemática y Educación Rural, a nivel federal y en el municipio de Manaus (AM), en el período de 1996 hasta 2019. Los procedimientos fueron: investigación bibliográfica con los autores: Arroyo; Caldart y Molina (2011), Borges (2016b), Dourado (2016), Ferreira; Mourão (2016), Gatti et al., (2019), Marx (2013), Silva et al., (2020), y en investigación documental: LDB N° 9.394/1996, Decreto N° 7.352/2010, Documento Pronacampo/2013. Ley N° 13.005/2014, Resolución N° 02/2015, Resolución N° 02/2019, Ley N° 2000/2015 y Resolución N° 005/2016, utilizamos el Análisis de Contenido. Se verificó el reconocimiento de la diversidad sociocultural de los pueblos rurales, caracterizado como un avance en la garantía de acceso a las políticas públicas. Sin embargo, ni todos los principios de la Educación Rural están contemplados.

Palabras clave: Formación de profesores; Matemáticas; Educación Rural; Contexto de Amazónico.

Recebido em: 10 de out. de 2024

Aceito em: 01 de dez. de 2024

Introdução

A Educação do Campo é uma concepção que emergiu das mobilizações dos movimentos sociais e organizações por políticas públicas 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 aos interesses do mercado (Arroyo, 2010; Borges, 2016a). Essa luta dos movimentos sociais contribuiu para aprovação de projetos críticos e emancipatórios no campo da formação de educadores(as), entre eles, a Resolução n°. 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; Hage, 2020; Taffarel, 2020).

No entanto, a formação de professores, vêm sendo fortemente atacada e ameaçada com as atuais reformas educacionais brasileiras. Essas reformas têm como finalidade atender aos interesses econômicos da elite brasileira e de grandes grupos empresariais, que se valem disso para venda de serviços educacionais, utilizando recursos públicos. Diante desse fato, pesquisadores, associações, sindicatos e organizações progressistas denunciam esses ataques, seja por meio de debates e produções acadêmicas da Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de revistas acadêmicas (Cabral; Carvalho, 2024).

Nesse panorama de retrocessos na educação, o então governo de Jair Bolsonaro, realizou no ano de 2019 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 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020). Outra resolução aprovada pelo CNE, foi a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que se articula com a privatização da educação e está pautada pela matriz das competências e habilidades, pragmatista e utilitarista, sem visão crítica da sociedade. A aprovação das últimas duas resoluções foi marcada pela ausência de debates com as sociedades científicas, as IES e os(as) pesquisadores(as).

Diante desse cenário, a tramitação do Projeto de Lei nº 2798/2022 na Câmara dos Deputados, que tem como objetivo incluir um capítulo específico da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), é um alento perante os retrocessos que vimos até o momento, em relação a formação de professores de matemática do campo. Analisar os princípios da Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais do campo presentes nas legislações sobre a formação de educadores no campo é relevante e nos permite compreender que essas leis foram aprovadas em um contexto de lutas de classes.

Com base nesses fatos, busca-se esclarecer sobre os princípios da Educação do Campo nas legislações sobre a formação de professores, e apresenta-se a questão que norteia esta pesquisa: como os princípios da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais da formação de professores da Matemática e da Educação do Campo, no âmbito federal e do município de Manaus (AM), no período de 1996 a 2019?

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar como os princípios da Educação do Campo são contemplados nos documentos oficiais da formação de professores da Matemática e da Educação do Campo, no âmbito federal e do município de Manaus (AM), no período de 1996 a 2019.

Educação Matemática e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Matemática

As discussões sobre a formação de professores(as) no Brasil nas últimas décadas, seguiu os princípios orientadores das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 (Brasil, 2002), da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) e da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020). Antes dessas resoluções, a formação do professor de matemática era baseada no modelo 3+1, o 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, 2002), ao entrar em vigência, obrigava os cursos de licenciatura a se regularem a ela. No entanto, essa 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).

Na última década, vários movimentos atuaram direcionados a repensar a formação de professores(as) e a valorização desses profissionais. O CNE, por unanimidade, aprovou, e após a homologação do Ministério da Educação (MEC), 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.

Essa Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), aprovada pelo CNE, é considerada para Silva *et al.* (2020, p. 10), uma vitória 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”.

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. Segundo Zaidan *et al.*, (2021), até o ano de 2019, dos 298 cursos de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial, 172 fizeram as adequações no Brasil todo, 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 Instituições de Ensino Superior (IES), o CNE revogou os marcos legais desta resolução ao aprovar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020), significando retrocessos na política de formação de professores(as) que estava se construindo no Brasil. Segundo Silva *et al.* (2020), o governo de Jair Bolsonaro utilizou-se 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 (2020).

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (2020) 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 dessa resolução propõe uma formação generalizante e homogeneizante, que ignora as diversidades socioculturais, as desigualdades e as especificidades da diversidade dos sujeitos.

Educação do Campo e os seus princípios fundamentais

A Educação significa um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (Saviani, 2012), uma vez que, nesse processo, o homem por meio do trabalho, ao interagir com a natureza, produz sua existência e se educa. Marx (2013, p. 255), salienta que, “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 processo histórico de construção de conhecimento por meio do trabalho atravessou profundas transformações, se diversificou e se aperfeiçoou em conformidade com os interesses dos modos de produção vigentes. 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).

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 (Ferreira; Mourão, 2016). Para Saviani (2019, p. 36), 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”.

A educação é um ato político, sendo “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” (Saviani, 2019, p. 112).

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”. Nessa 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 compreende 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, 2016a).

Essa concepção de Educação do Campo é defendida por Caldart (2004, p. 17), 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”.

Essa concepção de Educação do Campo é uma construção histórica e coletiva, que vem sendo elaborada nos últimos 25 anos pelas condições da dinâmica da vida no campo, diante do movimento das contradições da atualidade (Caldart, 2024). Para Caldart (2024, p. 102), a Educação do campo é uma totalidade histórica, com matriz de formação humana, permitindo com essa visão “afirmar, construir”.

Essa construção de uma Educação do Campo no campo, pensada, elaborada e administrada pelos sujeitos que vivem e atuam no campo, se deu a partir da metade da década de 1980, quando os movimentos sociais do campo, principalmente o movimento dos trabalhadores sem-terra – MST, engendram forte luta por uma educação que valorize o modo de vida das pessoas, suas culturas, a relação com a natureza, por meio do trabalho (Neto, 2023).

No entanto, o modelo de educação que a cultura hegemônica tenta impor para o campo, desvaloriza os valores, as crenças, os saberes do campo. Por isso, 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).

O aprendizado das camadas populares, principalmente dos camponeses, sempre teve o desprezo, por parte das elites, pois, devido ao 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).

Os sujeitos do campo 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; Vilhena Júnior, 2016).

É por meio dessa luta que os movimentos sociais do campo conquistam políticas públicas para atender ao direito universal à educação, que foi negado ao longo do processo histórico aos povos do campo, reunindo a diversidade dos sujeitos sociais, sob uma mesma bandeira. No entanto, essa luta que dá identidade à Educação do Campo, não é capaz de sozinha mostrar sua totalidade (Caldart, 2024).

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) e organizações (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

O movimento inicial por uma Educação do Campo emergiu com a intenção de lutar por políticas públicas de Educação no e do Campo e denunciar o avanço do “latifúndio, a destruição da natureza, a degradação do meio ambiente, a extinção de culturas e a expulsão e/ou extermínio dos povos tradicionais, sejam eles sujeitos do campo, das águas e das florestas” (Tafarell, 2024, p. 9-10).

Tem sido também um movimento de reflexões pedagógicas das experiências de resistência dos povos do campo, constituindo 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, 2ª) Pedagogia do Oprimido; 3ª) Pedagogia do Movimento.

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”.

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-pedagógicos que estimulem o desenvolvimento das escolas, como espaços para o desenvolvimento social, ambiental e sustentável, relacionando com o mundo do trabalho.

Portanto, o cenário que se desenha para a Educação do Campo, tendo como análise da atualidade, nos leva a defesa dos territórios camponeses, a luta por políticas públicas para a Educação do Campo, o confronto perseverante de concepção, a autoformação pessoal e coletiva da militância da Educação do Campo, trabalho de base: agitar, educar e organizar (Caldart, 2024).

Metodologia

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do presente trabalho, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, se deu em dois momentos. No primeiro momento, foi feita a pesquisa bibliográfica sobre as categorias: Educação Matemática; Educação do Campo. 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 à categoria utilizada nesta pesquisa.

No segundo momento, foi realizada 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), que permitiu examinar os aspectos legais da Formação de Professores 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”.

Na Análise de Conteúdo realizada nas leis, resoluções e diretrizes, foram utilizados os documentos oficiais em âmbito federal e do município de Manaus (AM): LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), Documento Orientador do Pronacampo/2013 (Brasil, 2013b), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020), Lei nº 2000/2015 (Manaus, 2015) e Resolução nº 005/CME/2016 (Manaus, 2016).

Levando em consideração esses fatos, apresentamos, a seguir, as fases da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). A primeira fase da Análise de Conteúdo é denominada de Pré-Análise, que abordou sobre a organização do material analisado, com a finalidade de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Nessa fase, decidimos, baseados no objetivo da pesquisa, quais informações foram codificadas.

A segunda fase, consistiu 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”. Nessa fase, estabelecemos as unidades de registro, a partir do processo de codificação dos dados dos documentos oficiais que tratam sobre a formação de professores 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 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.

A terceira fase foi 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 relacionado com a problemática da pesquisa.

Análises dos aspectos legais da formação de professores da Matemática e da Educação do Campo no âmbito federal e do município de Manaus (AM)

Ao analisar os artigos 23º, 26º e 28º da LDB (Brasil, 1996), 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. Para Fernandes (2011, p. 142), na LDB, “está o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais”.

O artigo 23º aponta a adesão da LDB (Brasil, 1996) 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 (Brasil, 1996) é mencionada pela primeira vez no artigo 28º, constituindo-se em 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 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”.

Embora a LDB (Brasil, 1996) 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, a 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, que são abordados nos registros identificados na LDB (Brasil, 1996), acreditamos que na história da educação foi a garantia do acesso às políticas específicas para os sujeitos do campo foi um avanço.

Outro marco normativo da Educação do Campo foi o Decreto nº 7352/2010 (Brasil, 2010), que alçou a Educação do Campo à política de Estado, obrigando o Estado a estabelecer formas de ampliar a oferta da educação aos sujeitos que vivem no campo. Para Molina e Freitas (2011), o Decreto n.º 7.352/2010 (Brasil, 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.

Verifica-se nos incisos I e II do parágrafo 1º do referido decreto, a identificação das populações do campo, o reconhecimento das especificidades do campo, o modo com que os sujeitos produzem a vida, 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 desse 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.

É importante salientar que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, formulou o anteprojeto que serviu de base para elaboração do referido decreto. Evidenciando que esse não nasceu de ideias do MEC, mas do protagonismo dos movimentos sociais no processo de construção da Política Educacional do Campo.

Dessa forma, salientamos que o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010) tem como base os cinco princípios, representando o campo da luta contra-hegemônica. O 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.

Quanto ao Documento orientador – Pronacampo (Brasil, 2013), destaca-se a sua importância para a formação 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 às necessidades dos sujeitos do campo.

O programa foi constituído de 04 eixos. Observa-se que 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 (Sarmiento; Batisti, 2016).

No 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, que segundo Hage *et al.*, (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.

Destacamos que há no eixo 3, com relação ao Pronatec Campo, diversos aspectos contrários aos princípios da Educação do Campo, devido a participação do agronegócio brasileiro neste programa, uma vez que investe em ofertas de vagas de educação profissional em instituições privadas, por meio do Senar.

No eixo 4, observa-se que o modelo de construção de escolas para o campo tem “projetos arquitetônicos específicos e padronizados” (Brasil, 2013, 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, demonstrou-se a sua perversidade contra os sujeitos do campo, levando à redução de tais ações e dos Programas, e impedindo a participação da sociedade no acompanhamento da gestão. Porém, a antiga Secadi foi recriada em 2023 no terceiro governo Lula, e na recriação dedicou uma diretoria para tratar das políticas públicas de educação étnico-raciais e de educação escolar quilombola.

Em 2014 surgiu a lei nº 3.005/2014 (Brasil, 2014), que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa lei apresenta metas e estratégias que asseguram 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.

Nota-se nas Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, elencadas nos incisos I, II e III do artigo 2º do PNE (Brasil, 2014), que 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” dessas escolas.

No entanto, o que consta nessa 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. 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” (Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012, p. 315).

Nas Diretrizes para a promoção da qualidade educacional, elencadas nos incisos IV e V do artigo 2º do PNE (Brasil, 2014), constam 4 (quatro) metas, dentre elas, a meta 6. Nessa meta, constam 9 (nove) estratégias e somente uma estratégia (6.7) aborda sobre a Educação do Campo. Essa estratégia é fundamental, já que compreende 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; Sá, 2012, p. 327).

Constata-se que diante do cenário político que país o vivenciou no governo Bolsonaro, com ataques à educação em múltiplas dimensões, cortes orçamentários, 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 foi comprometido, diante da gestão inconsequente das políticas públicas nacionais. Nesse sentido, os movimentos e organizações sociais foram e são imprescindíveis na luta contra os 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 (Brasil, 2014), observa-se 4 (quatro) metas. Abordamos a meta 15, que apresenta 13 (treze) estratégias, e somente uma estratégia (15.5) faz menção a Educação do Campo. 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 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 que foi o 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 (Brasil, 2014), verifica-se 2 (duas metas). Discutimos sobre a meta 8 (oito), composta de 6 (seis) estratégias. A meta 8 é a única dentre as vinte metas do PNE (BRASIL, 2014) 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. Esses apontam a desigualdade educacional entre a população jovem adulta que vive no campo e a que reside na cidade (Ibge, 2010).

Embora a meta 8 seja importante, observa-se na estratégia 8.4 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 (Brasil, 2012) e do Pronatec, ao privilegiar a concomitância em detrimento da integração (Moura, 2014). Essa estratégia 8.4 apresenta a sua operacionalização por meio das parcerias públicos privadas, contrária ao paradigma de Educação do Campo que os movimentos sociais do campo defendem.

Portanto, no PNE (Brasil, 2014), 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 (Brasil, 2014), as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, que não é o campo, mas o sistema econômico vigente.

Nesse sentido, é importante salientar que o governo Lula assinou, em 26 de junho, o Projeto e Lei (PL) do PNE (2024-2034) e encaminhou ao Congresso Nacional. Esse novo PNE que contém objetivos, metas e estratégias, faz referências à educação escolar quilombola, indígena e do campo. Porém, os objetivos e as metas serão alcançados se o poder público viabilizar e desenvolver políticas públicas.

Quanto à Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), evidencia-se que a formação inicial e continuada presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, 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 nas ‘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 (Brasil, 2010). As DCN de 2015, após o processo de cotejamento, foram revogadas, demonstrando os retrocessos nas políticas de educação do governo Bolsonaro, ao aprovar a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Essa revogação pelo CNE, representou retrocesso no âmbito da formação docente, principalmente as defendidas pelos movimentos sociais do campo. Referente a isso, Silva *et al.*, (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”.

Quanto à Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020), observa-se que a Formação de Professores da Matemática e a Educação do Campo teve retrocessos de décadas nos aspectos teóricos-científicos pela aprovação das DCN 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. Com isso, não mediram esforços para aprovação da Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020).

Nota-se na Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020), uma política de formação de professores 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).

Percebe-se no Art. 4º, 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 *et al*, 2020, p. 17).

Portanto, a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020), 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.

Quanto à legislação do município de Manaus, no que se refere à lei nº 2000/2015 (Manaus, 2015), o artigo 2º versa sobre as Diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) (Manaus, 2015). Na Diretriz do Inciso IV, identificou-se mudança com relação a Diretriz do PNE (Brasil, 2014), 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.

Nas Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, elencadas nos incisos I, II e III do artigo 2º do PME (Manaus, 2015), constam 9 (nove) metas, 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 (Brasil, 2014). A Educação Infantil foi assegurada no artigo 227º da Constituição Federal de 1988, como direito da criança e dever do Estado, que foi consolidada no artigo 29º da LDB (Brasil, 1996), com a responsabilização prioritária do município pela sua oferta. O direito à educação não é um direito abstrato, tem que ser direito concreto, de sujeitos concretos, já que esses sujeitos têm etnia, raça e gênero. 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.

A estratégia 1.10 tem forte relevância ao reforçar o atendimento às especificidades das populações do campo, garantindo a permanência das crianças nas escolas de suas comunidades. No entanto, é preciso que o poder público municipal garanta o funcionamento das escolas do campo e pare o processo de nucleação. Essa análise é também compartilhada por Borges (2016b, 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 (Manaus, 2015), constam 4 (quatro) metas, dentre elas, a meta 6. Na meta 6 do PME, mantém as porcentagens do PNE (Brasil, 2014), constam 10 (dez) estratégias e somente uma estratégia (6.7) aborda sobre a Educação do Campo. Essa estratégia (6.7) é importante pois compreende 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 (Manaus, 2015), observa-se 4 (quatro) metas. Analisamos 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. As estratégias 15.5 e 15.6 do PME (Manaus, 2015), são fundamentais para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo, porém, essas diretrizes expõem a formação por meio de programas que não visam a formação contínua destes profissionais, uma vez que, segundo Borges (2016b, 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 (Manaus, 2015), verifica-se 2 (duas metas). Analisamos a meta 8 (oito). Essa meta apresenta 9 (nove) estratégias e também sua operacionalização por meio das parcerias públicos privadas, contrária ao paradigma de Educação do Campo, que os movimentos sociais do campo defendem.

Quanto à resolução nº 005/CME 2016/SEMED (Manaus, 2016), observa-se nos registros aspectos ligados aos princípios da Educação do Campo, reforçando o que consta 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 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 desses espaços de poder pelas oligarquias locais.

Conclusões

A análise dos aspectos legais da Formação de Professores da Matemática e da Educação do Campo, permitiu concluir que: 1) há um reconhecimento da necessidade da Educação do Campo para os sujeitos do campo, a partir, da contemplação dos princípios 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; 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 da Matemática; 4) a aprovação da Resolução nº 02/2019 foi um retrocesso na política de formação de professores da Matemática, ao ignorar as diversidades socioculturais, as questões de gênero, as desigualdades sociais e as especificidades da diversidade dos sujeitos; e 5) embora tenha tido avanços, não estão contemplados todos os princípios da Educação do Campo, pois no processo de elaboração desses documentos, que se deu na luta de classes, prevaleceu a maioria das propostas defendidas pelo sistema vigente.

Nesse sentido, consideramos relevante tratar dos documentos da Formação de Professores da Matemática e da Educação do Campo, sobretudo, porque neles são contemplados alguns dos princípios da Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais.

Ressaltamos a importância dos resultados alcançados nesta pesquisa, na medida que contribuem no entendimento de como os princípios da Educação do Campo estão contemplados nos documentos oficiais. Contudo, há outros documentos oficiais a serem analisados sobre a Formação de Professores da Matemática e a Educação do Campo no contexto amazônico. Dentre eles, faz-se necessário aprofundar os estudos sobre como os princípios da Educação do Campo estão contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES localizadas no Estado do Amazonas. Há que considerar a necessidade de análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que estabelece diretrizes recentes para a formação de professores no Brasil. Essa resolução sinaliza para uma formação muito distante de uma educação crítica, sócio-histórica, humana e emancipatória, e do Projeto de Lei nº 2798, que altera a LDB (Brasil, 1996) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre um capítulo sobre a Educação do Campo.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelas bolsas de pesquisa. Agradecemos também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFAM), e à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pelo apoio científico.

Referências

- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org). *Por uma Educação do Campo*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- 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, M. 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, M. 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.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, H. S. Perspectiva de um Currículo Multicultural e Pluriétnico. GHEDIN, E. (Org.) *O currículo, Avaliação e Gestão por Projeto no Ensino Médio*. Manaus. Edições UEA/Ed. Valer, 2006.
- BORGES, H. S. *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, H. S. 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, H. S. 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, H. S. 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, H. S; VILHENA JÚNIOR, W. M. Movimentos Sociais do Campo e a Disputa pela Terra. In: BORGES, H. S *et al* (Org). *Trabalho e Educação do/no campo: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica*. Manaus: FUA, 2016, p. 79-100.

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.

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. 2002.

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.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 set. 2012.

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, Diversidade e Inclusão. *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo): Documento Orientador*. Brasília: MEC/Secadi, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2015. *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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 de junho de 2024.

CABRAL, I. S; CARVALHO, M. S. As atuais reformas curriculares e a educação profissional: qual o projeto para a classe trabalhadora?. In: LIMA, A. M; FRANÇA, C. F. S; OLIVEIRA FILHO, J. C. A; ALMEIDA, L. F. S. (Org) *A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal*. – Volume 6. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024, p. 21-66.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Org). *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, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). *Por Uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação*. Brasília, INCRA/MDA, 2008.p. 67 – 86.

CALDART, R. S. Trabalho, agroecologia e educação politécnica. In: PIRES, J. H; NOVAES, H. T; LOPES, J. A; MAZIN, A. D. (Org) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. – Volume 3 –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. In: LIMA, A. M; FRANÇA, C. F. S; OLIVEIRA FILHO, J. C. A; ALMEIDA, L. F. S. (Org) *A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal*. – Volume 6 –. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2024, p. 97-116. Disponível: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2557351/mod_resource/content/1/DIA%CC%81LOGOS%20CRI%CC%81TICOS.VOLUME6%20%28A%20ideologia%20do%20capital%20e%20a%20financeiriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%29.pdf#page=97. Acesso: em: 14 Dez. 2024.

D' AGOSTINI, A; TAFFAREL, C. Z; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (Org). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão popular, 2012, p.315-326.

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.

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.

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.

FERREIRA, J. N; MOURÃO, A. R. B. Trabalho como princípio educativo na escola. In: BORGES, H. S et al (Orgs.). *Trabalho e Educação do/no campo: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica*. Manaus: FUA, 2016, p. 55-77.

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; BARRETTO, E. S. Sá; ANDRÉ, M. E. D. A; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E. Perspectivas sobre a identidade do professor do campo. In: GHEDIN, E; BORGES, H. S. (Orgs.). *Educação do Campo – A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA Edições, 2007.

HAGE, S. A. M et al. *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

IBGE. (2010). *Censo Demográfico*. Séries Históricas e Estatísticas. Brasília.

IBGE. (2023). *Tendência Demográfica*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html> Acesso em: 12 Ago. 2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Manaus. Lei N° 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.

MANAUS. Secretaria Municipal de Manaus. Resolução N° 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.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão popular, 2012, p.453-459.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Expressão popular, 2012, p.151-159.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Brasília em aberto*. N. 85, 2011, p. 17 – 31.

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 procampo; *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220- 253, jul./dez.2014.

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, D. H. 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.

NETO, L. B. “Escola da terra” em tempos de negação da escola. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v.12, n.1, p.313 - 325, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67549>. Acesso em: 16 Dez. 2024.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p.295-301.

SARMENTO, S. BATISTTI, J. Programa Nacional do Livro Didático Campo: até que enfim! *Revista Educação em Foco*, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan.-abr., 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. São Paulo: Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).

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, M. S. Diretrizes Operacionais para Escola do Campo: Rompendo o silêncio das Políticas Educacionais. BAPTISTA. In: F. M. C. BAPTISTA, N. Q. (Org.). *Educação Rural: Sustentabilidade do Campo*. 2ª Edição. Feira de Santana, BA. MOC; UEFS. SERTA, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. *Revista Fluminense de Educação Física*, v. 1, n. 01, 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. A luta de classes na educação do campo: os cursos de pedagogia, a função social da escola, o trato com o conhecimento. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, v. 21, 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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.