



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**SOLIANA DE SOUZA E SOUZA**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE**  
**DE PROFESSORES/AS DO CAMPO DE PARINTINS/AM**

**MANAUS-AM**

**2024**

**SOLIANA DE SOUZA E SOUZA**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE DE  
PROFESSORES/AS DO CAMPO DE PARINTINS/AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFAM, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa da Silva Borges

Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM

**MANAUS-AM**

**2024**

## Ficha Catalográfica

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

S729p Souza, Soliana de Souza e  
A política pública de educação e o trabalho docente de  
professores/as do campo de Parintins/AM / Soliana de Souza e  
Souza . 2024  
158 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Política pública de educação.. 2. Trabalho docente . 3. Educação  
do Campo. 4. PNE. 5. PME. I. Borges, Heloisa da Silva. II. Universidade  
Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada em \_\_23/\_09\_\_/\_2024\_\_, para a obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa da Silva Borges – UFAM  
Orientadora

---

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão - UFAM  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida – PPGED /UEA  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira  
Membro Interno - Suplente

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa crucial de minha carreira acadêmica, gostaria de expressar minha gratidão a minha orientadora, a Professora Doutora **Heloisa da Silva Borges**, pela sua personalidade, dedicação e senso prático ao me guiar nesta Dissertação de Mestrado, cujas orientações foram essenciais para a conclusão desta pesquisa. Sua inteligência, perseverança e dedicação foram inestimáveis.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus e expressar minha gratidão à minha família, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, meus filhos e meu esposo. Aos meus pais **Antônio Neuton Costa e Maria do Socorro**. Aos meus irmãos **Neudiane, Suziele, Nagila, Newton, Adriano, Alexandre, Alessandra, Suziane, Anderson**. Aos meus cunhados, **Gilmar Peres, Ellon**. Aos amigos caburiense Professores/as **Ana Antônia, Augusto Ribeiro, Clarice Rocha, Afonso Rocha, Andréa Souza, Jorgina, Geise Gomes, Marcelle Nogueira, Lidia Teixeira**. À professora Doutora **Soriane Neves e Erica Souza, Antelmara Silva e ao Professor Dr. Maildson Fonseca** que me forneceram suporte emocional e encorajamento, principalmente nos momentos mais difíceis.

À banca de defesa, composta pelas professoras Doutoras **Armida Mourão, Iraci Uchôa** e pelo professor Doutor **Washington Almeida** agradeço por suas valiosas contribuições, incluindo críticas e sugestões úteis que contribuíram para esta Dissertação de Mestrado. Minha dissertação foi melhorada graças às suas observações perspicazes e detalhadas. Deixo meu sincero agradecimento aos professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Parintins, especialmente às professoras **Valda Marciel e Valcilene Bruce** que me ajudaram nas coletas de dados. Tive a sorte de aprender com vocês, pois vocês são exemplos de dedicação à educação.

À professora doutora Camila Ferreira, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por apoiar, expandir e consolidar a pós-graduação stricto sensu na região amazônica. À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) por fornecer bolsas e apoio financeiro para comprar livros e ficar em Manaus.

Não poderia deixar de mencionar o senhor **Bi Garcia**, que me deu suporte durante meu mestrado. Seu apoio à educação mostra seu verdadeiro interesse no crescimento de nosso Município de Parintins. Sou grata por poder contar com seu apoio. Finalmente, gostaria de expressar minha gratidão a todos os colegas do grupo GPCAM que ajudaram indiretamente na

realização deste trabalho. O apoio mútuo, a discussão e a troca de ideias foram necessárias para manter a motivação e a paixão pelo conhecimento.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação de mestrado em educação a todos aqueles cujos sonhos foram adiados por causa da falta de acesso à educação, um direito que deveria ser universal, como a educação do campo. Ressalta-se que é direito e não esmola. Uma oportunidade foi a única coisa que distingue minha jornada acadêmica delas. Que este trabalho seja uma homenagem a essas vozes silenciadas, com a esperança de um futuro, em que a educação mude a vida de todos.

*A Educação do Campo nos transforma  
Nos faz ter um outro olhar,  
O que antes era feio  
Hoje passo a admirar,  
E o que era preconceito  
Hoje aprendo a respeitar.*

**Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)**

SOUZA, Soliana de Souza e. **A Política Pública de Educação e o Trabalho Docente de Professores/as do Campo de Parintins/AM**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, Amazonas, 2024.

## RESUMO

A política pública de educação no campo enfrenta desafios significativos quando analisada pela perspectiva marxista. As dificuldades incluem a falta de infraestrutura e recursos, refletindo desigualdades estruturais que limitam a prática docente. Professores/as precisam navegar entre a reprodução das condições sociais e a busca por uma educação emancipadora. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a política pública de educação do trabalho docente de professores/as do campo de Parintins/AM. E como objetivos específicos: 1 - Estudar os teóricos que discutem Políticas Públicas de Educação, Trabalho e Educação do Campo; 2 - Descrever a realidade educacional do Município de Parintins/AM; 3 - Examinar a política do Trabalho Docente do Professor/a do Campo em Parintins. Para responder aos questionamentos e alcançar os objetivos traçados, teremos como percurso metodológico da pesquisa as revisões bibliográficas através dos estudos de Mourão (2015), Borges (2015, 2018, 2023) e documentos institucionais como a Lei n.º 9.394/96, Resoluções n.º 01/2021 e n.º 2/2008/ Plano Municipais de Educação de Parintins/Diretrizes da Educação Básica de Parintins/AM/e outros, adotando como método de análise, o dialético. Nos resultados, destacam-se carências estruturais e dificuldades intrínsecas ao contexto capitalista. Os/as professores/as enfrentam condições precárias de trabalho, marcadas pela falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo, o que compromete tanto o ensino quanto o aprendizado. A ausência de formação continuada específica para o ensino contribui para a reprodução das desigualdades educacionais, perpetuando, assim, a marginalização do conhecimento e das práticas pedagógicas voltadas às realidades interioranas amazônicas. Além disso, a política pública vigente, muitas vezes, negligencia a valorização e o reconhecimento do trabalho docente no campo, não oferecendo incentivos salariais compatíveis com as exigências e responsabilidades da profissão, o que resulta em altos índices de desmotivação e de rotatividade entre os/as professores/as. Essas dificuldades são reflexo de uma estrutura socioeconômica que subordina a educação às demandas do mercado, relegando o desenvolvimento humano e social ao segundo plano.

**Palavras-chave:** Política Pública de Educação. Trabalho Docente. Educação do Campo. PNE. PME.

SOUSA, Soliana de Souza e. **Public Policy in Education and Teaching Work of Rural Teachers in Parintins/AM**. 2024. 114 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of Amazonas, Graduate Program in Education, Manaus, Amazonas, 2024.

### **ABSTRACT**

Public education policy in rural areas faces significant challenges when analyzed from a Marxist perspective. Difficulties include lack of infrastructure and resources, reflecting structural inequalities that limit teaching practices. Teachers must navigate between reproducing social conditions and striving for emancipatory education. Thus, this research aimed to investigate public education policy regarding the teaching work of rural teachers in Parintins/AM. Specific objectives were: 1 - Study theorists discussing Public Education Policies, Labor, and Rural Education; 2 - Describe the educational reality in the Municipality of Parintins/AM; 3 - Examine the teaching work policy for rural teachers in Parintins. To address these objectives, the research methodology included literature reviews using studies by Mourão (2015), Borges (2015, 2018, 2023), and institutional documents such as Law No. 9.394/96, Resolutions No. 01/2021 and No. 2/2008, Municipal Education Plans of Parintins/Education Guidelines of Parintins/AM, among others, adopting a dialectical method of analysis. The results highlight structural deficiencies and intrinsic difficulties within the capitalist context. Teachers face precarious working conditions, marked by inadequate infrastructure in rural schools, compromising both teaching and learning. The lack of specific continuing education for teaching contributes to the reproduction of educational inequalities, perpetuating the marginalization of knowledge and pedagogical practices tailored to Amazonian rural realities. Furthermore, current public policy often neglects to value and recognize teaching in rural areas, failing to provide salary incentives commensurate with the demands and responsibilities of the profession, leading to high levels of demotivation and turnover among teachers. These challenges reflect a socioeconomic structure that subordinates education to market demands, relegating human and social development to a secondary position.

**Keywords:** Public Education Policy. Teaching Work. Rural Education. National Education Plan (PNE). Municipal Education Plan (PME).

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Quadro de Docentes efetivos e Temporários em Parintins.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 2 - Principais Pontos da Lei N.º 885/2023-PGMP.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 3 -Número de Alunos Matriculados da Rede Municipal de Parintins.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 4-Número de Escolas e Professores/as da Rede Municipal.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 5-Números de salas de recursos e alunos com deficiência da rede Municipal de Parintins.....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 6-Quantitativo de escolas em Parintins em 2021.....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 7-Quantitativo de escolas em Parintins em 2023.....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 8-- Desempenho compromisso nacional criança alfabetizada.....</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 9-Raio X atual do programa escola em tempo integral – Mec.....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 10-Matrículas declaradas por ano/etapa.....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 11-Matrículas declaradas por ano/etapa.....</b>	<b>87</b>
<b>Quadro 12-Resumo do escopo do projeto Mpt nas escolas.....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 13-Turmas multisseriadas em Parintins.....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 14-Estrutura pronacampo.....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 15-Programa escola da terra.....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 16-Aspectos da formação continuada ofertada pela Semed Parintins sob a ótica.....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 17-Programas de formação continuada e políticas públicas em Parintins..</b>	<b>130</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-Matriculas declaradas por etapas.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 2- Matriculas declaradas por etapas.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 3- Escola Municipal Walkiria Viana.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 4-Escola Municipal Washington Luiz Teixeira.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 5- Escola Municipal Santo Antônio.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 6-- Localização geográfica do município de Parintins.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 7-Primeiro dia do Seminário da educação do campo na uea.....</b>	<b>131</b>
<b>Figura 8- Registro da fala do educador.....</b>	<b>132</b>
<b>Figura 9-Registro da participação de Maria das Graças Serudo.....</b>	<b>133</b>
<b>Figura 10-Registro da participação da professora dra. Fátima Guedes.....</b>	<b>133</b>
<b>Figura 11-Roda de conversa no Seminário da Educação do Campo.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 12-Registro no Seminário da Educação do Campo.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura13-Registro da finalização de um dia no Seminário da Educação do Campo.....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 14-Apresentação das crianças no encerramento.....</b>	<b>137</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

<b>CETI</b>	<b>Centro de Educação de Tempo Integral</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CRAS</b>	<b>Centro de Referência da Assistência Social</b>
<b>EJA</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>EMPRAPA</b>	<b>Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária</b>
<b>IBGE</b>	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>
<b>IDAM</b>	<b>Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas</b>
<b>IFAM</b>	<b>Instituto Federal do Amazonas</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>LDB</b>	<b>Leis Diretrizes e Base da Educação Brasileira</b>
<b>MST</b>	<b>Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra</b>
<b>PAC</b>	<b>Pronto Atendimento ao Cidadão</b>
<b>PIB</b>	<b>Produto Interno Bruto</b>
<b>PME</b>	<b>Plano Municipal de Educação</b>
<b>PNE</b>	<b>Plano Nacional de Educação</b>
<b>PRONERA</b>	<b>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária</b>
<b>PROUNI</b>	<b>Programa Universidade para todos</b>
<b>SAEE</b>	<b>Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Parintins</b>
<b>SEDUC</b>	<b>Secretaria de Educação do Estado do Amazonas</b>
<b>SEINPE</b>	<b>Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação</b>
<b>SEME</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>
<b>SENAC</b>	<b>Serviço Nacional de Ensino Comercial</b>
<b>SENAI</b>	<b>Serviço Nacional de Ensino Industrial</b>
<b>UEA</b>	<b>Universidade do Estado do Amazonas</b>
<b>UFAM</b>	<b>Universidade Federal do Amazonas</b>

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DA MESTRANDA.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>SEÇÃO I – POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>21</b>
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL .....	22
1.2. POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO .....	27
1.3. TRABALHO DOCENTE.....	40
1.3.1. Valorização e Condições de Trabalho Docente .....	57
1.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	64
<b>SEÇÃO II - CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS.....</b>	<b>74</b>
2.1. O MUNICÍPIO DE PARINTINS .....	74
2.2. O PANORAMA DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS .....	81
2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS .....	98
<b>SEÇÃO III - A POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR/A DO CAMPO EM PARINTINS.....</b>	<b>104</b>
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA MUNICIPALIZAÇÃO DE PARINTINS.....	105
3.2. A POLÍTICA PÚBLICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED) DE PARINTINS E O TRABALHO DOCENTE .....	109
3.3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPONESES EM PARINTINS .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>

## MEMORIAL DA MESTRANDA

Sou de Caburi Distrito de Parintins, estado do Amazonas. Minha identidade é o resultado da diversidade que se formou das culturas dos povos indígenas, Alemães e Portugueses. Minha mãe, Maria do Socorro de Souza, e meu pai Antônio Newton Costa de Souza, nasceram no município de Nhamundá<sup>1</sup>, casaram e se mudaram para Parintins.

Ao chegar em Parintins, papai foi trabalhar na Fábrica de Juta conhecida como Copy Juta, e mamãe cuidava da casa. Assim, a família se constituiu e juntos tiveram dez filhos (cinco meninas e cinco meninos), sou a quarta filha do casal.

Com o declínio da Juta em Parintins e a falência das fábricas, o trabalho ficou escasso e houve a necessidade de mudarmos da sede do município para o Distrito de Caburi – campo de Parintins. Meu pai foi indenizado e com o dinheiro comprou um terreno na área de terra firme, cujas águas que banham os rios do território são pretas, por isso identifica-se com o nome de “Ariramba”<sup>2</sup>, lugar este rico em pescados e solo fértil para a agricultura familiar camponesa. Todos da família contribuía no cultivo do feijão, da melancia, do milho, da mandioca, das macaxeiras e das bananas. Também criávamos animais, como: galinha, porco e patos. Além de agricultor, papai trabalha como carpinteiro e pescador artesanal, pescando em pequena escala para o consumo da família e venda para comprar alimentos básicos. Meus irmãos aprenderam com meu pai o ofício de carpinteiro, além do trabalho na pesca e na agricultura.

Nessa dinâmica familiar do campo, nasci em Caburi, no ano de 1989, em casa, de parto natural; naquela época as mulheres tinham seus filhos com o acompanhamento das parteiras. Minha infância foi muito feliz, não tínhamos televisão, a energia funcionava de 18h a 24h por meio do Centro de Energia do Amazonas (CEAM), existia uma televisão comunitária, sob responsabilidade do Líder Comunitário, que todas as noites ligava para os trabalhadores/as assistirem filmes, jornais e novelas, mas a opção das crianças era brincar de bole-bole<sup>3</sup>, pula-corda; contar histórias de visagem<sup>4</sup> e tomar banho de rio.

---

<sup>1</sup> Nhamundá situa-se no interior do estado do Amazonas cerca de 375 quilômetros de distância da capital.

<sup>2</sup> Ariramba é uma espécie de ave da família Galbula ruficauda, que pode ser encontrada nos países da região do México até a Bolívia e Argentina e em boa parte do Brasil e na região amazônica.

<sup>3</sup> A brincadeira se consistia em cinco fases, na primeira coletávamos cinco pedras aleatórias e jogávamos para cima, rapidamente pegávamos uma e sem deixar cair recolhíamos as restantes conforme a quantidade de pedrinhas.

<sup>4</sup> História de pescador ou lendas Amazônicas.

Comecei a frequentar a Escola aos cinco anos de idade e finalizei o primeiro segmento do Ensino Fundamental na mesma escola que era nucleada<sup>5</sup>. Quando comecei a sexta série, fui estudar na Escola Walkiria Viana Gonçalves e, aos dezesseis anos, me casei, engravidei do meu primeiro filho e parei de estudar por dois anos. Aos 18 anos retornei para escola e passei a estudar a noite, assim concluí o ensino fundamental. Em 2009, iniciei o Ensino Médio na Escola Estadual Caburi. No primeiro ano de estudo, engravidei do meu segundo filho, mas continuei a estudar, finalizei no formato presencial aos vinte três anos, e já estava grávida da minha terceira filha. Estudar o Ensino Médio em uma escola do campo no formato presencial, só foi possível em razão dos professores/as contratados pelo Estado, que trabalhavam e moravam no Distrito de Caburi.

Ao finalizar o Ensino Médio, recebi o convite para trabalhar como auxiliar de professor, ajudava os professores/as com os estudantes da Educação Inclusiva. Neste trabalho, permaneci por sete anos na sala de aula. Assim, cursei Licenciatura em Pedagogia por meio de seleção do Programa Universidade para Todos (PROUNI) com bolsa integral, semipresencial (terça e quinta), pela Faculdade Unopar. Foi desta forma que me formei no ano de 2020.

No ano que conclui a graduação, tive a oportunidade de assumir como professora na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, localizada no município de Nhamundá, numa comunidade de difícil acesso e isolada geograficamente. Essa comunidade se configura de difícil acesso porque barcos e lanchas não navegam o rio que banha a comunidade, pois mesmo no período da cheia, a profundidade do rio é baixa, e na seca as praias de areias brancas isolam a população, ou seja, para visitar a comunidade deve-se seguir pelo trajeto das pequenas canoas ou de rabeta<sup>6</sup>. Nessa experiência, pude perceber a diversidade do Amazonas e que as dificuldades do trabalho dos professores/as nessa escola se acentuavam mais do que no Distrito de Caburi. A começar pela estrutura da escola, feita de madeiras em estado de deterioração, e servia de abrigo para animais peçonhentos como cobras, sapos e lagartos

Diante dos percalços da escola Nossa Senhora da Saúde, e após seis meses de experiência, solicitei demissão e retornei para Caburi para trabalhar como professora no

---

<sup>5</sup> A primeira escola que frequentei foi a Escola São Sebastião.

<sup>6</sup> **Rabeta:** Frequentemente utilizado para transporte em áreas ribeirinhas, o moto-rabeta é um veículo típico amazônico. Assemelha-se a um pequeno barco de madeira ou fibra, geralmente modificado com um motor de duas velocidades ligado a um eixo de metal longo que termina em uma hélice. Esta configuração é chamada de "rabeta" devido à aparência do eixo, que se assemelha a uma longa cauda.

Centro Educacional Infantil Tia Dodó. No período referente ao Ensino Fundamental, Médio e Graduação, casei-me, engradei dos meus filhos e por meio do Programa Auxílio Maternidade, compramos um terreno no Distrito de Caburi e depois construímos nossa casa de madeira.

Em 2022, um primo enviou para meu WhatsApp o edital para concorrer a vaga de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pensei na possibilidade de realizar a inscrição e convidei uma amiga para pleitearmos uma vaga na seleção. Saímos de Parintins no período da Pandemia para participar da seleção presencial e, por orientação de uma amiga, fizemos o cadastro na Plataforma Lattes e estudamos o curriculum de todos os possíveis orientadores. Realizei a leitura do resumo de um artigo da professora Heloisa Borges e, com a ajuda de orientações nas bases de dados do Google Acadêmico, construímos o projeto. Submeti o projeto com o título: *A práxis do professor de Educação Infantil: a construção de saberes docentes no estágio curricular do curso de pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ da UFAM, pois queria saber como ocorria o estágio curricular na educação do campo. Passei na seleção com este tema, porém, as orientações e vivências nas disciplinas fizeram perceber que não há estágio supervisionado no campo do Amazonas. Assim, redirecionei o tema para **A Política Pública de Educação e o Trabalho docente de Professores/as do Campo de Parintins/AM.***

Assim, precisei modificar minha rotina do campo para Manaus, antes disso, só frequentava a capital para passear, mas tive que mudar por conta da pesquisa. Tal fato me ocasionou muito medo dos desafios que me esperavam na cidade grande. Meus filhos ficaram com o pai e, assim, sigo a pesquisa no mestrado.

A pesquisa de mestrado foi selecionada para realização na linha de pesquisa um (1). Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. As oportunidades oferecidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas UFAM/PPGE são importantes para a construção da base teórica e para a formação. As disciplinas: a) Educação na Amazônia, b) Epistemologia e Educação, c) Educação Estado, Sociedade na Amazônia e d) Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo, são bases que permitiram obter uma análise da realização concreta do trabalho de professores/as do campo.

O conhecimento abordado por meio das disciplinas configura-se como processo formativo que ultrapassaram as paredes da sala de aula. As vivências e trocas de experiências com os colegas que ocorrem nas salas de estudos, nos corredores, no restaurante universitário e restaurantes fora da Universidade, me conduzem à socialização de

conhecimentos. Nessa trajetória, tive a oportunidade de publicar um artigo como coautora na Revista Educação Popular com o tema: *As contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo*. No primeiro semestre deste ano, submeti um texto com o título: *Processo de Formação Continuada de Professores/as da Educação do Campo*, que foi aceito pela Revista Mosaico. Ao longo dos anos de 2022 e 2023, tenho realizado publicações no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE)

Saliento que a admissão no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Doutora Heloísa Borges, resultou da minha experiência prévia como docente no campo. Como medida para avançar o meu conhecimento, decidi alargar o horizonte por meio da pesquisa. O meu objetivo atual consiste em pesquisar A Política Pública de Educação e o trabalho docente de Professores/as do campo de Parintins/AM.

## INTRODUÇÃO

O município de Parintins está localizado no Estado do Amazonas, constitui-se de terras de várzea e terra firme, na diversidade de área indígena e de assentamentos, onde o acesso à Educação é entrecortado por dificuldades diversas, especificidades e particularidades que influenciam diretamente no trabalho docente de Professores/as que atuam nas escolas do campo.

A diversidade do trabalho de professores/as que atuam nas escolas do campo corresponde à falta de estrutura, à ausência de materiais didáticos, de laboratórios e de equipamentos tecnológicos. Inúmeros fatores que impactam diretamente o trabalho docente de Professores do campo no Município de Parintins, Amazonas, sendo primordial o apoio governamental por meio de Políticas Educacionais que valorizem o ensino nas áreas campesinas. Destaca-se ainda a dificuldade de acesso à formação continuada, visto que é realizada na sede do município de Parintins, impossibilitando a frequência de professores/as em razão da liberação pelo gestor.

Diante disso, esta pesquisa buscou responder ao seguinte problema: ***Como é implementado a política pública de educação relacionada ao trabalho docente de professores/as do Campo de Parintins/AM?***

Este estudo teve como objetivo geral investigar a política pública de educação do trabalho docente de professores/as do campo de Parintins/AM. E como objetivos específicos: 1 - Estudar os teóricos que discutem Políticas Públicas de Educação, Trabalho e Educação do Campo; 2 - Descrever a realidade educacional do Município de Parintins/AM; 3 - Examinar a política do Trabalho Docente do Professor/a do Campo em Parintins.

A sociedade atual vive uma era de direitos, na qual se defende o direito, ao qual todos nós indiscriminadamente temos, ao acesso a bens de serviços essenciais para a vida de todo ser humano, como saúde, educação, segurança e lazer. Fazendo um resgate histórico, iremos nos deparar com grupos sociais marginalizados pela sociedade e vistos como um atraso para o desenvolvimento social, como é o caso da realidade campesina.

A realidade do campo é envolta em muitas dificuldades e o acesso à educação não se efetiva como apontam os princípios da Constituição Federal. Isso ocorre em razão da falta

de efetividade das políticas públicas de educação, que existem no papel, mas não se concretizam na vida dos camponeses, principalmente quando se fala de realidade amazônica.

Diante das bibliografias estudadas e utilizadas neste trabalho, percebe-se que a população campesina vive à mercê da própria sorte, com uma educação precária, quando comparada à presente nas cidades, posto que não seja ideal, ainda ocorre de forma mais efetiva. O campo sofre com a não efetividade de políticas públicas, e os alunos e professores vivem inúmeras dificuldades para concluir seus estudos.

Esta pesquisa pretende investigar como as políticas públicas de educação, seja em nível nacional ou local, tem sido implementada na realidade da cidade de Parintins, tendo como documento de análise o Plano Municipal de Educação. Nesse sentido, vale pontuar que a escolha pela temática foi motivada por questões pessoais, por fazer parte e ter vivenciado um processo de formação no campo.

Para além das motivações pessoais, a pesquisa tem grande relevância no âmbito social, pois permite a discussão dos impactos da falta de efetividade das políticas públicas existentes. Ademais, no âmbito científico, favorece novas discussões sobre a temática, principalmente aquelas que visem discutir e investigar *in loco* a realidade campesina Parintinense.

A pesquisa propõe como *lócus* **A Secretaria Municipal de Educação SEMED/PIN**. Visa analisar o trabalho docente e a política Pública do município de Parintins/AM para os professores/as que atuam nas escolas do Campo do Município. Por isso, contextualiza a realidade do trabalho docente dos professores/as que atuam nas Escolas do campo, investiga as políticas do trabalho docente na Secretaria de Educação de Parintins e averigua as condições de trabalho.

O município de Parintins está localizado no Estado do Amazonas, Brasil. O contexto histórico desse município é profundamente enraizado na cultura indígena e na exploração da região amazônica. Antes da colonização europeia, a área era habitada por diversas tribos indígenas, como os tupinambás e os mundurucus, que desenvolveram sociedades complexas e sustentáveis, em harmonia com a floresta tropical. Atualmente, localiza-se a cerca de 60 km da sede de Parintins e possui 192 comunidades nas áreas campesinas.

A experiência com o professorado do Campo em Parintins possibilitou definir o local da pesquisa, em Parintins, especificamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Neste espaço, analisou-se o conjunto de documentos que especificam o trabalho do professor/a do campo. Para isso, iniciaremos de elementos da totalidade que se configuram no conjunto de documentos nacionais, que são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996, (LDBN), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, dentre outros que ao longo da pesquisa se farão necessário para análise da realidade.

Neste sentido, é preciso contextualizar o trabalho docente dos professores/as que atuam em Parintins. A pesquisa constituiu-se em pesquisa documental, pois, de acordo com Gil (2002, p.62), apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”. Desta forma, foi necessário pesquisar a base de dados da Secretaria Municipal de Educação de Parintins, buscando os documentos específicos sobre o trabalho docente. Assim, foi solicitado termo de anuência da SEMED/PIN Educação de Parintins, em razão da análise do Plano Municipal de Educação (PME), da política pública para o trabalho docente, bem como, do Plano de Carreira de Professores/as.

Nos pressupostos de Garcia (2023), a pesquisa documental também se configura em pesquisa de campo, em razão do pesquisador mergulhar na pesquisa. Essa afirmativa é fundamental, uma vez que há necessidade de ir a Parintins coletar o conjunto de dados da pesquisa documental.

As categorias para desenvolvimento da pesquisa partem do Trabalho que é fundamental numa análise da realidade concreta. Por isso, propomos como subcategorias: Trabalho Docente de Professores/as; Educação do/no Campo e Educação rural. Para analisar essas categorias, organizaram-se os objetivos específicos, articulados a partir das leituras, das pesquisas bibliográficas, dos fichamentos e da pesquisa documental. Borges (2015) afirma que este tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção, através de visitas à biblioteca, às livrarias, à internet e a outros espaços.

A análise dos dados segue as orientações e base do Método Dialético. Os documentos coletados foram analisados a partir da interpretação da realidade concreta. A busca por aprovação ética, junto ao comitê de ética em pesquisa, foi realizada seguindo as diretrizes e os regulamentos aplicáveis em razão de tratar de documentos oficiais que necessitam de anuência das instituições.

O método de análise é a Dialética, o qual, segundo Bruyne (1977), não segue um caminho preestabelecido, trata-se de uma perspectiva que faz ele mesmo seu caminho, que se encontra a si mesmo ao avançar. Nos pressupostos de Santos e Pereira (2023), a dialética é uma forma de interpretar a realidade, ou seja, uma visão de mundo e uma práxis, portanto, é preciso analisar a realidade concreta.

## SEÇÃO I

### **POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Na sociedade contemporânea, a educação emerge como um eixo central para o desenvolvimento humano e social, configurando-se como um poderoso instrumento de transformação e inclusão. Dentro desse contexto, a formulação e “implementação” de políticas públicas direcionadas à educação assumem um papel crucial, delineando diretrizes e estratégias que impactam diretamente na qualidade e na acessibilidade do ensino. Este estudo se propõe a investigar e analisar a interseção entre três elementos fundamentais no panorama educacional: a política pública de educação, o trabalho docente e a educação do campo.

A política pública de educação, como ponto inicial de nossa discussão, constitui-se como o arcabouço normativo e estratégico que norteia as ações governamentais voltadas à educação em seus diversos níveis e modalidades. Compreender suas dinâmicas, seus desafios e suas perspectivas são essenciais para uma análise aprofundada do sistema educacional e suas implicações na sociedade. O trabalho docente, por sua vez, surge como elemento essencial no processo educativo, sendo responsável pela mediação entre conhecimento e aprendizagem. Investigar as condições, as demandas e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são fundamentais para compreendermos a complexidade desse ofício e suas repercussões no âmbito educacional e social.

Nesse panorama, a educação do campo surge como um campo específico de análise e intervenção. Caracterizada por particularidades geográficas, culturais e sociais, a educação voltada para as comunidades campesinas amazônica apresenta desafios únicos, que demandam políticas e práticas educacionais específicas e sensíveis às suas realidades. Neste contexto, a análise integrada desses três elementos - política pública de educação, trabalho docente e educação do campo - permite não apenas uma compreensão mais abrangente dos desafios e das potencialidades do sistema educacional, mas também a identificação de

caminhos e estratégias para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

### **1.1 Contextualização da implementação de Políticas Públicas no Brasil**

A história das políticas públicas no Brasil revela uma trajetória marcada por profundas transformações, desde o período colonial até os dias atuais. Durante o período colonial, as políticas públicas eram quase inexistentes, uma vez que a administração portuguesa estava mais voltada para a exploração dos recursos naturais e para a manutenção do controle sobre a colônia. Esse cenário começou a mudar com a chegada da família real portuguesa em 1808, que trouxe consigo a necessidade de modernizar a administração e implantar algumas medidas voltadas para o desenvolvimento urbano e social. A criação de instituições como a Escola de Medicina da Bahia e a Academia Real Militar representam os primeiros passos na institucionalização das políticas públicas no Brasil (Hage, 2015).

Com a independência, em 1822, o Brasil iniciou um lento processo de construção do seu próprio aparato administrativo, mas as políticas públicas ainda eram escassas e restritas a um pequeno grupo da elite. A promulgação da Constituição de 1824, a primeira do Brasil independente, marcou um importante avanço, embora ainda fosse limitada em termos de direitos sociais e de participação popular. Durante o Império, a centralização do poder impedia uma maior disseminação de políticas públicas efetivas e inclusivas (Freitas, 2020).

A Proclamação da República, em 1889, trouxe novas perspectivas, com a descentralização do poder e a criação de novas estruturas administrativas. A Constituição de 1891 consolidou a República e introduziu algumas mudanças, mas ainda carecia de mecanismos efetivos para a implementação de políticas públicas abrangentes. Foi apenas com a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, que o Brasil começou a ver uma maior intervenção do Estado na economia e na sociedade. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a implementação de políticas de industrialização e urbanização marcam esse período como um ponto de inflexão na história das políticas públicas no país (Mourão, 2014).

O Estado Novo (1937-1945) de Vargas foi um período de intensa centralização e controle estatal, durante o qual o governo implementou políticas de desenvolvimento econômico e social significativas. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) são exemplos de

esforços para modernizar a administração pública e planejar políticas públicas de forma mais científica e organizada (Coutinho, 2017). Após a queda do Estado Novo, a redemocratização trouxe novas possibilidades, mas a instabilidade política dos anos seguintes dificultou a continuidade de políticas públicas consistentes.

O período da ditadura militar (1964-1985) foi caracterizado por um modelo desenvolvimentista autoritário, que, apesar das restrições políticas, promoveu um grande investimento em infraestrutura e industrialização. O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) são marcos desse período, evidenciando a tentativa de modernização e de crescimento econômico (Silva, 2017). Contudo, a falta de participação popular e a repressão política limitaram os avanços sociais e a equidade na implementação das políticas.

A redemocratização, a partir de 1985, trouxe consigo um novo horizonte para as políticas públicas no Brasil. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representa um marco histórico e legal, fundamental na formulação e na implementação de políticas públicas no país. Esta Constituição ampliou significativamente os direitos sociais, estabelecendo um vasto conjunto de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, assistência social e meio ambiente (Freitas, 2020). A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a universalização da educação básica são exemplos de avanços concretos que emergiram desse novo marco constitucional.

Nos anos 1990, o Brasil passou por uma série de reformas administrativas e econômicas que impactaram a implementação de políticas públicas. A promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal em 2000, por exemplo, estabeleceu novos parâmetros para a gestão financeira dos Entes Federativos, buscando maior transparência e eficiência na aplicação dos recursos públicos (Hage, 2015). Além disso, a criação de agências reguladoras independentes em setores como telecomunicações, energia e saúde buscou melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços públicos.

A partir dos anos 2000, com a ascensão de governos mais voltados para a inclusão social, como os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve uma intensificação das políticas públicas de combate à pobreza e de redução das desigualdades. Programas como o Bolsa Família, que consolidou a política de transferência de renda condicionada, e o Programa Minha Casa Minha Vida, voltado para a habitação de interesse social, são exemplos de políticas que tiveram um impacto significativo na melhoria das condições de vida da população mais vulnerável (Mourão, 2014).

No entanto, a implementação dessas políticas não esteve isenta de desafios. A corrupção, a má gestão e a falta de continuidade administrativa, muitas vezes, comprometeram a eficácia das iniciativas governamentais. Além disso, a crise econômica e política que o Brasil enfrentou a partir de 2014 trouxe novas dificuldades para a sustentação e expansão das políticas públicas. A Emenda Constitucional 95 de 2016, que estabeleceu um teto de gastos para o orçamento público, impôs severas restrições ao crescimento dos investimentos sociais, gerando um intenso debate sobre a sustentabilidade das políticas públicas em um cenário de austeridade (Coutinho, 2017).

No contexto atual, as políticas públicas no Brasil enfrentam o desafio de organizar uma sociedade cada vez mais complexa e demandante. A digitalização dos serviços públicos, a necessidade de políticas públicas ambientais sustentáveis e a promoção da equidade social são temas que exigem uma abordagem inovadora e integrada. A recente pandemia de COVID-19, por exemplo, expôs fragilidades e, ao mesmo tempo, catalisou mudanças na forma como as políticas de saúde, assistência social e educação são implementadas e geridas (Silva, 2017).

A evolução das políticas públicas no Brasil, portanto, reflete uma trajetória de avanços e retrocessos, moldada por contextos históricos, políticos e econômicos diversos. Desde os primeiros esforços de institucionalização no período colonial até as complexas demandas contemporâneas, o desenvolvimento das políticas públicas no Brasil demonstra a importância de uma governança eficiente, transparente e participativa. A análise crítica desse percurso histórico é essencial para compreender os desafios e as oportunidades que se apresentam na busca por um desenvolvimento mais justo e inclusivo.

A implementação de políticas públicas no Brasil enfrenta uma série de desafios e obstáculos de natureza institucional, burocrática e política que comprometem sua eficácia e eficiência. Uma das principais barreiras institucionais diz respeito à complexidade do próprio Estado brasileiro, caracterizado por uma estrutura federativa que envolve múltiplos níveis de governo - federal, estadual e municipal. Essa descentralização do poder cria desafios significativos de coordenação e de cooperação entre os diferentes Entes Federativos, dificultando a implementação de políticas públicas que exijam ação conjunta e articulada (Hage, 2015).

Os problemas de coordenação intergovernamental são exacerbados pela fragmentação política e pela competição por recursos e poder entre os diferentes níveis de governo. A falta de alinhamento de interesses e prioridades resulta em conflitos e disputas que prejudicam a implementação de políticas públicas. Além disso, a sobreposição de

competências e a falta de clareza sobre responsabilidades podem gerar duplicidade de esforços e desperdício de recursos, minando a eficácia das políticas públicas (Silva, 2017).

Outro obstáculo significativo é representado pelas limitações orçamentárias e financeiras que afetam a execução das políticas públicas no Brasil. A escassez de recursos públicos e a rigidez do sistema orçamentário impõem restrições severas à capacidade do Estado de investir em áreas prioritárias, como saúde, educação e segurança. A Emenda Constitucional 95 de 2016, que estabeleceu um teto de gastos para o orçamento público, tornou ainda mais desafiador o financiamento de políticas públicas e de programas sociais, limitando o espaço fiscal para novos investimentos e exigindo um uso mais eficiente dos recursos disponíveis (Coutinho, 2017).

Além das barreiras institucionais e financeiras, as políticas públicas no Brasil também enfrentam desafios de natureza burocrática e administrativa. A burocracia estatal, caracterizada por procedimentos complexos, lentidão e falta de transparência se torna um obstáculo à implementação efetiva das políticas públicas. A morosidade na tramitação de processos, a burocracia excessiva e a falta de capacidade técnica podem retardar a execução de projetos e programas, prejudicando sua eficácia e eficiência (Mourão, 2014).

A falta de capacidade técnica e gerencial também é um problema recorrente na implementação de políticas públicas no Brasil. A ausência de servidores qualificados e a alta rotatividade nos cargos públicos comprometem a continuidade e a qualidade da gestão pública, dificultando formulação e execução de políticas de longo prazo. Além disso, a influência de interesses políticos e corporativos prevalece sobre critérios técnicos e objetivos na tomada de decisões, comprometendo a eficácia e a legitimidade das políticas públicas (Freitas, 2020).

Para superar esses desafios, é necessário promover uma série de reformas e de aprimoramentos no âmbito do Estado brasileiro. Isso inclui medidas para fortalecer os mecanismos de coordenação e de cooperação intergovernamental, como a criação de conselhos e fóruns de articulação entre os diferentes níveis de governo. Além disso, é fundamental investir na modernização da administração pública, simplificando procedimentos, reduzindo a burocracia e capacitando os servidores para lidar com os desafios do século XXI (Silva, 2018).

No que diz respeito às limitações orçamentárias, é necessário buscar formas criativas de aumentar a eficiência do gasto público e de mobilizar recursos adicionais para financiar políticas públicas prioritárias. Isso pode incluir a revisão de incentivos fiscais e subsídios desnecessários, a melhoria da gestão da dívida pública e a busca por parcerias público-

privadas e fontes alternativas de financiamento. Ao mesmo tempo, é significativo promover uma maior transparência e responsabilidade na gestão dos recursos públicos, garantindo que sejam alocados de forma justa e eficiente (Coutinho, 2017).

É fundamental fortalecer as instituições democráticas e os mecanismos de participação cidadã na formulação, na implementação e no monitoramento das políticas públicas. Isso inclui o fortalecimento dos conselhos de políticas públicas, a realização de consultas públicas e de audiências participativas, e a promoção de uma cultura de diálogo e colaboração entre governo e sociedade civil. Somente através de uma abordagem participativa e inclusiva será possível superar os desafios e construir um Estado mais eficiente, transparente e responsável (Freitas, 2020).

A participação cidadã desempenha um papel fundamental na implementação e no monitoramento das políticas públicas no Brasil. Diversos mecanismos foram instituídos para promover a participação ativa dos cidadãos, incluindo conselhos, audiências públicas e consultas populares. Estes mecanismos têm o objetivo de envolver a sociedade civil no processo de tomada de decisões, garantindo que as políticas públicas reflitam as necessidades e demandas reais da população (Freitas, 2020).

Os conselhos, por exemplo, são órgãos colegiados compostos por representantes da sociedade civil e do governo, responsáveis por formular e fiscalizar políticas públicas em diversas áreas, como saúde, educação e meio ambiente. A criação desses conselhos está prevista na Constituição Federal e em legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Igualdade Racial, e tem o objetivo de garantir a participação democrática e a transparência na gestão pública (Mourão, 2014).

As audiências públicas são outro instrumento importante de participação cidadã, permitindo que os cidadãos se manifestem e apresentem suas opiniões sobre questões de interesse público. Essas audiências são geralmente realizadas durante o processo de elaboração de políticas públicas ou de discussão de projetos de lei, proporcionando um espaço para o debate democrático e para a construção de consensos (Silva, 2018).

As consultas populares também desempenham um papel relevante na participação cidadã, permitindo que os cidadãos expressem sua opinião sobre temas específicos por meio de votação. Embora não sejam vinculativas, as consultas populares fornecem importantes subsídios para a tomada de decisões políticas, contribuindo para uma maior legitimidade e representatividade dos processos democráticos (Coutinho, 2017).

Além dos mecanismos formais de participação, as organizações da sociedade civil desempenham um papel fundamental na implementação e no monitoramento das políticas

públicas. As ONGs, movimentos sociais, sindicatos e outras organizações têm a capacidade de mobilizar a sociedade em torno de causas específicas e de pressionar o governo por mudanças e reformas. A atuação dessas organizações pode ser decisiva na promoção da transparência, da responsabilidade e da justiça social (Hage, 2015).

Estudos de caso demonstram que a participação social pode ter um impacto significativo na melhoria das políticas públicas. Um exemplo é o caso do Orçamento Participativo, implementado em diversas cidades brasileiras, como Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife. Este modelo de gestão democrática permite que os cidadãos participem ativamente do processo de elaboração e de execução do orçamento municipal, decidindo como serão investidos os recursos públicos em projetos e programas prioritários para a comunidade (Silva, 2018).

Outro exemplo é o Programa Bolsa Família, que incorpora mecanismos de participação social em sua gestão, como a realização de reuniões com beneficiários e a criação de comitês gestores locais. Esses mecanismos permitem que os beneficiários do programa participem ativamente da sua implementação e fiscalizem a sua execução, contribuindo para a eficácia e a eficiência das políticas de combate à pobreza e à desigualdade social (Mourão, 2014).

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados na promoção da participação cidadã no Brasil. A falta de informação e de educação política, a exclusão social e a desigualdade de acesso aos mecanismos de participação são alguns dos obstáculos que limitam a efetividade da participação social. Além disso, a resistência por parte das elites políticas e econômicas e a falta de vontade política também representam obstáculos significativos à democratização do processo decisório (Freitas, 2020).

Portanto, para promover uma participação cidadã efetiva e inclusiva, é necessário investir na educação política da população, garantir o acesso equitativo aos mecanismos de participação e fortalecer a transparência e a responsabilidade das instituições públicas. Somente assim será possível construir uma democracia mais participativa e responsiva, capaz de promover o bem-estar e a justiça social para todos os cidadãos brasileiros.

## **1.2 Política Pública e Educação**

Para compreender a origem etimológica e a evolução da política, é essencial explorar suas raízes etimológicas e suas transformações ao longo da história. A palavra “política” deriva do grego antigo “polis”, que se refere à cidade-estado, e “políticos”, que significa

“dos cidadãos” ou “relativo aos assuntos públicos”. Segundo Mourão (2014), a política é uma prática intrínseca à natureza humana, pois implica na administração e na coordenação dos bens compartilhados para a vida em sociedade. Desde tempos remotos até os dias atuais, a política tem sido crucial na configuração das dinâmicas de poder, na formulação de escolhas e na repartição de recursos.

Ao longo da história, a evolução da política tem sido marcada por diferentes sistemas de governo, ideologias e práticas políticas. Segundo Gramsci (1978, p. 56), a política é um campo de luta de classes, onde diferentes grupos sociais disputam o poder e buscam impor seus interesses sobre os demais. Nesse contexto, surgiram diversas teorias políticas que buscaram compreender e explicar as dinâmicas do poder e da autoridade.

No mundo antigo, especialmente na Grécia e em Roma, a política estava intimamente ligada à noção de cidadania e de participação democrática. Segundo Aristóteles (2013, p. 78), a política é a ciência que estuda a organização da cidade-estado e a busca pelo bem comum. Nas cidades gregas, os cidadãos participavam diretamente das decisões políticas, reunindo-se em assembleias para deliberar sobre os assuntos públicos. Já em Roma, o sistema republicano estabeleceu instituições políticas e representativas que influenciaram profundamente o desenvolvimento posterior da política ocidental.

Com o enfraquecimento do Império Romano e o surgimento do sistema feudal na Europa medieval, a política adotou novos modelos de estruturação e autoridade. A política representa a habilidade de governar e sustentar o controle, frequentemente ligada à sagacidade e ao pragmatismo. O surgimento das nações modernas e a concentração do poder nas mãos dos monarcas foram momentos cruciais na progressão da política, moldando a maneira como a autoridade era exercida e justificada (Habermas, 2014).

A Revolução Industrial e os movimentos sociais do século XIX trouxeram novos desafios e transformações para a política. Segundo Marx (2017, p. 205), a política é uma superestrutura que reflete as relações de produção e a luta de classes na sociedade capitalista. O surgimento do socialismo e do comunismo como alternativas ao sistema capitalista trouxe à tona novas ideias e concepções sobre a organização política e econômica da sociedade.

No século XX, as duas guerras mundiais e a consolidação dos regimes totalitários marcaram um período de turbulência e instabilidade política. Segundo Arendt (2007, p. 156), a política é a esfera pública onde os indivíduos exercem sua liberdade e sua capacidade de agir e deliberar. Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais e culturais transformaram profundamente as formas de participação política e as estruturas de poder, desafiando os

paradigmas tradicionais e abrindo espaço para novas formas de organização e ativismo político.

No contexto contemporâneo, a política enfrenta desafios e dilemas complexos, como a globalização, as desigualdades sociais, as crises econômicas e as mudanças climáticas. Segundo Habermas (2014, p. 89), a política é o espaço público onde os cidadãos discutem e negociam os interesses coletivos e buscam soluções para os problemas comuns. A emergência de movimentos sociais e a crescente participação da sociedade civil na esfera política são sinais de uma nova configuração do poder e da democracia, onde a diversidade e a pluralidade de vozes são reconhecidas e valorizadas.

A evolução da política reflete as complexas interações entre poder, sociedade e cultura ao longo da história. Desde as civilizações antigas até os dias atuais, a política tem sido uma força motriz na organização e na transformação das sociedades humanas, moldando valores, instituições e práticas que definem o destino comum da humanidade. Nesse sentido, compreender a política em sua totalidade requer uma abordagem interdisciplinar e crítica, que reconheça as múltiplas dimensões e contradições que permeiam o campo político em sua diversidade e complexidade.

A política, enquanto campo de estudo e prática, é permeada por uma vasta gama de teorias e conceitos que moldam nossa compreensão das relações de poder e da organização social. Nesse contexto, é essencial explorar criticamente as bases teóricas que fundamentam a política, sob uma perspectiva marxista, a fim de desvelar as contradições inerentes ao sistema capitalista e buscar caminhos para uma transformação revolucionária. Segundo Marx (1867, p. 12), “as relações sociais são intimamente ligadas aos meios de produção dominantes em uma determinada sociedade”, evidenciando a centralidade das relações de produção na estruturação do poder político.

A teoria marxista da política parte do pressuposto de que o Estado é uma superestrutura que surge para garantir a dominação da classe dominante sobre as demais. Conforme Engels (1884, p. 45), “o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Essa perspectiva materialista histórica revela a instrumentalização do Estado pelas elites econômicas em detrimento das classes trabalhadoras, consolidando a exploração e a alienação como pilares do sistema político vigente.

No cerne da análise marxista da política encontra-se a noção de luta de classes, conceito fundamental para compreender os antagonismos sociais e as dinâmicas de transformação histórica. Conforme Lenin (1917, p. 88), “a luta de classes é um fenômeno

social inerente à sociedade de classes, refletindo a contradição entre os interesses da classe dominante e os interesses da classe oprimida”. Nesse sentido, a política não é um campo neutro, mas sim um campo de disputa onde as classes sociais lutam pela hegemonia e pela reconfiguração das relações de poder.

A dialética materialista, por sua vez, constitui-se como uma ferramenta analítica essencial para desvendar as contradições e os conflitos presentes na esfera política. De acordo com Lukács (1923, p. 56), “a dialética materialista permite compreender a política como um processo dinâmico, marcado pela interação entre forças antagônicas e pela incessante busca de superação das contradições”. Dessa forma, a política não pode ser compreendida de forma estática, mas sim como um processo em constante movimento, permeado por contradições que impulsionam a transformação social.

No entanto, ressalta-se que a política não se restringe ao âmbito estatal, mas abarca também as relações de poder presentes na sociedade civil e na esfera econômica. Gramsci (1935, p. 112) argumenta que “a política se manifesta não apenas nas instituições estatais, mas também nas práticas culturais, nas relações sociais e nas estruturas de dominação que permeiam a vida cotidiana”. Nesse sentido, a luta política transcende as fronteiras do Estado, envolvendo a disputa pela hegemonia ideológica e pela organização das classes subalternas.

A análise da política sob uma perspectiva marxista também requer um exame crítico das ideologias que legitimam e naturalizam a ordem social existente. Segundo Althusser (1970, p. 78), “a ideologia funciona como um conjunto de representações que oculta as contradições sociais e legitima a dominação de uma classe sobre as demais”. Dessa forma, a ideologia desempenha um papel fundamental na reprodução das relações de poder, obscurecendo as contradições e mantendo a submissão das classes dominadas.

A crítica marxista da política não se limita à denúncia das injustiças e das desigualdades do sistema capitalista, mas busca também apontar para a possibilidade de uma transformação revolucionária. Segundo Silva (2017), a revolução é a luta das massas populares pela emancipação social, pela conquista do poder político e pela construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, a política revolucionária visa não apenas reformar o sistema existente, mas sim superá-lo por meio da mobilização das massas e da ruptura com as estruturas de dominação.

As teorias e conceitos fundamentais da política, sob uma perspectiva marxista, constituem um instrumento poderoso para compreender e transformar a realidade social. Ao desvelar as contradições do sistema capitalista, a análise marxista da política aponta para a

necessidade de uma luta incessante pela emancipação das classes oprimidas e pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

A relação entre política e poder é um tema central na teoria marxista, que busca desvelar as dinâmicas subjacentes das estruturas sociais e econômicas. Para compreendermos essa interação, é imprescindível analisar não apenas as manifestações superficiais do poder político, mas também as suas raízes nas relações de produção capitalistas. Conforme salienta Marx (1867, p. 15), “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. Essa luta é o motor que impulsiona as transformações políticas e econômicas ao longo da história.

No contexto da sociedade capitalista, a política assume um papel fundamental na regulação e na manutenção das relações de produção vigentes. Segundo Gramsci (1975, p. 12), o Estado moderno, longe de ser neutro, é um instrumento de dominação da classe dominante sobre as classes subalternas. Através de suas instituições e seus mecanismos de coerção, o Estado reproduz as condições necessárias à acumulação do capital e à preservação do status quo.

Evidencia-se que o poder político não se limita apenas às estruturas estatais formais. Conforme apontado por Poulantzas (1978, p. 63), o Estado não é uma entidade monolítica, mas um campo de lutas entre diferentes frações da classe dominante. Essas frações disputam o controle das políticas públicas, dos recursos estatais e das instituições políticas, visando garantir seus interesses particulares.

Nesse sentido, a política não é apenas um reflexo das relações de produção, mas também um espaço de negociação e de conflito entre os diversos agentes sociais. Como afirmam Gunder Frank e Fuentes (2015, p. 78), “o poder político é uma manifestação das relações de poder que permeiam todas as esferas da vida social”. Essas relações de poder são moldadas e reproduzidas não apenas através das estruturas políticas formais, mas também das práticas cotidianas e das relações interpessoais.

A análise marxista da política e do poder nos convida a questionar as noções convencionais de democracia e participação política. Conforme observado por Lukács (1978, p. 92), a democracia burguesa é, na verdade, uma forma de dominação da classe dominante disfarçada sob o manto da igualdade formal. As eleições periódicas e os mecanismos de representação política servem, antes de tudo, para legitimar o poder da burguesia e neutralizar as demandas das classes subalternas.

Diante desse panorama, surge a necessidade de construção de formas alternativas de organização política e social, capazes de superar as limitações do sistema capitalista. Como

argumenta Santo (2006, p. 104), é preciso resgatar a dimensão emancipatória da política, colocando-a a serviço da transformação revolucionária da sociedade. Isso implica não apenas a luta por reformas pontuais dentro do sistema, mas a construção de novas instituições e práticas políticas baseadas na participação popular e na solidariedade entre os oprimidos.

No entanto, há de se reconhecer os desafios e as contradições inerentes a esse processo de transformação social. Conforme alerta Harvey (2014, p. 37), a luta pelo poder político não é isenta de riscos e impasses, podendo facilmente sucumbir às forças conservadoras e reacionárias do *status quo*. Além disso, a construção de um projeto político emancipatório demanda não apenas a mobilização das massas, mas também a elaboração de estratégias e táticas capazes de enfrentar a resistência das classes dominantes.

Nesse ínterim, a teoria marxista nos oferece ferramentas analíticas poderosas para compreendermos as complexas interações entre política e poder na sociedade capitalista. Ao desvelar as contradições e antagonismos inerentes ao sistema, ela nos convida a repensar as formas de organização política e social, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, essa transformação só será possível mediante a articulação de forças sociais diversas e a construção de um projeto político radicalmente democrático e emancipatório.

A compreensão da formação e da evolução das políticas públicas, que se entrelaçam com as dinâmicas sociais, econômicas e políticas de uma determinada sociedade, constitui um campo de estudo complexo. Segundo Antunes (2018, p. 45), “as políticas públicas são expressões das relações de poder em uma dada sociedade, refletindo os interesses das classes dominantes”. Nesse sentido, tais políticas não são neutras, posto que são instrumentos de reprodução das relações de classe, moldadas pelos interesses da classe dominante em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

A compreensão da formação e da evolução dessas políticas requer uma análise crítica das estruturas sociais e econômicas que permeiam a sociedade capitalista. “Saviani (2020, p. 67) argumenta, as políticas públicas são mecanismos de regulação do Estado burguês, que visam manter a dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora”. Nesse contexto, tais políticas são concebidas e implementadas para garantir a reprodução do capital, perpetuando as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora.

A história das políticas públicas revela a sua íntima relação com a luta de classes e os embates políticos que ocorrem na sociedade. De acordo com Freire (2019, p. 112), “as políticas públicas são arenas de disputa entre diferentes grupos sociais, que buscam

influenciar o Estado em prol de seus interesses”. Dessa forma, tais políticas refletem as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, sendo permeadas por conflitos e contradições que expressam as diferentes necessidades e demandas das classes sociais.

A evolução dessas políticas ao longo do tempo está intrinsecamente ligada aos processos de acumulação e concentração de capital. Como assinala Marx (1867, p. 231), “a acumulação de capital é o motor que impulsiona o desenvolvimento das relações sociais e das instituições políticas”. Nesse sentido, tais políticas são moldadas pelas necessidades do capital em expandir seus domínios e assegurar sua reprodução ampliada, muitas vezes em detrimento das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora camponesa.

A expansão do capitalismo global e a hegemonia neoliberal têm influenciado significativamente a formulação e a implementação das políticas públicas em escala mundial. Segundo Harvey (2005, p. 78), “o neoliberalismo representa uma ofensiva do capital contra os direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história”. Nesse contexto, as políticas neoliberais visam dismantelar o Estado de bem-estar social e promover a privatização dos serviços públicos, em favor da lógica do mercado e da acumulação privada de riqueza.

No contexto brasileiro, a formação e evolução das políticas públicas estão marcadas pela herança histórica de desigualdade e exclusão social. Conforme Santos (2021, p. 89) destaca, “as políticas públicas no Brasil são permeadas por práticas clientelistas e patrimonialistas, que reproduzem as relações de poder e dominação das elites sobre as classes subalternas”. Nesse sentido, tais políticas refletem as contradições estruturais de uma sociedade marcada pela concentração de renda, pela exclusão social e pela marginalização de vastos contingentes populacionais.

A implementação de políticas voltadas para a educação, saúde, moradia, segurança e assistência social é fundamental para garantir o acesso universal aos direitos sociais e promover a justiça social. Gramsci (1975, p. 134) salienta que “a construção de políticas públicas universais é um elemento essencial para a consolidação da hegemonia da classe trabalhadora e a transformação radical da sociedade”. Dessa forma, tais políticas devem ser orientadas por princípios de equidade, solidariedade e justiça social, visando superar as desigualdades estruturais e promover o bem-estar coletivo.

No entanto, a efetivação dos direitos sociais por meio das políticas públicas esbarra em obstáculos políticos, econômicos e ideológicos impostos pela lógica do capital. Na perspectiva de Alves (2017, p. 56), “a hegemonia do capital impõe limites à capacidade do Estado de promover políticas públicas emancipatórias, que atendam às necessidades e

demandas da classe trabalhadora”. Nesse sentido, a luta por políticas universalistas e emancipatórias requer a organização e mobilização política das classes subalternas, visando subverter a ordem estabelecida e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação e evolução das políticas públicas são indissociáveis das contradições e dos conflitos que permeiam a sociedade capitalista. Tais políticas refletem as relações de poder e de dominação presentes na sociedade, reproduzindo as desigualdades estruturais e a exploração da classe trabalhadora. No entanto, tais políticas também constituem espaços de luta e resistência, nos quais as classes subalternas buscam conquistar e ampliar seus direitos sociais. Assim, a transformação radical das políticas requer a superação do modo de produção capitalista e a construção de uma sociedade socialista, baseada na solidariedade, igualdade e justiça social.

Como etapas cruciais no processo de transformação social e na materialização dos interesses da classe dominante, destacam-se a implementação e avaliação das políticas públicas. Nesse sentido, é imprescindível compreendermos a dinâmica desses processos à luz da teoria crítica marxista, a qual nos possibilita uma análise mais profunda das relações de poder e das contradições inerentes ao sistema capitalista. As políticas públicas, enquanto instrumentos de intervenção estatal refletem as disputas de classe e os interesses hegemônicos, tanto no que concerne à sua formulação quanto à sua execução e avaliação.

A implementação de políticas públicas não ocorre de forma neutra ou imparcial, mas mediada por relações de poder que permeiam a estrutura social. Conforme salienta Coutinho (2017, p. 45), “a implementação das políticas públicas é atravessada por uma série de interesses, conflitos e contradições, refletindo as relações de classe presentes na sociedade capitalista”. Por isso, é fundamental compreendermos que a implementação de políticas públicas não se restringe à mera execução de medidas governamentais, mas está intrinsecamente ligada aos interesses da burguesia dominante e à reprodução das relações de exploração e dominação.

No âmbito da avaliação de políticas públicas, torna-se necessário problematizar os critérios e os instrumentos utilizados, os quais refletem uma lógica tecnicista e desvinculada das contradições sociais subjacentes. Seguindo essa lógica, Freitas (2020, p. 72) entende que “a avaliação de políticas públicas, quando desprovida de uma análise crítica das relações de classe, tende a reproduzir discursos legitimadores do status quo, ocultando as contradições e as desigualdades sociais”. Dessa maneira, é imperativo que a avaliação de políticas públicas se pautem por uma perspectiva crítica e dialética, capaz de desvelar as contradições e os conflitos inerentes ao sistema capitalista.

Conforme destaca Santos (2019, p. 91), “a implementação de políticas públicas no Brasil é permeada por práticas clientelistas e patrimonialistas, que perpetuam a dominação das classes dominantes sobre as classes subalternas”. Tais práticas podem ser visualizadas ao se lançar o olhar para o contexto brasileiro, posto que a implementação e avaliação de políticas públicas assumem contornos específicos, marcados pela desigualdade social, pela exclusão e pela violência estrutural. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar as formas de participação popular e de controle social, a fim de superar as práticas clientelistas e construir mecanismos efetivos de democratização do Estado.

Desta forma, a avaliação de políticas públicas deve ser entendida como um processo político e social, que envolve a análise das relações de poder e a identificação dos impactos sobre os diferentes grupos sociais. Conforme ressalta Silva (2018, p. 63), “a avaliação de políticas públicas não deve se limitar à mensuração de resultados, mas sim considerar as dimensões políticas, econômicas e culturais envolvidas no processo de implementação e execução das políticas”. É fundamental que a avaliação de políticas públicas incorpore uma análise crítica das estruturas de poder e das relações de classe que permeiam a sociedade brasileira.

Marx (1867, p. 125) assinala que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. Portanto, a implementação e avaliação de políticas públicas, podem ser definidos como processos complexos e permeados por contradições, que refletem as disputas de classe e os interesses divergentes presentes na sociedade capitalista. Cabe, assim, aos movimentos sociais e às organizações populares a tarefa de questionar as políticas públicas dominantes e de lutar pela construção de um projeto político emancipatório, capaz de superar as injustiças e as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

A formulação de políticas públicas, no contexto contemporâneo, emerge como um campo complexo e multifacetado, permeado por uma série de desafios e imbricado em perspectivas que refletem as dinâmicas sociais, econômicas e políticas de uma determinada sociedade. O entendimento dessas questões é fundamental para a compreensão das relações de poder subjacentes às decisões políticas e para a proposição de ações que efetivamente respondam às demandas e às necessidades da classe trabalhadora. Logo, as políticas públicas se configuram como instrumentos de intervenção estatal que refletem a luta de classes e as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

No entanto, a formulação e implementação de políticas públicas encontram-se permeadas por desafios estruturais que refletem a própria natureza da sociedade capitalista.

Conforme salienta Santo (2018, p. 45), “a complexidade das relações sociais e econômicas impõe desafios significativos à elaboração de políticas públicas que sejam capazes de promover a justiça social e a equidade”. Há de se destacar as contradições entre os interesses das classes dominantes e as demandas populares, que frequentemente resultam em políticas que reproduzem as desigualdades e mantêm a dominação de determinados grupos sociais sobre outros.

Um dos principais obstáculos na formulação de políticas públicas reside na hegemonia do pensamento neoliberal, que permeia as estruturas estatais e condiciona as decisões políticas em favor dos interesses do capital. Conforme argumenta Freire (2020, p. 112), “a ideologia neoliberal promove a redução do papel do Estado na regulação econômica e social, favorecendo a privatização dos serviços públicos e a mercantilização dos direitos sociais”. Tal contexto impõe limites significativos à capacidade do Estado de formular políticas que efetivamente atendam às necessidades da classe trabalhadora, uma vez que as políticas neoliberais tendem a priorizar o lucro em detrimento do bem-estar social.

Ademais, a própria estrutura burocrática e hierárquica do Estado capitalista dificulta a participação efetiva da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas. No entendimento de Gramsci (2017, p. 89), “a burocracia estatal tende a se constituir como um aparelho de dominação que reproduz as relações de poder existentes, marginalizando os grupos sociais subalternos”. É por isso que a democracia representativa, muitas vezes, se revela como uma mera formalidade, incapaz de garantir a participação popular efetiva na definição dos rumos da política pública.

Além disso, a falta de transparência no processo decisório das políticas públicas contribui para a reprodução das desigualdades e para a perpetuação do *status quo* dominante. Conforme observa Mesários (2018, p. 76), “a opacidade das instituições estatais dificulta a prestação de contas por parte dos governantes e favorece a captura do Estado pelos interesses econômicos dominantes”. Tal cenário reforça a necessidade de mecanismos efetivos de controle social e de participação cidadã na formulação e implementação das políticas públicas, visando garantir a sua legitimidade e eficácia.

É necessário fortalecer os mecanismos de participação popular e de controle social, ampliando os espaços de debate e deliberação sobre as políticas públicas que afetam diretamente a vida da população mais vulnerável. Como argumenta Saviani (2019, p. 134), “é preciso superar a lógica mercantilista que submete os direitos sociais à lógica do mercado, promovendo a universalização e a democratização do acesso aos bens e serviços públicos”. Diante desses desafios, é fundamental a construção de uma nova concepção de

políticas públicas que rompa com os paradigmas neoliberais e se pautem pela defesa dos interesses da classe trabalhadora e dos setores historicamente marginalizados.

Cabe ressaltar que a formulação de políticas públicas não pode se dissociar da luta mais ampla pela superação do sistema capitalista e pela construção de uma sociedade socialista baseada na igualdade, na solidariedade e na justiça social. Marx perspectiva que (2018, p. 201), “a emancipação dos trabalhadores só será possível mediante a superação das estruturas de exploração e opressão próprias do modo de produção capitalista”. Assim sendo, a luta pela transformação social deve permear todas as esferas da vida política e contribuir para a construção de uma ordem social fundada na emancipação humana e na plena realização das potencialidades individuais e coletivas.

A educação, enquanto instituição social desempenha um papel fundamental na reprodução das relações sociais e na perpetuação das ideologias dominantes. Nesse contexto, a análise crítica da relação entre ideologia e reprodução social na educação torna-se essencial para compreendermos os mecanismos pelos quais a estrutura de poder se mantém e se reproduz. Saviani (2017, p. 63) destaca que “a educação não é neutra; ela é sempre carregada de intenções e interesses que expressam uma determinada visão de mundo e uma concepção específica de sociedade”

Desta forma a ideologia permeia todas as esferas da vida social, incluindo o sistema educacional e “a ideologia dominante de uma época é a ideologia da classe dominante”. (Gramsci, 2019, p. 78). Isso significa que as ideias e valores disseminados na educação refletem os interesses da classe dominante, perpetuando as relações de dominação e exploração. A educação, nesse sentido, atua como um instrumento de legitimação do *status quo*, reproduzindo as desigualdades sociais existentes.

Ao analisarmos a relação entre ideologia e reprodução social na educação, é fundamental destacar o papel do currículo como um dos principais dispositivos de reprodução ideológica. Isso porque “o currículo é uma seleção culturalmente autorizada de conhecimentos e práticas que refletem e reproduzem as relações de poder existentes na sociedade” (Apple, 2018, p. 112). O que é ensinado nas escolas reflete não apenas os interesses da classe dominante, mas também reforça os valores, as normas e as hierarquias sociais estabelecidas.

A ideologia dominante na educação não se manifesta apenas por meio do conteúdo curricular, mas através das práticas pedagógicas e das relações de poder que permeiam o ambiente escolar, como as destacadas por Freire (2016, p. 45) “a educação bancária, centrada na transmissão de conhecimento e na reprodução passiva de informações, perpetua

a alienação e a submissão dos educandos”. Com isso, as práticas pedagógicas tradicionais reforçam a visão de mundo da classe dominante, silenciando as vozes dissidentes e marginalizadas.

Como afirma Freire (2016, p. 89), “a educação libertadora, baseada na práxis reflexiva e na conscientização, é uma ferramenta poderosa para a transformação social”, pois, por meio da educação crítica e emancipatória, é possível questionar as estruturas de poder vigentes e promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ressalta-se que a educação não é um espaço homogêneo e unidimensional. Apesar da hegemonia da ideologia dominante, existem espaços de resistência e de luta dentro do sistema educacional.

O acesso desigual à educação perpetua as hierarquias sociais existentes, reforçando a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o papel da educação na transformação da sociedade, posto que “a educação crítica e transformadora deve visar não apenas à reprodução, mas à reinvenção das relações sociais e das estruturas de poder” (McLaren, 2019, p. 34). É necessário criar espaços de reflexão e resistência dentro da escola, onde os estudantes possam questionar as narrativas dominantes e construir novas formas de pensar e agir.

A desigualdade estrutural no acesso à educação é um fenômeno intrínseco às sociedades capitalistas contemporâneas, refletindo a lógica de dominação e exploração inerente ao sistema. Freire (2019) compreendia que a educação, longe de ser um mero instrumento neutro de transmissão de conhecimento, é moldada pelas relações de poder e pela estrutura econômica vigente. Nota-se que a desigualdade no acesso à educação não é apenas um reflexo das disparidades econômicas, mas também uma reprodução das relações sociais e de classe que permeiam a sociedade.

Este cenário desigual é profundamente enraizado nas estruturas socioeconômicas capitalistas, que perpetuam a marginalização de determinados grupos sociais, haja vista a educação no capitalismo ser organizada de forma a reproduzir as relações de produção dominantes, favorecendo aqueles que estão alinhados com os interesses da classe dominante (Saviani, 2020). Assim, a desigualdade estrutural no acesso à educação não é um mero acidente, mas uma característica fundamental do sistema capitalista, que se utiliza da educação como instrumento de manutenção do *status quo*.

O desnivelamento ao acesso à educação não se limita apenas à distribuição desigual de recursos materiais, engloba também aspectos culturais e simbólicos que perpetuam a marginalização de certos grupos. A educação reproduz não apenas as desigualdades econômicas, mas as desigualdades culturais e simbólicas presentes na sociedade. Para

Arroyo (2018), a hegemonia cultural da classe dominante se manifesta nos currículos escolares, que refletem os valores e os interesses da elite, excluindo as perspectivas e experiências das classes subalternas.

A desigualdade no acesso à educação também é reforçada pelas políticas públicas educacionais, que reproduzem e ampliam as disparidades existentes. Como argumentado por Freitas (2021), as políticas neoliberais de privatização e mercantilização da educação tendem a aprofundar as desigualdades, ao priorizarem o acesso privilegiado daqueles que podem arcar com os altos custos da educação privada. É assim que as políticas educacionais reforçam a segregação social e a exclusão de grupos historicamente marginalizados.

A luta pela superação da desigualdade estrutural no acesso à educação deve, portanto, transcender as demandas meramente reformistas e englobar uma crítica radical às bases do sistema capitalista. não é tarefa fácil, pois Marx (1867) já destaca que a educação, sob o capitalismo, é uma mercadoria como qualquer outra, sujeita às leis do mercado e às relações de produção capitalistas. Assim, a verdadeira emancipação educacional só pode ser alcançada por meio da transformação revolucionária das estruturas sociais e econômicas que subjazem à educação.

Gramsci (1971) ressalta que a educação deve ser vista como um espaço de luta política e cultural, onde diferentes grupos sociais disputam a hegemonia e a direção da sociedade, o que torna fundamental que os movimentos sociais e as organizações populares se mobilizem em torno de uma educação emancipatória, que valorize as experiências e saberes dos grupos subalternos e promova a crítica à ordem estabelecida. A construção de uma educação verdadeiramente democrática e igualitária requer não apenas a redistribuição equitativa de recursos, mas a democratização radical das instituições educacionais.

Em última instância, a superação da desigualdade estrutural no acesso à educação exige uma ruptura radical com as bases do sistema capitalista e a construção de uma sociedade baseada na solidariedade, na igualdade e na justiça social. Conforme argumentado por Freire (1970), a educação é um ato político, que tem o potencial de transformar não apenas as mentes individuais, mas também as estruturas sociais e econômicas que moldam a sociedade.

Portanto, a educação, enquanto política pública transcende a mera transmissão de conhecimento, ela é a chave para o desenvolvimento humano, social e econômico de uma nação. Ao longo deste estudo, foi evidente que políticas públicas eficazes de educação não se limitam à oferta de vagas escolares, se estendem também à qualidade do ensino, à formação de professores, ao acesso equitativo e à inclusão de grupos historicamente

marginalizados. Percebe-se que a efetividade das políticas públicas de educação está intrinsecamente ligada à sua capacidade de promover a igualdade de oportunidades e de reduzir as disparidades sociais.

Outrossim, é crucial ressaltar que a construção e a implementação de políticas públicas de educação demandam um compromisso contínuo e multifacetado por parte do Estado, da sociedade civil e de outros atores relevantes. A participação ativa da comunidade escolar, dos pais, dos estudantes e de organizações não governamentais é fundamental para o sucesso dessas políticas, pois são eles que vivenciam as realidades do sistema educacional e podem contribuir com *insights* valiosos para sua melhoria. Além disso, é imperativo que haja um investimento financeiro consistente e sustentável na educação, garantindo recursos adequados para a infraestrutura escolar, materiais didáticos de qualidade, capacitação de professores e programas de apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade.

Por fim, reforça-se a necessidade de uma abordagem holística e integrada na formulação de políticas públicas de educação. Isso implica em medidas imediatas para solucionar desafios educacionais emergentes, além de em uma visão de longo prazo que considere as demandas futuras da sociedade e do mercado de trabalho. A educação é um investimento estratégico que impacta todas as esferas da vida humana, e seu valor transcende fronteiras temporais e geográficas.

### **1.3 Trabalho Docente**

A docência é examinada do ponto Marxista como um elemento do processo de reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista. A teoria Marxista afirma que o sistema educacional serve aos interesses da classe dominante ao reproduzir ideologicamente as disparidades sociais que agora existem na sociedade. O ensino é visto como uma atividade que, mesmo quando realizada por professores/as que visem promover a emancipação e o pensamento crítico, está enredada em estruturas que replicam relações de poder e de exploração.

Conforme a teoria Marxista, os Professores/as exercem um papel essencial na reprodução ideológica do sistema, apresentando valores, ideias e conhecimento que apoiam uma ordem social simultaneamente, posto que os professores/as são trabalhadores assalariados sujeitos a condições de trabalho precárias imposta pelo sistema capitalista, com baixos salários, longa jornadas de trabalhos e condições desafiadoras. Isso ilustra a maneira como a lógica do sistema capitalista submete a educação aos imperativos econômicos,

tratando-a como uma mercadoria a ser produzida e consumida. A alienação do professor, nesse sentido, está intimamente ligada à exploração de sua força de trabalho, refletindo a desvalorização sistemática da educação no contexto neoliberal. Sob o prisma capitalista:

A relação direta entre trabalho e salário encobre o fato de que esse trabalho deve entrar no sistema como mercadoria e que somente é produtivo de valor sob o comando do capital, na medida em que produz mais valor. Desse modo, o trabalho do capitalista e de todos os serviços não é produtivo desse ponto de vista, a despeito de serem indispensáveis. A mesma aula é produtiva de valor ao ser proferido numa escola particular que visa o lucro, mas deixa de o ser quando ministrada numa escola pública (Marx 2015, p. 101).

Compreender as bases do trabalho educacional requer uma contextualização das legislações que apoiam os direitos e os deveres dessa prática. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1961 e rompida durante o governo de João Goulart, é considerada um marco relevante em nome da Lei 4.024/61. Estabelecendo os princípios fundamentais que fortalecem o sistema educacional do país, essa legislação representa um ponto importante na história da educação brasileira.

O sistema educacional brasileiro foi oficializado pela LDB 4.024/61, regulamentando aspectos essenciais da educação, como a formação de professores/as, com base nos princípios presentes na Constituição Federal da época. Além disso, esta lei estabeleceu a escolaridade obrigatória do ensino secundário, reconhecendo a importância da educação básica para o desenvolvimento social e econômico do país.

No que diz respeito à prática docente, a LDB 4.024/61 estabeleceu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, a fim de garantir a qualidade do ensino ministrado. Estabelecendo critérios e conteúdos essenciais para a preparação dos profissionais da educação, ela se delineou como base para uma estruturação dos cursos de formação de professores.

Deste modo, a legislação LDB 4.024/61 foi um progresso na avaliação da relevância da valorização dos professores/as, definindo direitos e deveres com o objetivo de garantir melhores condições de trabalho e remuneração para esses trabalhadores. Avulta-se que, ao longo dos anos, o sistema educacional brasileiro passou por diversas transformações e reformas, levando à promulgação, em 1996, de uma nova lei, a Lei 9.394/96, que revogou a legislação anterior e trouxe novas diretrizes para a educação brasileira. Destacarei diversas mudanças significativas na legislação educacional brasileira que ocorreram em 1961, 1971 e 1990.

De acordo com registro histórico, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a primeira lei voltada para a educação, LDE 4.024/61 promulgada em 1961. Esta lei definiu os princípios gerais e uma organização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo as bases da educação. Ela regula a formação dos professores e prevê a obrigatoriedade do ensino primário e médio.

É de fundamental relevância destacar que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB) de 1971 materializou-se em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se consolidou na Lei n.º 5.692/71, promulgada em 1971. A ampliação da obrigatoriedade do ensino para nove anos, incluindo uma Educação Básica e uma Educação Profissionalizante, é uma das mudanças causadas por esta lei. Além disso, criaram-se as bases para o ensino profissionalizante e a separação do ensino em graus (1.º, 2.º e 3.º graus).

Ainda em 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 foi aprovada em 1990. Esta lei modificou a legislação anterior e introduziu diversas mudanças significativas, tais como a ampliação da Educação Básica para nove anos de duração, a inclusão da Educação Infantil como etapa obrigatória, a criação de ciclos e a valorização da gestão democrática das escolas. Além disso, as diretrizes para a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos foram condicionantes pela LDB de 1996, que também reiteraram a relevância da formação constante dos educadores. Essas mudanças refletem um esforço contínuo para melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional brasileiro e no seu artigo 67 afirma:

O artigo 67 da Lei 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) assegura aos docentes do magistério público: a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; b) Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) Piso salarial profissional; d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e f) condições adequadas de trabalho. Destacarei diversas mudanças significativas na legislação educacional brasileira que ocorreram em 1961, 1971, 1990 e 1996 (Brasil, 1996).

O trabalho e a categoria de trabalhadores que são uma massa na sociedade e discutem especificamente o trabalho docente e não docente envolve um universo de conceituação que nos ajudará compreender as transformações que acontecem pela força do trabalho, seja ontológico ou mesmo alienado. Neste contexto, essas manifestações humanas moldam toda uma sociedade, seja ela de consumo ou de valores. Ao abordar as conexões

que são condicionantes entre o trabalho e o complexo social da educação, que são os fundamentos do ser social.

As interações que se estabelecem entre o trabalho, a educação e a totalidade social são importantes. Somente com a ontologia marxista temos reflexões indispensáveis para compreendermos as múltiplas articulações que ocorrem não só entre o trabalho e a educação, mas também com a totalidade social, no sentido de ir à raiz dos problemas. O trabalho, em sua dimensão ontológica, se revela como uma categoria fundamental para a compreensão da existência humana e das relações sociais. Como apontado por Marx (1867), o trabalho é mais do que uma mera atividade produtiva, é o próprio processo pelo qual os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos.

Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência, é um meio de criação e autorrealização. Ele é central na constituição da identidade e da consciência do ser social, mediando suas relações com o mundo e com outros indivíduos. Portanto, entender o trabalho em sua dimensão ontológica é essencial para compreender a condição humana. Em sua evolução histórica, as interações que se estabelecem entre trabalho, educação e a totalidade social proporcionam sua própria realidade objetiva.

Contudo, no contexto do capitalismo contemporâneo, o trabalho-mercadoria tende a alienar os trabalhadores de sua atividade laboral e de si mesmos. Conforme apontado por Lukács (1923), a alienação no trabalho é um fenômeno intrínseco ao modo de produção capitalista, no qual os trabalhadores são separados dos produtos de seu trabalho, do processo produtivo e até mesmo de sua própria humanidade. A alienação impede que os trabalhadores percebam o trabalho como uma expressão de sua essência humana, reduzindo-o a uma mera mercadoria a ser vendida no mercado.

Ainda, a divisão social do trabalho, conforme discutido por Gramsci (1930), contribui para a reprodução das relações de classe e para a manutenção da hegemonia burguesa. Sob esse prisma, o trabalho é uma atividade técnica, embora também seja um campo de luta política e ideológica, onde as classes dominantes impõem suas concepções de mundo e moldam as relações sociais em seu próprio benefício. Dessa forma, a divisão do trabalho fragmenta o processo produtivo, mas também fragmenta a própria consciência dos trabalhadores, dificultando a sua organização e luta por melhores condições de vida e trabalho.

Por outro lado, a práxis revolucionária, como proposta por Freire (1970), aponta para a possibilidade de superação das contradições do trabalho no capitalismo. Por meio da conscientização e da organização dos trabalhadores, é possível transformar o trabalho

alienado em trabalho emancipado, no qual os indivíduos se reconheçam como sujeitos ativos da história e construtores de seu próprio destino. A educação política e a formação crítica dos trabalhadores, nesse cenário, são elementos essenciais para a construção de uma sociedade onde o trabalho seja livre, criativo e verdadeiramente humanos.

Lenin (1917) percebe como necessárias a organização consciente e a ação coletiva dos trabalhadores, bem como a tomada do poder político, para transformar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a exploração e a opressão. Por isso, a luta de classes e a construção de um movimento revolucionário são etapas fundamentais no caminho rumo à emancipação do trabalho e à criação de uma sociedade sem classes. Entretanto, é importante reconhecer que a superação do trabalho alienado e a construção de uma sociedade socialista não ocorrerão de forma espontânea.

Compreender o trabalho em sua dimensão ontológica implica analisar as condições materiais de sua realização, além de compreender as relações sociais e políticas que o permeiam. Como afirmou Marx (1867), o trabalho é a fonte de toda riqueza e de toda cultura, mas apenas sob o socialismo pode se tornar plenamente humano, livre das amarras da exploração e da alienação.

A análise marxista do trabalho-ontológico também considera as transformações advindas com a ascensão do capitalismo globalizado. Essa precarização aprofunda a alienação dos trabalhadores e intensificou a competição entre eles, enfraquecendo os laços de solidariedade e dificultando a organização coletiva contra a exploração capitalista. Nesse contexto, Harvey (2005) destaca a intensificação da precarização do trabalho, marcada pela flexibilização das relações laborais e pela expansão do trabalho informal.

Além disso, a perspectiva de uma ontologia do trabalho implica reconhecer a intencionalidade das relações sociais de produção. Portanto, a luta pela emancipação do trabalho não pode se limitar apenas à esfera econômica, mas deve abarcar também a luta contra todas as formas de opressão e dominação. No entanto, é necessário reconhecer que a conscientização e a organização dos trabalhadores enfrentam diversos obstáculos no contexto contemporâneo. Como apontado por Fanon (1961), a colonização do imaginário e a internalização da ideologia dominante impedem que os trabalhadores reconheçam sua condição de explorados e se unam em luta. Desse modo, a construção de uma consciência de classe e de uma identidade coletiva exige um processo de descolonização tanto material quanto simbólica.

A terceira revolução tecnológica é um componente essencial do capitalismo tardio, caracterizado pela ampliação da mais-valia relativa como método predominante de extração

sobre trabalho. A automação, ao reduzir o trabalho vivo na produção, pode expandi-lo nas etapas anteriores à produção direta, como em laboratórios, departamentos experimentais e de pesquisa, que fazem parte do trabalho produtivo coletivo. No entanto, transformar todos os trabalhadores produtivos em cientistas geraria grandes dificuldades para a valorização do capital, além de ser incompatível com a produção mercantil, implicando no fim da divisão social entre trabalho manual e intelectual. Visando à autopreservação, o capital não pode transformar todos os trabalhadores em cientistas, nem automatizar completamente a produção material. As consequências dessa tendência de redução da quantidade de trabalho criador de valor, devido à automação, são diversas, afetando profundamente a capacidade do capitalismo tardio de conter a queda na taxa de lucros por meio do aumento da taxa de mais-valia e demonstrando-se incapaz de impedir a intensificação das tensões sociais (Marinho,2007).

É preciso ressaltar a importância da práxis como elemento central na luta pela emancipação do trabalho-ontológico. Che Guevara (1965) considera que a teoria revolucionária há de estar intimamente ligada à prática transformadora, à construção de formas alternativas de organização social e ao enfrentamento direto das estruturas de poder vigentes. Somente por meio da ação coletiva e da solidariedade internacional dos trabalhadores será possível construir uma sociedade verdadeiramente livre, justa e igualitária.

A análise marxista sobre o trabalho-ontológico também lança luz sobre a questão da retificação e da fetichização das relações sociais, já que, no contexto do capitalismo, as relações entre as pessoas são mediadas pelas relações entre as coisas, assumindo uma aparência fetichizada que obscurece sua verdadeira natureza (Lukács, 1923). Nesse sentido, o trabalho humano é alienado em relação aos produtos de seu trabalho, e em relação aos outros seres humanos, cuja existência é percebida através do véu das relações mercantis.

Além disso, a compreensão do trabalho-ontológico implica reconhecer a centralidade da luta de classes na dinâmica social. Gramsci (1930) ressalta que a hegemonia da classe dominante se manifesta nas instituições políticas e econômicas, como também na esfera cultural e ideológica. Portanto, a luta pela emancipação do trabalho não pode se limitar somente à esfera econômica, deve englobar a disputa pelo controle dos meios de produção simbólica e cultural.

Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental na formação de uma consciência crítica e na construção de uma identidade de classe, conforme o destacado por Freire (1970), a educação libertadora não se limita à transmissão de conhecimentos, estimula

a reflexão sobre a realidade social e estimula o engajamento político dos trabalhadores na transformação de sua condição. Assim, a educação torna-se uma ferramenta poderosa na luta pela emancipação do trabalho e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, a eficácia da educação como instrumento de transformação social é limitada pelas estruturas de poder dominantes, conforme observado por Freire (1970), considerando que o sistema educacional capitalista reproduz e legitima as desigualdades sociais existentes, marginalizando e alienando os trabalhadores ao invés de capacitá-los para a ação política transformadora. Portanto, a luta pela educação emancipadora exige a reforma das instituições educacionais e a transformação das relações sociais e econômicas que sustentam o *status quo*.

Reconhece-se que a emancipação do trabalho-ontológico não pode ser alcançada isoladamente em cada país, mas requer uma luta global contra o sistema capitalista. Para Lenin (1917), o capitalismo é um sistema global que explora e oprime os trabalhadores em todo o mundo, exigindo uma resposta internacional coordenada e solidária. Portanto, a construção de uma sociedade socialista não pode ser uma empreitada nacional, encaminha-se como parte de um movimento internacional pela emancipação da humanidade.

Por fim, a reflexão sobre o trabalho-ontológico nos desafia a repensar as relações econômicas e sociais, mas as relações humanas em sua totalidade. De tal forma, no entender de Marx (1867), o comunismo não pode ser entendido como a abolição da propriedade privada dos meios de produção, mas como a superação das relações sociais baseadas na exploração e na alienação. Sendo assim, a luta pela emancipação do trabalho é também uma luta pela construção de uma sociedade verdadeiramente humana, onde os indivíduos possam desenvolver plenamente suas potencialidades e viver em harmonia uns com os outros e com a natureza.

A complexidade e relevância do trabalho docente no contexto educacional contemporâneo são temas que demandam uma análise profunda e abrangente, pois a compreensão do papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimentos, sendo fundamental considerar o contexto mais amplo em que a educação se insere. Nesse sentido, é imperativo abordar a Educação como Aparelho Ideológico do Estado, destacando como as práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas aos interesses e aos valores que permeiam a sociedade.

A questão da alienação e das condições de trabalho do professor emerge como elemento crucial na reflexão sobre o trabalho docente. A sobrecarga de tarefas, a precarização do ensino e a desvalorização da profissão docente contribuem para a alienação

do professor em relação ao seu próprio trabalho, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido. Portanto, compreender as condições de trabalho é essencial para promover mudanças que visem a uma educação mais justa e equitativa.

A Luta de Classes trabalhadora na Educação também se apresenta como um componente central na compreensão do trabalho docente. As diferentes visões de mundo presentes na sociedade refletem-se no ambiente educacional, influenciando práticas pedagógicas, políticas educacionais e a própria formação dos estudantes. Compreender a luta de classes na educação é essencial para desenvolver estratégias que promovam uma educação emancipadora e comprometida com a justiça social.

Por fim, uma Perspectiva Histórica da Educação como Instrumento de Transformação Social permite uma análise mais profunda das raízes e da evolução do sistema educacional. Entender como a educação tem sido utilizada ao longo do tempo como instrumento de reprodução ou transformação social é crucial para orientar ações no presente. Considerar a história da educação proporciona *insights* valiosos para enfrentar os desafios contemporâneos e construir um futuro mais inclusivo e igualitário.

A compreensão da educação como um aparato ideológico do Estado encontra suas raízes no pensamento crítico de Karl Marx, um dos pilares do marxismo. Para Marx, a sociedade é moldada por relações de produção que geram estruturas sociais e instituições que perpetuam a dominação de uma classe sobre outra. A educação emerge como um elemento crucial na manutenção e reprodução das condições sociais e econômicas vigentes.

Marx, ao debruçar-se sobre a estrutura social capitalista, argumentou que a educação desempenha um papel fundamental na reprodução da força de trabalho e na legitimação das desigualdades inerentes ao sistema. A escola, longe de ser um mero transmissor de conhecimento neutro, atua como um aparato ideológico que naturaliza as disparidades sociais, moldando a consciência das gerações futuras de acordo com os interesses da classe dominante. A ideologia disseminada pela educação contribui para a manutenção do *status quo*, consolidando a aceitação passiva das estruturas existentes.

Ao adentrar o terreno da educação como aparato ideológico, é essencial destacar como as instituições educacionais reproduzem valores, normas e crenças que sustentam a ordem social capitalista (Borges, 2015). A ênfase na meritocracia, por exemplo, serve para justificar as desigualdades socioeconômicas, atribuindo o sucesso ou o fracasso individual a méritos ou falhas pessoais, em detrimento da análise das estruturas sistêmicas. Dessa forma, a educação contribui para a internalização dessas ideias, moldando subjetividades de acordo com os interesses da classe dominante.

Outro ponto relevante na análise marxista da educação como aparato ideológico é a sua capacidade de mascarar as contradições do sistema. Através da disseminação de uma ideologia que naturaliza as relações de produção capitalistas, a educação cria uma falsa consciência entre as classes subalternas, desviando o foco das contradições inerentes ao modo de produção. Essa alienação ideológica, segundo Marx, é crucial para garantir a estabilidade do sistema e impedir questionamentos profundos que possam desafiar a estrutura estabelecida.

A perspectiva marxista sobre a educação como aparato ideológico do Estado oferece um olhar crítico sobre as funções ocultas desempenhadas pelo sistema educacional. Ao examinar como a educação molda a consciência, reproduz desigualdades e encobre contradições, torna-se evidente que a análise marxista fornece um quadro robusto para compreender o papel central da educação na perpetuação das relações de poder e dominação na sociedade capitalista.

A compreensão da educação como um instrumento de reprodução ideológica, uma espécie de "aparelho ideológico do Estado," remete-nos às concepções críticas propostas por teóricos como Louis Althusser. Em sua obra seminal, o filósofo francês destaca que a educação desempenha um papel crucial na perpetuação das relações de poder e na legitimação das estruturas sociais existentes. É imperativo, portanto, analisar como os sistemas educacionais são moldados para servirem aos interesses hegemônicos e como contribuem para a manutenção do *status quo*.

O primeiro ponto a ser considerado reside na própria definição do que é a ideologia. Para Althusser (1971, p. 126), ela é entendida como “o sistema de representações que os indivíduos formam para dar sentido às suas relações com as condições reais de existência”. Assim, a ideologia permeia todas as esferas da vida social, moldando percepções, valores e atitudes. Com isso, a educação emerge como um dos principais dispositivos por meio dos quais a ideologia é transmitida e internalizada pela sociedade.

Ao explorarmos o sistema educacional, deparamo-nos com a realidade de que ele não é um mero veículo neutro de transmissão de conhecimento, é um aparato que contribui ativamente para a construção de identidades e subjetividades. Nessa perspectiva, destacam-se as palavras de Paulo Freire (1967, p. 73) “a educação é um ato político”, ao ressaltar a natureza intrinsecamente política do processo educativo. A escola, longe de ser um espaço imparcial, atua como um campo de disputa de ideias e valores, refletindo as estruturas de poder presentes na sociedade.

Outro aspecto relevante na análise da educação como aparelho ideológico é a sua função na reprodução das desigualdades sociais, já que, como Mourão (2006) destaca, a escola é um espaço onde se perpetuam as hierarquias sociais, reproduzindo as vantagens dos grupos dominantes e as desvantagens dos grupos subalternos. Através de práticas pedagógicas, de currículos e de avaliações, o sistema educacional legitima as desigualdades existentes, contribuindo para a manutenção de uma ordem social estratificada.

Ainda no tocante à reprodução das desigualdades, é preciso atentar para a dimensão cultural da educação, considerando que a educação não se limita ao âmbito escolar, mas permeia toda a sociedade, incluindo os meios de comunicação, a religião e as instituições culturais (Gramsci, 1971, p. 318). Essa visão ampliada da educação, enquanto um fenômeno cultural, ratifica como as ideologias são disseminadas e internalizadas de maneira mais abrangente, influenciando a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor.

A análise crítica da educação como aparelho ideológico também requer uma reflexão sobre o papel dos professores nesse processo, de modo que “os educadores desempenham um papel fundamental na transmissão e legitimação da ideologia dominante” (Saviani, 1984, p. 35). Através de suas práticas pedagógicas e de escolhas curriculares, os professores podem reproduzir as estruturas sociais existentes e instigar uma consciência crítica nos alunos, tornando necessário questionar como a formação dos educadores e as políticas educacionais influenciam a maneira como a ideologia é incorporada e disseminada no ambiente escolar.

Ao abordarmos a questão da ideologia na educação, é crucial considerar a globalização como um elemento que molda as práticas educacionais. No contexto atual, as influências culturais e ideológicas ultrapassam fronteiras, impactando as políticas educacionais e os currículos escolares. Nessa direção, a educação, como aparelho ideológico, não está restrita ao âmbito nacional, é influenciada por dinâmicas globais que moldam as percepções e valores dos indivíduos. Canclini (1995, p. 112) destaca que a globalização não apenas homogeneiza, mas também gera novas formas de diferenciação cultural.

Ressalta-se que a compreensão da educação como aparelho ideológico do Estado não implica uma visão determinista e unidimensional. A resistência e as lutas sociais também encontram espaço no ambiente educacional. Para Freire (1968, p. 124), a educação pode ser transformadora, tornando-se um instrumento de conscientização e emancipação. A práxis educativa, quando orientada por uma pedagogia crítica, pode romper com a reprodução acrítica da ideologia dominante, estimulando a reflexão e a ação transformadora.

A análise da educação como aparelho ideológico do Estado demanda uma abordagem crítica e sistemática, considerando a interseção de diversas teorias e perspectivas. A compreensão das dinâmicas ideológicas no campo educacional é essencial para promover uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de romper com as estruturas de poder estabelecidas e fomentar uma sociedade mais justa e igualitária.

A discussão sobre a alienação e as condições de trabalho dos professores, à luz da teoria marxista, lança luz sobre as complexas relações entre educação, trabalho e estrutura social. Karl Marx, um dos pensadores fundamentais dessa corrente, oferece uma abordagem crítica que desvela as dinâmicas de alienação inerentes ao contexto educacional.

Marx, ao explorar as relações sociais na sociedade capitalista, destacou a alienação como um fenômeno que ocorre quando os indivíduos são separados dos produtos de seu trabalho e, conseqüentemente, de sua própria essência humana. Transpondo esse conceito para o universo educacional, percebemos que os professores, enquanto agentes fundamentais na transmissão do conhecimento, frequentemente experimentam uma alienação exacerbada. As demandas institucionais, a pressão por resultados e a crescente burocratização do ensino contribuem para a fragmentação do trabalho docente, afastando os professores do verdadeiro propósito e significado de sua prática pedagógica.

A alienação do professor também se manifesta na perda de controle sobre o processo educacional. Ao serem submetidos a uma série de normas, diretrizes e avaliações externas, os educadores veem sua autonomia reduzida, sendo compelidos a seguir padrões que nem sempre refletem as necessidades reais de seus alunos. Marx alertava para o perigo da alienação ao argumentar que ela não apenas distorce a relação do indivíduo com seu trabalho, mas também com sua própria humanidade. Nesse contexto, a alienação do professor reflete uma desconexão com o ato de ensinar, ou seja, uma perda da capacidade de moldar o processo educativo de acordo com as peculiaridades de seus alunos.

A análise marxista das condições de trabalho dos professores ainda aborda a exploração intrínseca ao sistema capitalista. A precarização do trabalho docente, caracterizada por baixos salários, longas jornadas e condições laborais desafiadoras, ilustra a maneira como a lógica capitalista submete a educação aos imperativos econômicos, tratando-a como uma mercadoria a ser produzida e consumida. A alienação do professor, nesse sentido, está intimamente ligada à exploração de sua força de trabalho, refletindo a desvalorização sistemática da educação no contexto neoliberal. Sob o prisma capitalista:

A relação direta entre trabalho e salário encobre o fato de que esse trabalho deve entrar no sistema como mercadoria e que somente é produtivo de valor sob o comando do capital, na medida em que produz mais valor. Desse modo, o trabalho do capitalista e de todos os serviços não são produtivos desse ponto de vista, a despeito de serem indispensáveis. A mesma aula é produtiva de valor ao ser proferida numa escola particular que visa o lucro, mas deixa de o ser quando ministrada numa escola pública (Marx, 2015, p. 101).

A perspectiva marxista sobre a alienação e as condições de trabalho do professor demanda uma reflexão crítica sobre as possíveis alternativas. Marx, ao conceber uma sociedade baseada na superação das contradições do capitalismo, sugeria a necessidade de uma transformação radical das estruturas sociais. Nesse contexto, repensar as condições de trabalho dos professores implica, necessariamente, repensar o próprio sistema educacional, buscando formas mais democráticas e humanizadas de organização do trabalho pedagógico.

A alienação, conceito intrinsecamente ligado à teoria marxista, encontra terreno fértil quando aplicado à condição de trabalho dos professores na contemporaneidade. O processo de alienação, entendida como a perda de controle sobre o próprio trabalho e a falta de identificação com os resultados desse labor, tem impactos significativos na qualidade de vida e na eficácia do ensino. Freire (1968, p. 56) observa que “a alienação do trabalho docente está diretamente relacionada à imposição de uma prática educativa desvinculada da realidade vivida pelos educandos”. Por tudo isso, é crucial investigar as múltiplas facetas dessa problemática, considerando as nuances do contexto educacional brasileiro.

No âmbito educacional, a alienação se manifesta de diversas formas, sendo a mais evidente a desumanização do processo educativo. Saviani (2008, p. 112) destaca que “a desumanização do trabalho docente ocorre quando a ação pedagógica é reduzida a uma prática mecânica, desprovida de sentido e desvinculada das necessidades humanas”. A excessiva carga horária, a burocratização exacerbada e a pressão por resultados quantitativos desumanizam o trabalho do professor, transformando-o em uma mera engrenagem em um sistema educacional desgastante. Contudo, Marx (2015) enfatiza que:

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação (Marx, 2015, p. 706).

As condições de trabalho, por sua vez, desempenham um papel crucial na perpetuação desse quadro alienante. No Brasil, o professor é frequentemente confrontado

com salários inadequados e condições precárias de infraestrutura nas escolas públicas. “Assim, não há como se discutir a valorização da carreira do magistério sem incluir o reconhecimento salarial desses profissionais como elemento essencial de uma carreira motivadora, a ponto de contribuir para a permanência em suas atividades docentes” (Mendes; Mourão, 2021, p. 107).

Frente a essa realidade, Nóvoa (1995, p. 78) salienta que “o professor se vê inserido em um contexto de desvalorização profissional, o que contribui para acentuar o sentimento de estranhamento em relação ao seu próprio trabalho”. A falta de reconhecimento social e remuneração condizente gera uma desmotivação generalizada, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido.

A burocracia educacional, por sua vez, emerge como um elemento-chave na alienação do professor. Isso porque “a excessiva burocratização do sistema educacional impõe aos professores uma carga de trabalho administrativo que compromete sua autonomia pedagógica” (Libâneo, 2011, p. 92). A constante demanda por relatórios, planilhas e avaliações padronizadas desvia o foco do educador da essência do ensino, transformando-o em um executor de tarefas burocráticas, alheio à construção de um ambiente educativo significativo.

A alienação do trabalho do professor, entretanto, não é um fenômeno isolado, posto que é parte integrante de um sistema educacional mais amplo, é alimentada pela falta de participação dos professores nas decisões políticas e pedagógicas que afetam diretamente seu trabalho (Mourão, 2006). A exclusão dos educadores/as das instâncias decisórias contribui para a perpetuação de práticas alienantes, uma vez que as políticas educacionais são desenhadas sem considerar a perspectiva daqueles que estão na linha de frente do processo educativo.

O trabalho dos profissionais da educação constitui-se como um elemento fundamental na reprodução e transformação das relações sociais em uma sociedade capitalista, pois os educadores desempenham um papel crucial na reprodução ideológica do sistema, ao mesmo tempo em que podem se tornar agentes de conscientização e transformação. Conforme destacado por Freire (2018), a prática educativa não é neutra, mas carrega consigo relações de poder e interesses de classe. A partir dessa perspectiva, é possível compreender o trabalho dos profissionais da educação como uma atividade permeada por contradições e possibilidades de resistência.

A atuação dos profissionais da educação se desdobra em um intrincado processo de negociação entre as demandas do sistema e as potencialidades de intervenção crítica. Ao se

depararem com as estruturas e práticas educacionais preestabelecidas, os educadores se veem diante do desafio de conciliar as exigências institucionais com suas convicções éticas e políticas. Assim, enquanto reproduzem os valores e as normas dominantes, também encontram espaços de resistência e subversão, onde podem fomentar o pensamento crítico e a consciência social. Isso significa, na concepção de Freire (2018), que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, porquanto seja um ato político que pode catalisar mudanças estruturais na sociedade. Dessa forma, os profissionais da educação se encontram em uma encruzilhada, na qual a reflexão e a ação se entrelaçam na busca por uma prática pedagógica emancipatória e transformadora.

A atuação dos educadores/as no contexto atual demanda uma análise crítica das condições materiais e simbólicas em que se encontram inseridas. Saviani (2019) expõe um trabalho educativo não restrito ao ensino em si, mas abrangente às condições objetivas de trabalho, à formação profissional e às relações de classe presentes na escola e na sociedade, considerando a prática pedagógica e as condições estruturais que condicionam e determinam o exercício da profissão docente.

Os educadores/as se veem confrontados com o desafio de transmitir conteúdos, de enfrentar as barreiras impostas pelas condições materiais precárias, pela falta de recursos e pela burocracia institucional. Além disso, a formação docente emerge como um aspecto crucial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, para a construção de uma consciência crítica sobre o papel da educação na reprodução ou transformação das estruturas sociais. Assim, a atuação dos educadores requer uma postura engajada e reflexiva, capaz de transcender as limitações impostas pelo sistema e de promover uma educação verdadeiramente emancipadora.

A precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação emerge como uma das principais contradições do sistema capitalista. Como salientado por Giroux (2020), a lógica neoliberal impõe uma série de ataques aos direitos trabalhistas e à valorização da educação pública, relegando os educadores a condições de trabalho cada vez mais precárias. A falta de investimento na formação continuada, a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração são apenas algumas das manifestações dessa precarização, que impacta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais.

A precarização do trabalho docente compromete a qualidade da educação, além de minar as bases democráticas e inclusivas do sistema educacional. A falta de recursos adequados, aliada à pressão por resultados quantificáveis e à mercantilização do

conhecimento, contribui para a desvalorização do papel do educador na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a resistência dos profissionais da educação assume um caráter essencial na luta por melhores condições de trabalho e por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Conforme argumenta Marx (2017), a classe trabalhadora, ao se organizar e reivindicar seus direitos, pode criar as condições necessárias para a superação das contradições do sistema capitalista. A luta sindical, as mobilizações nas escolas e as manifestações políticas representam formas de resistência que visam à defesa dos interesses corporativos dos educadores e à transformação mais ampla da sociedade.

Reconhece-se que a luta dos profissionais da educação não se limita apenas ao âmbito sindical e político, manifestando-se no exercício cotidiano da prática pedagógica. Conforme apontado por Gramsci (2016), a escola pode se tornar um espaço de resistência e de construção de novas formas de consciência, capazes de questionar as estruturas de dominação e de promover a emancipação humana. Com isso, o trabalho dos educadores adquire um caráter político, na medida em que contribui para a formação de sujeitos críticos e atuantes na transformação da realidade.

É fundamental ressaltar também a importância da formação crítica e emancipatória dos profissionais da educação como um elemento central na construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. A esse ponto, a formação dos educadores, diz Freire (2018), não pode se limitar à transmissão de técnicas e conteúdo, há de estimular a reflexão crítica sobre a realidade e sobre o papel da educação na reprodução ou na superação das desigualdades sociais. A formação inicial e continuada dos educadores, visando favorecer o pensamento crítico e a ação transformadora, deve ser pautada em uma perspectiva dialógica e problematizadora.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo - educadores, estudantes, famílias, comunidade - na construção de uma educação emancipatória e transformadora. Como expressa Giroux (2020), a escola não pode ser vista como um espaço neutro ou despolitizado, mas como um campo de luta e de resistência onde se travam embates em torno de projetos de sociedade divergentes. Outrossim, o trabalho dos profissionais da educação, na medida em que busca construir novas relações sociais pautadas pela justiça, pela igualdade e pela solidariedade, adquire uma dimensão coletiva e solidária.

O trabalho dos profissionais da educação constitui-se como uma atividade complexa e multifacetada, permeada por contradições e possibilidades de transformação. Contudo, tem

de assumir um caráter político e estratégico na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Diante dos desafios impostos pelo sistema capitalista, é fundamental que os profissionais da educação se organizem e resistam, tanto no âmbito sindical e político quanto no exercício cotidiano da prática pedagógica, visando à construção de uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

A análise marxista sobre o trabalho dos profissionais da educação também nos conduz à compreensão das contradições inerentes ao sistema educacional capitalista, levando a entender, conforme Freire (2018), que a educação sob esse regime reproduz as estruturas de dominação e de opressão presentes na sociedade, ao invés de promover a conscientização e a transformação social. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam atentos não apenas ao conteúdo programático, mas também às relações de poder que permeiam o ambiente escolar, buscando construir práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e o questionamento das injustiças sociais.

A precarização do trabalho dos profissionais da educação, conforme Saviani (2019), não se restringe às condições materiais, posto que se manifesta nas políticas educacionais que visam à mercantilização do ensino e à privatização dos serviços públicos. O avanço do neoliberalismo no campo educacional tem como consequência a intensificação da competição entre as instituições de ensino, a redução do financiamento público e a ampliação das desigualdades no acesso à educação de qualidade. Diante desse cenário, os educadores se veem confrontados com as dificuldades do cotidiano escolar, com o desafio de resistir às políticas da desvalorização do trabalho docente e da desqualificação do ensino público.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação assume, assim, um papel estratégico na construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. No entender de Gramsci (2016), a escola é um lugar de produção de novos saberes e de novas formas de consciência, por isso não deve ser espaço de reprodução das relações sociais existentes. De tal forma, a formação dos educadores volta-se para a aquisição de conhecimentos técnicos, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória, capaz de romper com as ideologias dominantes e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a efetivação de uma educação emancipatória e transformadora requer não apenas a atuação dos profissionais da educação, mas também o engajamento de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. Como salienta Marx (2017), a superação das contradições do sistema capitalista demanda a construção de uma nova ordem social

baseada na solidariedade e na cooperação entre os diferentes segmentos da classe trabalhadora. É fundamental que os educadores estejam engajados em processos de mobilização e organização política que visem à construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Conforme destaca Freire (2018), a pedagogia da libertação propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão autoritária de conhecimentos, e defende uma abordagem pedagógica que valorize a experiência dos alunos, estimule o pensamento crítico e promova a transformação social. Os educadores/as são desafiados a repensar suas práticas e a buscar novas formas de construir conhecimento em sala de aula, respeitando a diversidade de saberes e experiências dos estudantes. Ressalta-se que a resistência dos profissionais da educação também se manifesta no campo das práticas pedagógicas, na busca por estratégias que possibilitem a construção de espaços de diálogo e de participação ativa dos estudantes.

No pensamento de Saviani (2019), a escola é atravessada por relações de poder e por mecanismos de exclusão que refletem as desigualdades sociais mais amplas. Diante disso, os educadores são desafiados a repensar o papel da escola na reprodução ou na superação das injustiças sociais, buscando construir práticas pedagógicas e relações interpessoais pautadas pela igualdade, pela solidariedade e pelo respeito à diversidade. Por outro lado, importa reconhecer os limites e as contradições presentes no interior da própria instituição escolar, que reproduz as hierarquias e as injustiças presentes na sociedade.

A formação crítica e política dos profissionais da educação se torna uma condição indispensável para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Os educadores não podem se limitar ao papel de meros técnicos, pois cabe-lhes assumir uma postura reflexiva e engajada diante dos desafios e das contradições presentes na prática educativa (Giroux, 2020). Isso implica não apenas o domínio de conteúdo específicos, mas também a capacidade de problematizar a realidade, de dialogar com diferentes perspectivas e de atuar como agentes de mudança dentro e fora da sala de aula.

O trabalho dos profissionais da educação se apresenta como uma atividade complexa e desafiadora, permeada por contradições e possibilidades de transformação. A atuação dos educadores assume um caráter político e estratégico na luta por uma educação emancipatória e transformadora. Diante dos desafios impostos pelo sistema capitalista, é fundamental que os profissionais da educação se organizem e resistam, tanto no âmbito sindical e político

quanto no exercício cotidiano da prática pedagógica, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

### **1.3.1 Valorização e condições de trabalho docente**

A valorização do magistério é um tema de relevância inquestionável no contexto educacional contemporâneo. Não se limita à questão financeira, embora esta seja fundamental, engloba uma série de elementos que permeiam a carreira docente, desde as condições de trabalho até a formação e reconhecimento profissional. Faz-se necessário, assim, um olhar crítico e sistemático sobre as políticas educacionais, as estruturas das instituições de ensino e as práticas pedagógicas adotadas, visando atrair, manter e valorizar os profissionais da educação, especialmente em regiões rurais e periféricas.

Gatti (2017) aponta que os desafios enfrentados pelo docente se iniciam em sua formação, em diversos aspectos: redução de currículos e horas de formação, currículos inadequados para formar docentes, expansão inadequada dos cursos à distância, formação insuficiente dos próprios professores que atuam na formação docente. Somado a estes problemas, Gatti (2017, p.729) aponta que “O estudo das ementas dos cursos mostra bem esses e outros problemas formativos” (Gatti, 2014; Gatti, Barretto e André, 2011; Monfredini, Maxiano e Lotfi, 2013). Ainda neste ensejo complementa que:

Exemplificando a pouca formação nas áreas de preparo profissional para o exercício da docência, oferecidas no ensino superior, nesses cursos, estudo de Gatti et al. (2012) mostra que, em média, nos cursos de licenciatura em Biologia somente 5% do tempo é dedicado a essa formação específica, em História, 8%, em Letras-Língua Portuguesa, 7%, em Matemática, 11%, em Pedagogia, 8% (Gatti, 2017, p.729).

A condição laboral do docente é marcada por desafios que vão além da sala de aula. Questões estruturais, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a violência no ambiente escolar e a ausência de políticas eficazes de apoio ao professor, contribuem para a desvalorização da profissão e para o desestímulo dos educadores. Condições de trabalho precárias impactam diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos profissionais, tornando imprescindível uma abordagem que contemple a remuneração, o ambiente e as relações de trabalho (Freire, 1996).

Essas dificuldades enfrentadas pelos docentes comprometem a qualidade do ensino, impactam profundamente sua saúde mental e emocional, refletindo-se em altos níveis de estresse, esgotamento e até mesmo casos de depressão. A sobrecarga de trabalho, aliada à

falta de reconhecimento e de apoio institucional, pode gerar um ciclo prejudicial que afeta o desempenho profissional e a vida pessoal dos educadores, exigindo medidas que visem à valorização salarial, à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento das políticas de suporte psicossocial para a sustentabilidade e o avanço da educação como um todo.

Contribuem neste tocante Oliveira *et al* (2017), ao discorrerem que, à medida que as demandas na área educacional se tornam mais complexas, isso também se reflete na dificuldade enfrentada pelos alunos. O profissional da educação não se sente adequadamente preparado, seja pela formação recebida ou pela experiência acumulada. Diante dessas exigências, espera-se que o professor atenda às necessidades com competência, demonstrando domínio em sala de aula e respondendo às diversas demandas escolares. Além disso, embora as cobranças e expectativas dos pais aumentem, estes têm menos tempo para acompanhar a educação dos filhos. O aumento da carga de trabalho resulta em prejuízos à saúde dos docentes, manifestando-se em mal-estar geral, problemas de pressão arterial, labirintite, esgotamento físico e mental, insônia, irritabilidade, dificuldades respiratórias, alergias devido à alimentação inadequada, frustração, ansiedade e outros distúrbios que se intensificam ao longo do ano letivo.

A formação inicial e continuada do professor é outro aspecto crucial para a valorização do magistério. A preparação adequada para lidar com as demandas contemporâneas da educação, como a diversidade cultural, a inclusão de pessoas com deficiência e o uso das novas tecnologias, é fundamental para que o docente exerça sua função de forma eficaz e crítica. Investir em programas de formação que contemplem não apenas aspectos teóricos, mas também práticos e vivenciais, é essencial para a construção de uma carreira sólida e valorizada (Gadotti 2014).

Além disso, a formação contínua do professor não há de ser encarada como um evento pontual, mas como um processo dinâmico e constante ao longo de toda a carreira profissional. A atualização periódica sobre novas metodologias de ensino, abordagens pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento de competências socioemocionais são elementos-chave para que o educador esteja sempre apto a enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional. Promover espaços de reflexão, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento entre os próprios profissionais também se revela crucial para fortalecer a identidade e a valorização do magistério, transformando a formação em um processo colaborativo e enriquecedor.

No entanto, a valorização do magistério não se resume à formação e às condições de trabalho, está intrinsecamente relacionada à valorização da própria carreira docente. A

construção de uma identidade profissional sólida e o reconhecimento social do papel do educador são aspectos que contribuem significativamente para a valorização do magistério. É necessário que a sociedade reconheça a importância do trabalho do professor e valorize sua contribuição para o desenvolvimento humano e social (Saviani, 2008).

Especial atenção merece ser dada às regiões rurais e periféricas, onde as condições de trabalho costumam ser ainda mais desafiadoras. Nessas localidades faltam infraestrutura básica nas escolas, como energia elétrica e acesso à internet, além de carência de profissionais qualificados e falta de apoio das autoridades locais. A valorização do magistério nessas regiões passa necessariamente por políticas públicas que visem reduzir as desigualdades educacionais e proporcionar condições dignas de trabalho aos educadores (Libâneo, 2007).

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem ampla e integrada para a valorização do magistério. Isoladamente, medidas pontuais, como aumentos salariais, não são suficientes para promover uma efetiva valorização da profissão. É preciso uma articulação entre governo, sociedade civil, instituições de ensino e profissionais da educação, visando à construção de políticas educacionais que valorizem o trabalho do professor e, para além disso, a educação como um todo (Paiva, 2016).

A valorização e as condições de trabalho docente são pilares essenciais para o desenvolvimento educacional de uma nação. Ao reconhecer e valorizar os professores monetariamente, também através de apoio profissional e emocional, criamos um ambiente propício para o florescimento do ensino e da aprendizagem. Investir na melhoria das condições de trabalho, como infraestrutura adequada, oportunidades de formação contínua e políticas de bem-estar, aumenta a qualidade do ensino, promove o bem-estar geral da sociedade, assegurando que as futuras gerações tenham acesso a uma educação de qualidade. Em última análise, a valorização e as condições de trabalho docente não são apenas uma questão de justiça social, são, antes de tudo, um investimento fundamental no futuro de uma nação.

Quando retratamos essa temática atrelada à realidade dos desafios enfrentados pelos docentes no campo, encontramos uma dicotomia que exige uma formação que vá além dos modelos urbanos tradicionais, reconhecendo as lutas, os anseios e a organização social dos sujeitos envolvidos. Arroyo (2012) e Caldart (2009) destacam a importância de valorizar a história, a cultura e a identidade rural, promovendo um diálogo com os saberes locais. A formação de professores deve integrar as dimensões inicial e continuada, adaptando-se às especificidades do campo para assegurar um ensino de qualidade. No entanto, muitos cursos

ainda não atendem às necessidades da Educação Campesina, perpetuando modelos urbanos inadequados. Libâneo (2004) critica a desconexão entre políticas educacionais e práticas pedagógicas, enquanto Santos e Nunes (2020) apontam um descompasso entre teoria e prática, que não favorece as transformações sociais. Superar esses desafios requer uma abordagem contextualizada, que fortaleça a identidade e valorize os sujeitos do campo (Cajaiba, Santos, Brito 2022, *apud* Arroyo,2012; Caldart 2009; Libâneo 2004; Santos e Nunes,2020).

Em Parintins, Borges *et al* (2023) elucidam que a educação do campo reflete uma realidade que abrange diversos contextos geográficos, históricos, políticos e sociais. O município possui um total de 118 escolas rurais, distribuídas entre 26 áreas de várzea, 85 áreas de terra firme/assentamento e 7 áreas indígenas (SEMED/PIN, 2021). Em 2019, seguindo uma tendência observada na política nacional, a SEMED/PIN extinguiu a Coordenação de Educação do Campo, o que tornou mais complexo o entendimento da Educação do Campo na região, sendo considerado um retrocesso para o município. Após esta ação, o município de Parintins não adotou nenhuma outra ação para contemplar a temática. Ainda através de seu estudo, Borges *et al* (2023) trazem um recorte da situação vivenciada pelos docentes de uma escola no referido município:

Quanto aos posicionamentos das professoras da escola investigada envolvidas no estudo, os resultados evidenciaram que apesar de essas formações contribuírem de alguma forma para sua atuação profissional, as políticas públicas de formação continuada de professores/as de escolas do campo implementadas nos últimos anos no município de Parintins ainda são insuficientes e distantes da realidade do campo, nem sempre contribuem e atendem as necessidades dos professores/as que atuam nas escolas do campo (Borges *et al* ,2023,p.265).

Assim, compreende-se que apesar do aumento das lutas dos movimentos sociais e dos sujeitos campesinos por uma educação de qualidade, a realidade educacional das escolas nesses territórios é preocupante devido ao descaso histórico com o processo de escolarização no campo. Pesquisas indicam uma grande fragilidade tanto na oferta quanto na qualidade do ensino nessas escolas. Desde sua criação, as comunidades campesinas têm sido fortemente influenciadas por políticas de racionalização neoliberal, resultando na exclusão e desvalorização desses sujeitos. Estudos, como os de Salomão Hage (2011), revelam que os educadores enfrentam dificuldades e desafios ao atuar nesses espaços, especialmente em relação às condições de trabalho, alta rotatividade, falta de materiais pedagógicos, baixos salários e ausência de formação inicial e continuada, o que desestimula a permanência dos professores nesses territórios (Costa, 2018 *apud* Hage, 2011).

Em seu estudo, Prata (2023) constatou que a maioria dos professores é do sexo feminino, com apenas um possuindo formação em pedagogia, enquanto a maioria tem especializações. Dois professores são novatos na área, a maioria está na condição de contratados e apenas um é efetivo. Essa situação compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem, devido à possibilidade de transferência dos professores para outras escolas a qualquer momento e à incerteza quanto à renovação de contratos no início de cada ano letivo. É essencial continuar a promover a realização de concursos públicos, dado que o mercado competitivo pode dificultar o ingresso de recém-formados em suas primeiras posições.

No que concerne à rotatividade frequente de educadores em escolas e comunidades, uma das maiores causas é a contratação temporária, que afeta diretamente o cotidiano escolar e o progresso dos alunos. A interrupção contínua no trabalho pedagógico e a adaptação dos estudantes a novos educadores, seja no início ou no final do ano letivo, causam uma interrupção no processo educacional. Essa situação destaca a urgência da realização de concursos públicos para a estabilização da carreira docente. Hage (2011, p. 100) observa que a presença de professores temporários, sujeitos à influência de políticos e empresários locais sobre as secretarias de educação, resulta em alta rotatividade. Gatti *et al.* (2011, p. 159) ressaltam que a condição de contrato temporário não promove a estabilidade e o avanço profissional, acarretando problemas significativos, como a falta de profissionalização adequada, a deficiência na formação continuada e a formação de equipes escolares coesas, impactando negativamente na qualidade do ensino (Costa, 2018, *apud* Hage, 2011, p. 100; Gatti *et al.*, 2011, p. 159).

Em Parintins, segundo dados da SEMED (2023), representados no quadro 1 abaixo, retrata-se o número de docentes efetivos e temporários, sendo que na zona urbana o número de docentes efetivos é 169.8 % superior quando comparados aos temporários; na contramão, o número de docentes temporários alocados na zona rural terra firme é 223.8 % superior quando comparado aos efetivos na mesma divisão. No que tange à zona de várzea, segue e mesma realidade: a porcentagem superior de docentes corresponde a 1.110 % de temporários.

Quadro 1 - Quadro de docentes efetivos e temporários em Parintins

<b>TIPO DE CONTRATAÇÃO</b>	<b>ZONA URBANA</b>	<b>ZONA RURAL – TERRA FIRME</b>	<b>ZONA DE VÁRZEA</b>
EFETIVO	494	164	6
TEMPORÁRIO	291	367	66

**Fonte:** O autor (2024) *apud* Divisão de Estatística e Cadastramento Escola - SEMED, 2023.

A Lei n.º 885/2023-PGMP representa um marco significativo na valorização e na organização da carreira dos profissionais da educação básica no município de Parintins. Esta lei trata da reestruturação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) dos educadores da Prefeitura Municipal de Parintins (PMP), com o objetivo de proporcionar melhores condições de trabalho, desenvolvimento profissional e reconhecimento financeiro aos profissionais que atuam na educação básica da cidade.

A reestruturação do PCCR é uma resposta às demandas históricas dos profissionais da educação por uma carreira mais justa e atrativa. A medida visa corrigir distorções salariais, incentivar a formação contínua e oferecer perspectivas de crescimento profissional. Além disso, a lei busca alinhar a política de gestão de pessoas da educação municipal às melhores práticas adotadas em outras localidades, promovendo uma educação de qualidade e garantindo que os alunos de Parintins tenham acesso a um ensino público eficiente e competente. O quadro 2, abaixo, traz um compilado dos principais pontos da referida lei.

Quadro 2 - Principais pontos da Lei n.º 885/2023-PGMP

<b>Aspecto</b>	<b>Descrição</b>
<b>Revisão de Cargos e Salários</b>	A lei estabelece novos critérios para a remuneração dos profissionais da educação, com ajustes salariais que refletem a importância da qualificação e da experiência. Este ponto é crucial para assegurar que os educadores se sintam motivados e valorizados em suas funções.
<b>Progressão na Carreira</b>	O plano define caminhos claros para a progressão na carreira, incluindo a possibilidade de avanços horizontais e verticais. A progressão está vinculada a fatores como tempo de serviço, avaliações de desempenho e participação em programas de capacitação e desenvolvimento profissional.
<b>Formação Continuada</b>	A reestruturação do PCCR incentiva a formação

	continuada dos profissionais, oferecendo suporte para que os educadores busquem aprimoramento acadêmico e técnico. Este incentivo é essencial para manter os professores atualizados e capazes de lidar com as demandas pedagógicas contemporâneas.
<b>Valorização dos Profissionais</b>	Além de melhorias salariais, a lei inclui benefícios adicionais e incentivos específicos para áreas de maior necessidade, como educação especial e ensino em zonas rurais. Esta valorização é fundamental para atrair e reter talentos em todas as áreas da educação básica.
<b>Transparência e Participação</b>	A lei estabelece mecanismos de transparência na gestão do PCCR e assegura a participação dos profissionais da educação nos processos de avaliação e revisão do plano. A participação ativa dos educadores é vista como um elemento chave para o sucesso e a legitimidade da reestruturação.

**Fonte:** O autor (2024) *apud* Lei n.º 885/2023-PGMP

A implementação da Lei n.º 885/2023-PGMP é esperada para trazer inúmeros benefícios para a educação em Parintins. Entre eles, destacam-se a melhoria na qualidade do ensino, o aumento da satisfação e da motivação dos profissionais da educação e a criação de um ambiente de trabalho mais equilibrado e justo. A valorização dos educadores é um passo essencial para o fortalecimento do sistema educacional e para o desenvolvimento social e econômico da região.

Em conclusão, reconhecer e atender as necessidades dos educadores é fundamental para o fortalecimento do sistema educacional como um todo. A urgência de concursos públicos para garantir a estabilidade e a formação contínua dos docentes é crucial para melhorar as condições de ensino e a qualidade da Educação do Campo. A valorização e as condições de trabalho adequadas não são apenas benéficas para os professores individualmente, mas também têm um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos. Ao priorizar esses aspectos, os governos e as instituições educacionais podem cultivar um ambiente em que os educadores se sintam valorizados, apoiados e capazes de desempenhar seu papel de maneira eficaz. Isso promove a equidade e a excelência educacional e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, dinâmica e próspera.

#### 1.4. Educação do Campo

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por um processo de lutas e de reivindicações por parte dos movimentos sociais e camponeses em busca do reconhecimento e da valorização do campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e de práticas educativas. Conforme Borges (2008), a educação do campo emerge como uma resposta às desigualdades estruturais presentes na sociedade capitalista, pois o campo historicamente foi relegado a um papel secundário, submetido às dinâmicas de exploração e marginalização promovidas pelo sistema dominante. A educação do campo surge, então, como um movimento de resistência e de transformação social, visando à emancipação dos sujeitos trabalhadores camponeses e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No decorrer do século XX, especialmente a partir da década de 1960, observou-se um aumento significativo na organização e mobilização dos trabalhadores rurais em prol de seus direitos e reivindicações. Como destaca Caldart (2004), esse período foi marcado pela intensificação das lutas pela reforma agrária e pela construção de uma educação comprometida com a realidade e com os interesses do campo. Os movimentos sociais, sindicatos e organizações camponesas desempenharam um papel fundamental na formulação e na implementação de políticas públicas voltadas para a educação do campo, pressionando o Estado a reconhecer a especificidade e as demandas das populações Campesinas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante na história da Educação do Campo no Brasil, ao reconhecer o direito à educação como universal e garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, independentemente da condição social, econômica ou geográfica do sujeito. Conforme Mourão (2010), a Carta Magna estabeleceu as bases legais para a formulação de políticas educacionais voltadas para o campo, reconhecendo a diversidade cultural e as particularidades das comunidades rurais, bem como a necessidade de se promover uma educação contextualizada e vinculada às realidades locais.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, a implementação efetiva da Educação do Campo enfrenta uma série de desafios e obstáculos, sobretudo no que diz respeito à garantia de infraestrutura adequada, à formação de professores capacitados e à produção de materiais didáticos contextualizados. Hage (2015) argumenta que a lógica hegemônica do sistema educacional brasileiro, pautada pela homogeneização e padronização dos currículos

e das práticas pedagógicas, tende a marginalizar as especificidades e demandas das populações rurais, perpetuando as desigualdades sociais e educacionais.

A Educação do Campo, portanto, não pode ser compreendida como uma política compensatória ou assistencialista, antes, deve ser um direito humano fundamental e um instrumento de luta e de resistência das populações camponesas contra as injustiças estruturais do sistema capitalista. Como salienta Borges (2012), a educação há de ser concebida como um processo emancipatório, capaz de promover a reflexão crítica e a organização política dos sujeitos, visando à construção de uma sociedade baseada na igualdade, solidariedade e justiça social.

Diante desse cenário, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, bem como o estímulo à participação e protagonismo das comunidades rurais na definição e implementação das políticas educacionais. Caldart (2008) ressalta a importância da articulação entre Estado, sociedade civil e movimentos sociais na construção de uma educação verdadeiramente democrática e popular, que reconheça e valorize a diversidade cultural e as múltiplas formas de conhecimento presentes no campo.

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, conquistas e desafios, que refletem as contradições e as desigualdades presentes na sociedade brasileira. É preciso reconhecer a importância estratégica da educação na transformação social e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para o campo e para o país como um todo. A trajetória da Educação do Campo no Brasil também está intrinsecamente ligada à luta por uma pedagogia que valorize os saberes e as práticas dos sujeitos do campo, reconhecendo a sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Nesse sentido, a política de Educação do Campo é uma conquista importante da classe trabalhadora, pois representa a luta contra as imposições da classe dominante e a negação da perspectiva da Educação Rural, fundada sob a égide de uma sociedade latifundiarista (Uchôa *et al.*, 2022).

Caldart (2008) ressalta a importância da pedagogia da alternância como uma abordagem educacional capaz de dialogar com a realidade e os modos de vida das comunidades rurais, promovendo uma educação contextualizada e significativa. A pedagogia da alternância propõe um modelo de ensino que intercale períodos de estudo na escola com períodos de trabalho e vivência no campo, possibilitando aos estudantes a integração entre teoria e prática, bem como o fortalecimento dos vínculos com a comunidade e com o território.

No entanto, apesar dos esforços e das conquistas no campo educacional, ainda persistem desafios significativos que comprometem a efetivação do direito à Educação do Campo. Borges (2012) destaca a necessidade de superação das desigualdades regionais e socioeconômicas que afetam as populações Campesinas, bem como a urgência na ampliação do acesso à educação de qualidade, em todas as etapas e modalidades de ensino, para os sujeitos do campo. É fundamental que as políticas educacionais sejam orientadas por princípios de equidade, justiça social e respeito à diversidade, garantindo oportunidades iguais para todos os cidadãos, independentemente do contexto em que vivem.

Além disso, é preciso reconhecer o papel central dos professores na construção de uma educação do campo emancipatória e transformadora. Hage (2015) volta-se para a formação inicial e continuada dos professores, com ênfase na valorização dos saberes locais e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Os professores que atuam no campo precisam estar preparados para compreender e dialogar com a realidade dos estudantes, respeitando suas identidades culturais e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é a necessidade de integração entre educação, desenvolvimento rural e sustentabilidade ambiental, o que, para Mourão (2010), se reverte em promover uma educação voltada para a agroecologia e a preservação dos recursos naturais, contribuindo para a construção de sistemas produtivos mais sustentáveis e resilientes. A Educação do Campo é almejada como parte integrante de um projeto de desenvolvimento rural sustentável, que valorize a diversidade biocultural e promova a justiça socioambiental.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de uma articulação mais efetiva entre os diversos atores envolvidos na promoção da Educação do Campo, incluindo governos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. A construção de uma educação do campo verdadeiramente democrática e participativa requer a criação de espaços de diálogo e de construção coletiva, onde as diferentes vozes e perspectivas possam ser ouvidas e respeitadas (Caldart, 2004), fortalecendo os mecanismos de participação e de controle social na formulação e implementação das políticas educacionais, garantindo a efetivação dos princípios democráticos e o respeito à diversidade.

Cabe ressaltar que a luta pela Educação do Campo no Brasil está longe de ser concluída. É um processo contínuo e dinâmico, que demanda o engajamento e a mobilização de todos os setores da sociedade em prol de uma educação mais justa, inclusiva e

emancipatória. Borges (2008) enfatiza que a educação é um direito humano fundamental e uma ferramenta poderosa de transformação social, capaz de romper com as estruturas de opressão e de desigualdade e construir um mundo mais justo e solidário. É hora de reafirmar o compromisso com a Educação do Campo e intensificar as lutas por uma sociedade onde o campo seja reconhecido e valorizado como espaço de vida, de trabalho e de educação. Neste tocante, discorrem Uchôa *et al.* (2018):

Compreendemos que o movimento da política de Educação do Campo é o resultado de dimensões ideológicas e históricas. Essa é a razão pela qual apontamos que a Educação rural se deleita no âmbito do seu rompimento e continuação. Rompimento no sentido de negar para transformar a realidade dos/das trabalhadoras/as do campo, e, com essa ruptura paradigmática a consolidação e efetivação da Educação do Campo. No que se refere a continuidade da Educação Rural esse movimento ocorre em função das contradições da sociedade capitalista (Uchôa *et al.*, 2018, p. 42).

A Educação do Campo, enquanto campo de estudo e prática pedagógica, emerge como uma resposta crítica ao contexto social, político e econômico que permeia as áreas rurais, por isso compreender o contexto da Educação do Campo demanda uma análise profunda das relações de produção e da estrutura agrária vigente.

A Educação do Campo não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte integrante da luta pela transformação social. De acordo com Freire (1979), a educação é um ato político e, como tal, está a serviço da libertação dos sujeitos e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação do Campo assume um caráter de resistência e de construção de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas opressoras que permeiam o meio rural.

No entanto, a realidade da Educação do Campo é permeada por desafios e por contradições que refletem as próprias contradições do modo de produção capitalista. Como aponta Caldart (2002), a escola do campo enfrenta a falta de infraestrutura, a escassez de recursos materiais e a carência de profissionais capacitados, o que compromete a qualidade do ensino e dificulta o acesso à educação para a população rural. Essa precariedade estrutural evidencia a marginalização e o abandono a que são submetidos os sujeitos do campo dentro do sistema educacional.

Além das dificuldades materiais, a Educação do Campo enfrenta também resistências ideológicas por parte das classes dominantes, já que, no entender de Arroyo (2000), a educação rural historicamente foi pensada e estruturada a partir de uma perspectiva urbano Centrica, que desconsidera as especificidades e as necessidades do meio rural. Essa visão

excludente perpetua estigmas e preconceitos em relação ao campo, dificultando a construção de políticas educacionais voltadas para a realidade camponesa.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível pensar em alternativas pedagógicas que valorizem a identidade e a cultura camponesa, bem como promovam uma educação emancipadora e transformadora. A pedagogia da alternância, proposta por Gadotti (2000), surge como uma alternativa inovadora que articula teoria e prática, escola e comunidade, possibilitando uma formação integral e contextualizada dos sujeitos do campo. Por meio da alternância, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre sua realidade, construindo saberes a partir de suas experiências concretas.

Destaca-se que a efetivação da Educação do Campo vai além da implementação de políticas públicas pontuais. Como salienta Molina (2008), é necessário um compromisso efetivo do Estado e da sociedade civil na promoção de uma educação de qualidade e democrática para o campo. Isso implica a garantia de investimentos adequados, a formação continuada de professores e a valorização da diversidade cultural e étnica presente no meio rural.

Diante da complexidade do contexto da Educação do Campo, torna-se imperativo compreender o papel central da luta pela terra na configuração das desigualdades educacionais. A questão fundiária, para Caldart (2002), está intrinsecamente ligada à educação rural, sendo fundamental superar a concentração de terras para promover efetivamente a justiça social no campo. O acesso à terra é um elemento essencial para a garantia da permanência e da reprodução das famílias camponesas, contribuindo diretamente para a consolidação de uma educação que vá além dos muros escolares.

No entanto, a luta pela terra enfrenta resistências por parte do agronegócio e de interesses ligados à manutenção do *status quo*. Conforme destaca Arroyo (2000), as políticas públicas, muitas vezes, reproduzem uma lógica excludente ao favorecerem os grandes latifundiários em detrimento dos pequenos agricultores. Essa abordagem perpetua a concentração de terras e compromete a efetividade das políticas educacionais voltadas para o campo. Portanto, é essencial repensar as estratégias de reforma agrária de modo a promover uma distribuição mais equitativa dos recursos e das oportunidades.

A presença de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) destaca-se como um agente de transformação relevante no contexto da Educação do Campo. Gadotti (2000) ressalta que o MST não apenas luta pela terra, mas também se engaja ativamente na construção de projetos educacionais que buscam atender às demandas específicas das comunidades rurais. A experiência do MST evidencia a

interconexão entre a luta pela terra, a educação e a construção de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas de poder.

Observa-se a necessidade de políticas públicas que incentivem a melhoria das escolas rurais, proporcionando estrutura adequada e materiais pedagógicos específicos para o ensino no campo. Fato é que o campo não pode ser visto como um lugar precário, atrasado ou ignorante, pois essa visão distorcida desvaloriza os indivíduos, diminuindo sua importância devido ao território e à disseminação de que o espaço urbano é superior por oferecer bens e serviços não disponíveis no campo. A Educação do Campo, enquanto educação emancipadora, permita aos sujeitos assumirem, agirem e pensarem como protagonistas da cultura e da aprendizagem, colocando o professor como o principal mediador desse processo, necessitando de formação direcionada especificamente para o campo, sem se adaptar o processo educativo ao meio.

Esse entendimento reforça que a formação do educador rural está intrinsecamente ligada à realidade das escolas rurais em toda a sua estrutura, que vai além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e de formação humana. O professor, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, conhece as peculiaridades do campo e contribui com outros saberes, ajudando no desenvolvimento da comunidade local. Isso implica valorizar as pessoas, suas crenças, valores, a pesca, a agricultura familiar, entre outros aspectos. A formação do professor ocorre nesse contexto de construção e valorização (Prata,2023).

Molina (2008), seguindo essa trilha, argumenta que o currículo será construído de maneira participativa, considerando as diferentes manifestações culturais presentes no meio rural. A valorização da cultura camponesa no currículo fortalece a identidade dos estudantes e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Cabe destacar que a Educação do Campo não se limita à educação básica, abrangerá também o ensino técnico e superior. Caldart (2002) salienta a importância de superar a dicotomia entre educação geral e educação profissional, integrando-as de forma a atender às demandas específicas do campo. A formação técnica precisa ser pensada de maneira articulada com as realidades locais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a autonomia das comunidades rurais.

Ao abordar o contexto da Educação do Campo, há de se considerar a dimensão de gênero como um elemento crucial na análise das desigualdades educacionais no meio rural. Arroyo (2000) destaca que as mulheres camponesas desempenham um papel fundamental na produção agrícola e na reprodução social, no entanto, frequentemente são excluídas das políticas educacionais e enfrentam obstáculos adicionais em sua trajetória escolar. Portanto,

é necessário promover a equidade de gênero na Educação do Campo, reconhecendo e valorizando a contribuição das mulheres para o desenvolvimento rural.

A Educação do Campo apresenta-se como um desafio complexo, intrinsecamente ligado às contradições do modo de produção capitalista e à luta pela terra. A transformação desse cenário exige uma abordagem holística, que englobe a reforma agrária, a formação de professores, a construção de currículos contextualizados, a valorização da cultura camponesa e a promoção da equidade de gênero. Somente por meio de uma atuação integrada e comprometida, será possível construir uma Educação do Campo verdadeiramente emancipadora e transformadora.

Infelizmente a sociedade tende a criar uma identidade para o homem do campo que não valoriza realidade, histórias, hábitos, costumes e raízes, esquecendo que a produção de alimentos depende dessas pessoas que trabalham, moram e vivem no campo. A identidade é construída por meio do convívio com outras pessoas, sejam familiares, amigos ou pessoas próximas, ao longo da vida, independentemente do local ou classe social. Embora ainda sejam vistas pela sociedade como atrasadas, as pessoas do campo estão, na verdade, globalizadas, aprimorando constantemente suas técnicas agrícolas. Mesmo diante da modernidade, mantêm relações de solidariedade e preferem uma vida calma e simples. No entanto, é necessário investir e incentivar essas famílias para que possam permanecer e trabalhar dignamente no campo (Prata,2023).

Assim, compreende-se que a educação do campo, enquanto prática pedagógica inserida nas realidades específicas das áreas camponesas, enfrenta uma qualidade de desafios e delinea perspectivas que emergem de contextos econômicos, sociais e culturais singulares. Há de se compreender os elementos que permeiam esse cenário para traçar estratégias que visem à superação das barreiras e à promoção de uma educação emancipatória e transformadora

No contexto da educação do campo, a precariedade das condições materiais e infraestruturas das escolas rurais se apresenta como um dos principais desafios a serem enfrentados. Conforme aponta Arroyo (2000), a carência de recursos básicos, como energia elétrica, água potável e instalações adequadas, compromete o desenvolvimento de práticas educativas condizentes com as necessidades da população camponesa. Essa realidade reflete não a negligência do Estado em prover condições dignas de ensino, bem como destaca a lógica capitalista que relega as áreas rurais a um papel periférico no sistema econômico.

Outro desafio premente diz respeito à formação e à valorização dos profissionais da educação que atuam no campo. Conforme Freire (1979) argumenta, é essencial investir na

formação de professores/as comprometidos com a realidade camponesa, capazes de compreender e dialogar com as especificidades culturais e sociais das comunidades camponesas. No entanto, a falta de políticas públicas, voltadas para valorização e qualificação dos docentes, contribui para a rotatividade e a descontinuidade no trabalho pedagógico, prejudicando o processo educativo no campo.

Além das questões estruturais e profissionais, a educação do campo enfrenta desafios epistemológicos e pedagógicos significativos. A imposição de uma matriz curricular padronizada e distante da realidade dos estudantes camponeses tende a desconsiderar esses saberes, gerando um processo de alienação e de desvinculação entre educação e vida cotidiana.

Paralelamente aos desafios, as perspectivas da educação do campo também se configuram a partir de movimentos sociais e iniciativas que buscam a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória. Conforme Caldart (2004), a educação do campo não se restringe ao acesso à escola, engloba também a luta por políticas de redistribuição de terra, reforma agrária e fortalecimento das organizações camponesas. A educação se insere como um instrumento de resistência e transformação social, capaz de promover a conscientização e mobilização das comunidades camponesas em prol de seus direitos e interesses coletivos.

Um aspecto central na construção de perspectivas para a educação do campo diz respeito à articulação entre escola, família e comunidade. Segundo Stedile (2015), é fundamental estabelecer espaços de diálogo e participação democrática, nos quais os diferentes atores envolvidos no processo educativo possam contribuir de forma ativa e colaborativa. A integração entre a escola e a vida comunitária permite uma educação contextualizada e relevante, capaz de potencializar os saberes locais e fortalecer os laços de solidariedade e de cooperação entre os indivíduos.

Ademais, as perspectivas da educação do campo também estão intrinsecamente relacionadas à construção de uma pedagogia crítica e transformadora. De acordo com Gramsci (1978), a escola precisa ser um espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos. Posto isso, ao romper com práticas pedagógicas autoritárias e alienantes, promove-se uma educação que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Os desafios e as perspectivas da educação do campo refletem as contradições e as lutas presentes na sociedade rural contemporânea. Superar as barreiras estruturais, valorizar

os saberes locais, fortalecer a formação dos educadores e promover uma pedagogia crítica e emancipatória são alguns dos caminhos essenciais para a construção de uma educação mais justa e igualitária no campo.

A educação do campo, sob a perspectiva marxista, apresenta-se como um campo fecundo para a análise crítica das relações sociais e do processo educativo. Por certo que a compreensão do trabalho como princípio educativo pode desvendar as dinâmicas de poder e reprodução social que permeiam as experiências educacionais nos espaços rurais. Conforme Freire (1979), a práxis educativa no campo estará intrinsecamente ligada à realidade concreta dos trabalhadores rurais, respeitando seus saberes e vivências.

Nessa linha de pensamento, Saviani (2008) ressalta a importância de considerar o trabalho como categoria central na formulação de uma pedagogia específica para a educação do campo. Para o autor, é por meio do trabalho que se estabelecem as relações sociais e se produz o conhecimento, configurando-se como um elemento indissociável do processo educativo. A educação do campo toma como base a práxis laboral dos sujeitos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

No entanto, é preciso reconhecer que a concepção de trabalho na sociedade capitalista é permeada por contradições e antagonismos. Segundo Marx (1867), o trabalho, sob o modo de produção capitalista, assume uma forma alienada, na qual os trabalhadores perdem o controle sobre seu processo laboral e são submetidos à lógica do capital. Essa alienação se reflete também nas práticas educativas, nas quais o trabalho é desvinculado de seu caráter emancipatório e transformador.

Certamente a educação do campo enfrenta desafios estruturais que se manifestam na precarização das condições de trabalho e na marginalização dos sujeitos do campo. Conforme Arroyo (2001), a luta pela educação no campo está intrinsecamente ligada à luta pela terra e pela garantia de direitos sociais e trabalhistas, de modo que romper com a lógica excludente do capital e construir práticas educativas que promovam a emancipação dos trabalhadores/as e a transformação das estruturas sociais deve ser a prática educativa.

A relação entre trabalho e educação no campo também suscita reflexões sobre a organização do processo produtivo e a divisão social do trabalho, que, na proposição de Caldart (2004), a educação do campo se voltará para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interferir na realidade social e transformar as relações de produção. Isso implica em superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, reconhecendo a importância de ambos os aspectos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, a implementação de uma educação do campo, centrada no trabalho como princípio educativo, esbarra em obstáculos políticos e ideológicos. A hegemonia do agronegócio e a mercantilização da educação representam entraves significativos para a construção de uma educação emancipatória no campo. Conforme Silva (2017), a expansão do agronegócio tem provocado a concentração de terras e a expulsão de pequenos agricultores, contribuindo para a desestruturação das comunidades campesinas e a marginalização dos sujeitos do campo.

Diante desse cenário, é fundamental fortalecer as organizações populares e os movimentos sociais que lutam pela educação do campo e pela reforma agrária, considerando que, para Caldart (2011), a educação será compreendida como um processo político e pedagógico que visa à transformação social e à construção de novas formas de convivência e produção, para ampliar o acesso à educação e garantir condições dignas de trabalho e vida para os sujeitos do campo.

Em síntese, a educação do campo como trabalho ou como princípio educativo constitui um desafio e uma possibilidade de superação das desigualdades e injustiças sociais. Por meio da articulação entre teoria e prática, é possível construir práticas educativas que valorizem os saberes locais e promovam a emancipação dos sujeitos do campo. No entanto, essa trajetória requer a superação das estruturas opressivas e a construção de novas relações sociais pautadas na solidariedade e na justiça social.

Diante disso, conclui-se, a partir das ideias de Caetano (2017), que a Educação do Campo é uma educação definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, que não se faz sem os sujeitos do campo ou para os sujeitos do campo, mas com os sujeitos do campo, que, por meio dos movimentos sociais, como o MST, valoriza a luta por terras, e, para além disso, a educação de qualidade para os povos que vivem no campo.

**SEÇÃO II –**  
**CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**EM PARINTINS**

**2.1. O Município De Parintins**

*Na ilha Tupinambarana nasceu Parintins  
 Que eu vou decantar  
 Parintins dos Parintintins é o nome da tribo  
 Desse lugar  
 No seio da mata virgem  
 A pureza das araras  
 O som do silêncio morno  
 A maloca das caiçaras  
 O canto da ariranha Barranco do rio mar  
 O som rouco do remanso  
 O mormaço branco no ar ... (Chico da Silva)*

As primeiras expedições exploratórias da Coroa de Portugal em Parintins foram documentadas por volta de 1660. Assim como outras regiões da Amazônia, a região era habitada por diversos grupos indígenas, como os Tupinambaranas, que deram nome à ilha onde está localizado o município, Ilha Tupinambarana. O município recebeu o nome de São Miguel dos Tupinambaranas pela primeira vez em 1669. O nome “Parintins” foi adotado em homenagem aos povos indígenas Parintintins, um dos muitos grupos que habitavam a região, somente em 1880, quando a sede alcançou o status de cidade.

A floresta de várzea e terra firme, cercada por um relevo que inclui lagos, ilhas e uma pequena serra, é uma característica da vegetação amazônica em Parintins. Além do transporte aéreo, o método predominante de transporte entre Parintins e outros municípios é por meio fluvial.

Além disso, os resultados do Censo mostram que a população total do Brasil atingiu 203.062.512 pessoas, representando um aumento de 6,45% em relação ao Censo de 2010. Em relação ao Censo anterior, a população do estado do Amazonas alcançou 3.941.175 pessoas, representando um aumento de 13,12%. Em relação ao ranking populacional dos municípios: Parintins ocupa a 4ª posição no estado; ocupa a 28ª posição na região Norte; e está classificado em 332º lugar no mundo. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Parintins, conhecidos como o famoso município do Amazonas onde ocorre o festival folclórico que reúne, a cada ano, os bumbas

Garantido e Caprichoso, registrou uma diminuição de 5,55% em sua população ao longo de 12 anos. Em 2010, havia 102.033 moradores no município; no entanto, em 2022, esse número caiu para 96.372, o que representou uma diminuição de 5.661 residentes.

Os trópicos amazônicos são compostos por diversos grupos sociais, tais como ameríndios da terra firme e/ou várzea, negros, nordestinos e europeus de diferentes nações, como portugueses, espanhóis, holandeses e franceses. As novas e singulares formas de organização social na região são inauguradas por esses assuntos sociais. No meio de circunstâncias difíceis, estes trabalhadores/as inventaram novos meios de sobrevivência e reinventaram formas passivas e ativas de lidar com a complexidade dos múltiplos ecossistemas locais.

Embora homens, mulheres, crianças, jovens e idosos componham o campesinato amazônico, seja nas áreas de águas, terra ou floresta, é relevante a singularidade e, ao mesmo tempo, a pluralidade desse contexto, que abrange uma variedade e uma gama de religiões. Neste estudo, atribuímos o conceito de camponês a esses indivíduos, cujos modos de produção estão inseridos nas relações trabalho-capital, na batalha pela terra e em outras formas de organização do trabalho de base familiar.

No ambiente amazônico, a natureza é influenciada ora pela dialética da natureza, ora pela contradição do modo de produção capitalista. Essa tradição se mostra nas relações de trabalho assalariado e nos processos produtivos. Por outro lado, a subsunção sazonal e o esgotamento dos corpos hídricos são uma manifestação da dialética da natureza, um processo perpétuo, no qual os trabalhadores destroem e reconstróem as relações sociais (Mourão; Vascellos; Uchôa, 2020, p. 42).

Considera-se que a forma como o sujeito constrói seu meio de subsistência afeta diretamente sua vida material e sua essência como indivíduo. São, portanto, consistentes na sua produção, tanto em termos do que produzem como de como o fazem. As condições materiais de sua produção influenciam o que os indivíduos são (Marx; Engels, 2014, p. 8).

Neste estudo, o conceito de camponês foi examinado sob a ótica de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25), que o definem de forma mais abrangente, histórica e política, indo além do significado genérico ligado a uma diversidade de assuntos. Esses autores ressaltam que os termos usados para descrever os trabalhadores rurais frequentemente carregam conotações positivas e negativas. No entanto, é crucial entender que o camponês está se consolidando como uma classe no Brasil e na região amazônica por meio de suas lutas por terra e educação.

Ao mesmo tempo, a concepção de campo, empregada neste estudo, parte da compreensão de que ele é lugar de vida, trabalho, cultura e formação humana; bem como cenário de conflitos e lutas de classes. É um local marcado pela exploração e pelo despejo das pessoas que ali vivem e lutam contra o avanço da agricultura em defesa da terra e da Reforma Agrária. É também um lugar onde os camponeses das águas, terra e florestas estão marcados e afirmados. De acordo com Fernandes (2002), o campo não pode ser restrito apenas a uma delimitação geográfica.

Nessa perspectiva, nota-se que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil tem sido caracterizado pela desigualdade e pela combinação. Esta transformação acontece ao longo da expansão do capitalismo global, resultando em mudanças econômicas e implicações sociais, principalmente em nações periféricas da América Latina. Entre os países que experimentam crescimento econômico e outros que estão impedidos de alcançá-lo, há uma lógica da nova geopolítica mundial.

Há relações capitalistas e desigualdades no campo amazônico, além da ilegalidade dos garimpos e da expansão do agronegócio, principalmente da plantação de soja, o alvo do grande capital tem sido afetado pela extração irregular de madeira e de minerais. Esses empreendimentos causaram graves danos ao meio ambiente e contribuíram para o genocídio dos povos originários e indígenas da região.

Note-se que há diversas realidades dentro do espaço Amazônico, cada uma com sua própria singularidade. Este estudo tem como foco a Amazônia Parintinense, termo utilizado para contextualizar a pesquisa, levando em consideração que existem vários tipos de Amazônia, como a várzea firme, os rios de água branca e do preá, os cerrados, os manguezais e as flores, além da Amazônia que inclui terras, águas e flores. Compreender a Amazônia como uma região diversa nos permite explorar diversos caminhos em um esforço para compreender a complexidade e a profundidade da região (Gonçalves, 2001; Witkoski, 2007; Pinto, 2010).

Situada no coração da região amazônica, Parintins é uma cidade do estado do Amazonas, como ilustrado na imagem 1 abaixo. Distingue-se por um conjunto de ilhas cercadas por uma rica diversidade de rios, igarapés e vida selvagem. Sua principal área urbana, conhecida como Ilha Tupinambarana, é um destino turístico bastante conhecido, principalmente durante o Garantido e Caprichoso festival Folclórico dos bois-bumbás. A história de sua fundação é objeto de estudo e de debate, pois foi habitada por diversas etnias indígenas, como os Arutu, Apocutara, Yara, Godui e Curiatós, até serem influenciadas pelos

Tupinambás, que migraram da costa atlântica do Brasil para escapar da colonização europeia. Dentro dos Tupits surgiu um grupo conhecido como Parintintins (Cérqua, 2009).

Figura 1 - Cidade de Parintins



Fonte: Yuri Pinheiro (2023).

Parintins é composta por 21 bairros oficiais, que incluem Centro, Palmares, Itaúna I, Itaúna II, São Benedito, Nossa Senhora de Nazaré, São José, Francesa, Santa Rita, Santa Clara, De jard Vieira, São Vicente de Paula, Vitória-Régia, Emílio Moreira, Raimundo Muniz, João Novo, Castanheira, União, Jacareacanga, Paulo Corrêa, Pascoal Alágio, Distrito Industrial, Vila Cristina, além de dois espaços residenciais.

A população de Parintins (AM) foi registrada em 115.465 pessoas do Censo de 2022, representando um aumento de 11,6% em relação ao Censo de 2010. Os dados foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com os dados atualizados do Instituto de Desenvolvimento do Estado do Amazonas (IDAM), a população da cidade é de 69,890 habitantes e a população camponesa: 32,143 habitantes, totalizando 102.033 habitantes (IDAM, 2023).

Em relação ao crescimento populacional municipal, os dados dos três últimos censos indicam um aumento das populações camponesas distribuídas pelas 192 comunidades do município, segundo a secretaria local do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (Idam/Pin, 2023).

É fato notar que os termos “comunidade” e “comunidades ribeirinhas” são amplamente utilizados em Parintins e em todo o estado do Amazonas. Parte do princípio que Silva (2015, p. 14) esclarece: “na maioria dos lugares rurais do Amazonas, o termo 'comunidade' é utilizado para referirmos às concentrações populacionais da área camponesas, tanto na terra-firme quanto na várzea”.

A influência da Igreja Católica na década de 1960 fez com que a maioria dessas áreas fossem chamadas de “comunidades” no contexto histórico da Amazônia. De modo geral, essas comunidades estão relacionadas geograficamente ao nome de um rio e/ou a um santo ou santa padroeira local (Pantoja, 2005; Almeida; Silva; Canto, 2020).

O município de Parintins tem uma infraestrutura comprometida para atender as necessidades da população da cidade e das comunidades, que inclui 2 hospitais, 7 unidades básicas de saúde na zona urbana e 15 na zona rural, além da Prefeitura, Câmara Legislativa, Secretarias Municipais, bancos (Bradesco, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e Itaú), emissoras de rádio AM e FM, farmácias, cartórios, olarias, movelaria, praças, balneários, feiras municipais, lojas, postos de gasolina, quadras poliesportivas, delegacia e outros.

O município continua oferecendo diversas opções de serviços, como a Empresa de Distribuição de Energia (Amazonas Energia), o Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Parintins (SAAE), o Fórum de Justiça da Comarca de Parintins, o Conselho Tutelar, um Unidade de Pronto Atendimento ao Cidadão (PAC), o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), entre outros.

No que diz respeito à religião, destaca-se a presença de igrejas católicas, diversas denominações evangélicas protestantes e pentecostais, como a Tradicional Assembleia de Deus, a Igreja Batista de Parintins, a Igreja Universal de Deus, a Igreja Adventista da Segunda Vinda, a Igreja Quadrangular e a Igreja Milenarista do Jeová se destacam tanto na área urbana quanto na rural. Junto com os cinco territórios de Umbanda na cidade e na zona rural, existem dois territórios de Candomblé na zona urbana.

A economia municipal é baseada nos serviços estaduais e municipais, além do turismo, da agricultura, da pesca, da caça e dos benefícios sociais de programas federais como a Bolsa Família que movimentam a economia local. Além disso, o associativismo, as cooperativas rurais e a agricultura familiar também trazem contribuições significativas para a economia de Parintins.

No que diz respeito à educação, Parintins é atendida pelo Centro de Educação Integrada (CETI), integrante da rede estadual de ensino (SEDUC), campus do Instituto Federal da Amazônia (IFAM), campus da Universidade Federal da Amazônia (UFAM) e uma unidade acadêmica da Universidade do Estado da Amazônia (UEA). Além disso, existem universidades privadas, escolas especiais, uma unidade do Serviço Nacional de

Ensino Comercial (SENAC) e uma unidade do Serviço Nacional de Ensino Industrial (SENAI).

Existem 22 escolas estaduais na cidade, que oferecem ensino fundamental e médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Mediado por Tecnologia. Outras duas escolas básicas no campo, em Mocambo e outro no distrito do Caburi. Além disso, as escolas da rede local são compostas por um total de 144 unidades que oferecem Ensino Fundamental I e II e Educação Infantil. Essas unidades estão distribuídas tanto na zona urbana quanta na zona rural do município, conforme o quadro 3.

**Quadro 3** -Número de Alunos Matriculados da Rede Municipal de Parintins

Área	Ed. IF	EF. I	E.F II	EJA	Transporte Escolar (Alunos)	Total
		1º ao 5ºano	6º ao 9ºano			
Urbana	3.297	3.471	1.707	255	845	8.730
Terra Firme	1.545	2.833	2.216	150	2.981	6.744
Várzea	163	333	281	12	760	789
Total Geral	5.005	6.637	4.204	417	4.586	16.263

**Fonte:** Divisão de Estatística e Cadastramento Escola - SEMED, 2023

O quadro 4 traz o número de escolas e de professores lotados em Parintins, no ano de 2023. Nota-se que a terra firme do campo de Parintins possui o maior número de matrículas, seguida da área urbana e pôr fim a área de várzea com o menor quantitativo. Ainda, afere-se que a maioria das escolas de Parintins está localizada em áreas do campo. São escolas localizadas na área de várzea e terra firme, atendendo principalmente as escolas de ensino fundamental. Isso porque a maior parte das escolas está predominantemente localizadas na área de terra firme.

**Quadro 4**-Número de Escolas e Professores/as da Rede Municipal

ÁREA	Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS		Nº Total de Escolas	Nº de Professores/as
	Centro de Educação Infantil	Escolas do Ensino Fundamental e EJA		
Urbana	13	15	28	403
Terra Firme	3	88	91	391
Várzea	0	25	25	75
Total Geral	16	128	144	869

**Fonte:** Divisão de Estatística e Cadastramento Escola - SEMED, 2023.

No que diz respeito à política de inclusão nessas escolas, podemos visualizar no quadro 5, que traz o Demonstrativo do Censo Escolar com número de Sala de Recursos e alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Parintins no ano de 2023. Ainda no tocante à educação especial, a Secretaria Municipal de Educação atende, nas Escolas do campo de Parintins, estudantes com deficiências.

**Quadro 5**-Números de Salas de Recursos e Alunos com deficiência da Rede Municipal de Parintins

Área	Nº de Alunos Sala de Recurso	Nº de alunos com deficiência	Atividades Complementares
Urbana	474	529	575
Terra Firme	97	182	354
Várzea	-	8	-
Total Geral	571	719	929

**Fonte:** Divisão de Estatística e Cadastramento Escola - SEMED, 2023.

Souza, Borges e Nascimento (2024) trazem um raio-x atualizado da educação em Parintins, revelando um panorama complexo e diversificado, refletindo as políticas públicas e a organização das escolas do campo nesta região. A Educação do Campo ocorre em um contexto heterogêneo, abrangendo áreas de várzea, terra firme, assentamentos e áreas indígenas, cada qual com suas próprias singularidades. O município garante a matrícula escolar na rede municipal de ensino para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguindo as metas do Plano Municipal de Educação.

O quadro das escolas do campo é composto por 118 unidades cadastradas no INEP, e a maioria das escolas multisseriadas uni docentes ou com classes multisseriadas está na várzea, enquanto as agregadas e nucleadas estão na terra firme. Este cenário apresenta desafios significativos, como a necessidade de desenvolver um projeto educativo que reconheça os embates de classe, as especificidades regionais e os processos sociais e culturais diversos. É essencial promover uma educação que valorize os diferentes modos de vida, saberes e valores que formam as identidades amazônicas, buscando romper com o paradigma urbanocêntrico e assegurando um ensino de qualidade e inclusivo para todos os alunos do município.

## 2.2. O Panorama das Escolas do Campo em Parintins

Ao longo da história, a educação da região amazônica e do Campo do Brasil esteve inextricavelmente ligada à luta pela diversidade de pessoas, incluindo homens, mulheres, crianças, idosos e jovens. Esses indivíduos são trabalhadores/as e sujeitos de direitos, sendo que a ligação entre suas trajetórias e as complexidades e desafios enfrentados no campo são essenciais. Eles se identificam como camponeses, pessoas dos rios e florestas, extrativistas, ribeirinhos, pequenos agricultores, assentados, quilombolas que ainda estão vivos e outros grupos, cada um com suas próprias identidades étnicas e culturais e modos de vida distintos. Assim, suas singularidades e identidades merecem ser reconhecidas e tratadas de forma diferenciada, honrando e valorizando a diversidade inerente ao meio rural brasileiro.

A Educação do Campo se desenvolve em um contexto no território camponês do município de Parintins, abrangendo águas, terras e florestas, nas diversas regiões de várzea, terra firme, assentamentos e áreas indígenas. Encontramos espacialidades, temporalidades, singularidades e especificidades distintas nesses espaços. Assim como em outras regiões do Brasil, a educação do Campo em Parintins é um processo em constante construção, em face de uma realidade diversificada e complexa. Este processo está intimamente ligado às lutas da classe trabalhadora camponesa e conta com a contribuição dos movimentos sociais e das organizações sindicais, que desempenham um papel significativo na configuração deste cenário, com vistas à existência de uma educação que favoreça, para além do desenvolvimento do campo, o desenvolvimento humano dos alunos.

Uchôa *et al.* (2018) expõem que, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maior parcela daqueles que estudam em condições precárias, são os estudantes das zonas rurais, a grande maioria das escolas são localizadas em áreas de riscos e serviços como esgoto sanitário são ausentes. Relacionado a essa questão, Hage (2007) descreve que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais (Hage, 2007, p.1)

Assim, uma Educação do Campo em Parintins é um desafio, pois exige uma elaboração de um projeto educativo fundamentado nas especificidades regionais; nos

múltiplos processos sociais e culturais; nos diferentes modos de vida, saberes, valores e interesses que definem a dinâmica própria; e nas identidades amazônicas.

Além disso, a construção de um projeto de Educação do Campo em Parintins exige ações e estratégias educacionais específicas, tal como em toda a região amazônica. Isto implicará a criação de um programa escolar que aprimore a realidade local, a formação adequada de professores/as, e a execução de estratégias públicas voltadas para as escolas no/do campo. É crucial levar em conta a realidade complexa da Educação do Campo em Parintins, que abrange diversos espaços geográficos, históricos, políticos e sociais. Para compreender como esse processo se desenrola nesse território é necessária uma análise cuidadosa desses aspectos.

Segundo os estudos de Souza, em 2021, eram 118 Escolas registradas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) até o ano de 2020. Conforme estudos de Souza (2021), realizado no censo escolar de 2020, na SEMED /Parintins/PIN, exemplificados no quadro 6 abaixo.

**Quadro 6-**Quantitativo de escolas em Parintins em 2021

<b>Localidade</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Terra firme</b>	92
<b>Área de várzea</b>	26
<b>Total</b>	118

**Fonte:** O autor (2024) *apud* Souza (2021)

Além disso, acentua-se a forma como as escolas do campo estão organizadas no município. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e lazer de Parintins, são 144 unidades espalhadas pelas áreas urbana de várzea, terra firme/assentamento e áreas indígenas (SEMED/PIN, 2023). Esta distribuição mostra a diversidade e abrangência do Campo Educacional na região e destaca a necessidade de políticas públicas e práticas educacionais às diversas realidades locais, exemplificadas no quadro 7 abaixo.

**Quadro 7-**Quantitativo de escolas em Parintins em 2023

<b>Localidade</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Terra firme</b>	91
<b>Área de várzea</b>	25
<b>Total</b>	116

**Fonte:** a autora (2024) *apud* Gerencial Geral da SEMED/PIN (2021 – 2023)

Ao realizar a comparação entre os números apresentados nos quadros 6 e 7, nota-se que duas escolas foram fechadas. Essas duas unidades fechadas em áreas Campesinas e a redução do número de escolas levam a questões sobre o acesso à educação nessas regiões específicas. Considerando os desafios já enfrentados pelo transporte escolar, em termos de acesso e qualidade educacional, a desativação dessas escolas pode ter um impacto negativo na oferta de educação para as comunidades locais (Gerencial Geral da Semed//Pin, 2021 – 2023).

Portanto, há necessidade de que as autoridades educativas e os responsáveis pelas políticas públicas de educação avaliem cuidadosamente as implicações desta redução no número de escolas, especialmente em áreas campesinas e remotas. As ações serão empregadas para garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica, e que os recursos educacionais sejam distribuídos de forma equitativa para atender às necessidades de todas as comunidades campesinas.

A Educação do Campo é fundamental para a promoção da igualdade de acesso à educação e do fortalecimento das comunidades rurais no município de Parintins. Devido à sua grande extensão territorial e à significativa população que vive em e no campo, as escolas da região desempenham um papel crucial na oferta de educação de qualidade a crianças, jovem e adulta. Uchôa *et al* (2018) nos lembram:

A consolidação do direito à educação a todos os indivíduos possibilitou a discursão da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, e, em seu artigo 28 evidencia a educação básica para a população rural. Embora a Lei tenha utilizado a nomenclatura “rural”, deixando a desejar quanto à realidade dos sujeitos, é a partir desta legalidade que os Movimentos Sociais passam a reivindicar a contemplação do direito à educação de acordo com a realidade do trabalho camponês (Uchôa *et al*, 2018, p.60).

A grande luta dos Movimentos Sociais por uma educação de qualidade se dá para que a educação, além de ser ofertada, seja condizente com as expectativas e os anseios dos camponeses, a fim de que se enxerguem como construtores e disseminadores dos saberes que lhes são próprios. Não há como pensar em Educação do Campo sem conceber o que é o campo, enquanto espaço geográfico, histórico e social. A vivência do campo diverge daquela vivida nas cidades, principalmente nas grandes cidades, por isso é inadmissível ofertar uma educação em que o aluno, bem como toda a comunidade camponesa, não se reconheça como parte de sua própria formação escolar.

Diante disso, na realidade de Parintins, foram implementadas políticas públicas para garantir o acesso equitativo à educação, tendo simultaneamente em conta as necessidades e desafios únicos enfrentados pelas comunidades camponesas. Através de políticas públicas e projetos que estão atualmente em andamento no município de Parintins, demonstra-se o compromisso da Semed/ Parintins em fazer avanços na educação dos Parintinenses.

A SEMED Parintins aderiu em 22/08/2023 ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Parintins, 2023), programa lançado pelo Ministério da Educação em junho de 2023, que visa alcançar a alfabetização em totalidade dos alunos ao encerramento do 2.º ano do ensino fundamental, e ainda visa reforçar e complementar a aprendizagem dos alunos até o encerramento do ensino fundamental, no 5.º ano (Brasil, 2023).

O programa é regulamentado pelo Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023, é direcionado a todos os alunos brasileiros, contemplando a zona urbana e zona rural, visando à superação dos múltiplos obstáculos enfrentados pelos alunos durante a sua trajetória estudantil. Desta forma, o programa trabalha através de cinco eixos: governança; formação; infraestrutura; avaliação e boas práticas. A adesão facultativa é aberta a todos os estados e municípios, mas, visando a facilitação da adesão e acompanhamento, o Governo Federal lançou a plataforma digital do programa, onde é possível realizar ações como adesão, acesso a instrumentos formativos, avaliações, dentre outras ferramentas, além de proporcionar o monitoramento dos dados do desempenho dos alunos, para uma avaliação nacional do nível de alfabetização na idade certa, subsidiando a tomada de decisões de forma direcionada e efetiva (Brasil,2023).

No que tange à resultados na participação de Parintins no Programa, segundo dados extraídos da página oficial do programa (quadro 8), selecionando o Estado do Amazonas, os municípios de Parintins e mais 19, a fim de conhecimento. Parintins possui um percentil de alfabetização no ano de 2023, aferido pela escala SAEB de 51,9%. A meta estabelecida para o município no ano de 2024 é alcançar 56,53% de crianças alfabetizadas. O nível de alfabetização do município está em 2%, que corresponde entre 50% a 60% de crianças alfabetizadas, pretendendo-se alcançar até 2030 o nível 5, com o percentual acima de 80% das crianças alfabetizadas. A seguir mostraremos no quadro 8 os dados nacionais da criança Alfabetizada.

**Quadro 8--** Desempenho Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

*MUN.	% AL. ALFAB.	META 2024	META 2025	META 2026	META 2027	META 2028	META 2029	META 2030	NÍV. ALFAB.	% PR
Irlanduba	45,2	50,85	56,45	61,89	67,04	71,82	76,15	80,00	1	70,1
Itacoatiara	46,3	51,78	57,21	62,47	67,45	72,07	76,26	80,00	1	79,4
Itamarati	70,6	72,11	73,55	74,94	76,28	77,57	78,81	80,00	4	76,9
Itapiranga	27,0	34,16	42,17	50,62	59,03	66,94	74,00	80,00	0	78,0
Japurá	77,3	77,70	78,10	78,49	78,87	79,25	79,63	80,00	4	74,5
Juruá	40,6	46,80	53,10	59,31	65,23	70,71	75,66	80,00	1	95,4
Jutaí	36,6	43,26	50,12	56,98	63,59	69,71	75,21	80,00	0	72,8
Lábrea	64,3	66,90	69,37	71,74	73,98	76,11	78,12	80,00	3	78,3
Manacapuru	44,0	49,77	55,57	61,21	66,57	71,53	76,02	80,00	1	87,1
Manaquiri	47,0	52,37	57,70	62,84	67,71	72,73	76,33	80,00	1	70,0
Manaus	52,2	56,80	61,28	65,58	69,63	73,41	76,87	80,00	2	71,3
Manicoré	51,8	56,43	60,98	65,35	69,48	73,31	76,82	80,00	2	81,2
Maraã	21,0	28,09	36,53	45,89	55,55	64,81	73,08	80,00	0	84,0
Maués	53,2	57,61	61,93	66,08	69,99	73,62	76,97	80,00	2	78,5
Nhamundá	64,7	67,18	69,59	71,90	74,10	76,19	75,15	80,00	3	89,7
Nova Olinda do Norte	51,4	56,11	60,73	65,16	69,34	73,23	76,78	80,00	2	76,1
Novo Airão	75,9	76,50	77,11	77,71	78,30	78,88	79,45	80,00	4	82,5
Novo Aripuanã	84,0	80,00	80,00	80,00	80,00	80,00	80,00	80,00	5	84,3
Parintins	51,9	56,53	61,06	65,41	69,52	73,34	76,83	80,00	2	84,6

**Fonte:** Brasil (2023)

A SEMED Parintins também anunciou na mesma data (22/08/2023) que aderiu ao Programa Escola em Tempo Integral (Parintins,2023) , programa lançado pelo Ministério da Educação em junho de 2023, instituído pela Lei n.º 14.640/2023, que visa promover a implementação de matrículas em tempo integral (com duração igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica, objetivando a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral e dando prioridade às escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O Governo Federal oferece assistência técnica e financeira, levando em consideração propostas pedagógicas alinhadas à BNCC (Brasil, 2023).

Este programa ainda se encontra em fase de implementação, sendo previsto a sua avaliação de implementação no 1.º trimestre de 2025/2026 e resultados em dezembro de 2025/2026. Segundo dados da página oficial do programa, que traz em seu último boletim (imagem 02) o total de matrículas pactuadas pelos Entes Federais e Municipais, de forma geral, a região Norte fica em 3.ª posição em números de adesões. Um dado importante é a

adesão das escolas do campo, indígenas e quilombola, que vem aumentando a sua participação no programa de 2023 para o ano de 2024 (Brasil,2024)

**Quadro 9**-Raio X atual do Programa Escola em tempo Integral – MEC

Região	C. Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	total
<b>Estadual</b>	57120	93975	568863	20322	77354	<b>G5,0%</b>
	44153	93701	54412	203228	62094	<b>G50.614</b>
	0,773	0,997	0,957	1	0,803	<b>1000548</b>
<b>Municipal</b>	31999	180403	70703	158817	70086	<b>G6,3%</b>
	300083	174424	69398	152844	66277	<b>4G3.026</b>
	0,94	0,967	0,982	0,962	0,946	<b>512008</b>
<b>E..E+Muni</b>	89119	274378	127566	362045	147440	<b>G3,7%</b>
	74236	268125	123810	356072	128371	<b>457588</b>
	0,833	0,977	0,971	0,984	0,871	<b>488540</b>

Fonte: Brasil (2024)

Entes que Finalizaram a Declaração: Estaduais: 26, (96,3%). Municipais: 4.593, (98%), totalizando 4.619(97,9%)

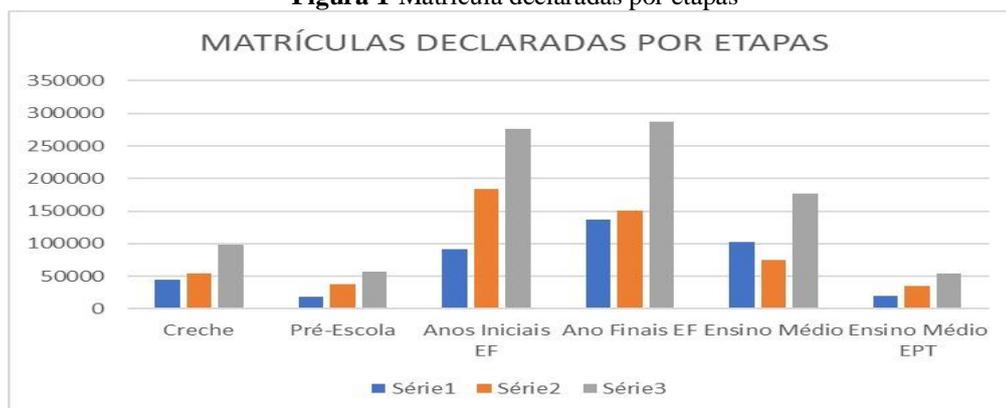
**Quadro 10**-Matrículas Declaradas por Ano/Etapa

<b>Etapa</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>Total</b>
Creche	44573	53670	98243
Pré-Escola	18658	37875	56533
Anos Iniciais EF	92091	184253	276344
Ano Finais EF	137236	150251	287487
Ensino Médio	102467	75042	177509
Ensino Médio EPT	19815	34683	54498
<b>Total</b>	<b>414840</b>	<b>535774</b>	<b>G50.614</b>

Fonte:Dados extraídos do SIMEC, em 10/06/2024.

Dentre os estados e

municípios cobertos pela Portaria nº 23 de 9 de maio de 2023, que prorrogou até 07/06 o prazo de declaração de matrículas de entes da federação em estado de calamidade pública ou sob impacto de eventos climáticos extremos no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, o estado do RS e 12 redes municipais não conseguiram finalizar a declaração (11 do RS e 1 de SC). (Fonte: Dados extraídos do SIMEC, em 10/06/2024)

**Figura 1-**Matricula declaradas por etapas

Fonte: Adaptada pela Autora

**Figura 2-** Matricula declaradas por etapas

Fonte: Adaptada pela Autora

**Quadro 11-**Matrículas Declaradas por Ano/Etapa

MODALIDADE	2023	2024	TOTAL
Educação do Campo	14760	26903	41663
Educação Especial	14915	15261	30176
Educação Indígena/Quilombola	3436	6801	10237
<b>TOTAL</b>	<b>33111</b>	<b>48.665</b>	<b>82076</b>

Fonte: Dados extraídos do SIMEC, em 10/06/2024. Fonte: Brasil, (2024).

O Programa Escola das Adolescências, voltado para os anos finais do ensino fundamental, regulamentado pela Portaria n.º 635, de 10 de julho de 2024, é uma iniciativa conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Seu objetivo é desenvolver uma proposta para essa etapa de ensino que se conecte com as diversas

experiências da adolescência no Brasil, promovendo um ambiente acolhedor e impulsionando a qualidade social da educação, melhorando o acesso, o progresso e o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de uma estratégia do Governo Federal que oferece apoio técnico-pedagógico e financeiro, incluindo a produção e a divulgação de guias temáticos, além de incentivar financeiramente escolas priorizadas de acordo com critérios socioeconômicos e étnico-raciais (Brasil,2024). A adesão ao programa ocorre de forma voluntária, e a Semed Parintins aderiu ao programa.

O sistema de fornecimento da merenda escolar em Parintins é gerido e articulado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei n.º 11.947, de 16/6/2009, regulamentada atualmente pela Resolução CD/FNDE n.º 06, de 8 de maio de 2020 e suas alterações (Brasil,2024), que coordena todo o processo de licitação, fiscalização e aquisição dos produtos destinados à alimentação oferecida nas escolas públicas do município, tanto nas áreas urbanas quanto rurais, abrangendo as esferas municipal e estadual.

O PNAE desempenha um papel central na gestão e aquisição de produtos para a alimentação escolar, tendo como um de seus objetivos principais o fortalecimento da agricultura familiar. Isso é realizado por meio da compra de produtos através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), contribuindo para a valorização e o desenvolvimento da produção local. Em Parintins, essa estrutura de gestão e fornecimento garante que os estudantes tenham acesso a uma alimentação de qualidade, ao mesmo tempo em que apoia a economia local e promove a sustentabilidade da agricultura familiar, integrando os esforços do governo e da comunidade para o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos (Tavares e Santos 2017).

No que tange à merenda escolar, outra política pública adotada pelo município de Parintins foi a adesão ao Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME), implementado pela Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS), que beneficiou, em 2020, um total de 15 cooperativas, 29 associações, 18 agroindústrias e 304 produtores rurais por meio da aquisição de alimentos distribuídos na capital e no interior. Essa iniciativa proporcionou aos alunos da rede estadual de ensino uma alimentação de qualidade, além de impulsionar a produção rural no estado.

Em 2020, o programa adquiriu um total de 933.878 quilos de alimentos, garantindo recursos no valor de R\$ 6.532.848,30. Dos 40 municípios credenciados, aproximadamente 18 cidades forneceram 28 tipos de itens regionais, tanto convencionais quanto orgânicos,

melhorando a qualidade dos alimentos fornecidos na rede estadual de ensino. Os agricultores forneceram diversos produtos, incluindo abacaxi, abóbora, açúcar mascavo, banana-pacova, banana-prata, batata-doce, carne bovina moída, cheiro-verde misto, couve, farinha de mandioca branca e amarela, farinha de tapioca, feijão-de-metro, filé de peixe, filé de pirarucu, laranja, limão, macaxeira in natura, maxixe, melancia, pimenta-de-cheiro, pimentão verde, polpa de açaí, polpa de frutas, quiabo, repolho verde e outros. Ao todo, a ação beneficiou 275 mil alunos da rede estadual de ensino por meio de produtos provenientes do setor primário do Amazonas. Há 16 anos, essa iniciativa contribui para a melhoria da qualidade da merenda escolar na rede estadual de ensino (Seas,2021).

As escolas possuem estruturas de armazenamento adequadas, pois recebem alimentos frescos como carne, frango e verduras diretamente nas suas cozinhas. A Secretaria adotou medidas para garantir a entrega da merenda escolar nas escolas situadas no campo, nas escolas com pouca infraestrutura ou com problemas de acesso. A merenda é distribuída em todas as escolas por meio de um barco, que cobre os dez polos da área de terra firme e da área de base. O objetivo desta iniciativa é garantir que todas as escolas, mesmo com recursos limitados, tenham acesso a alimentos nutricionais adequados e saudáveis para seus alunos.

A adesão do município de Parintins às políticas públicas de educação tem destacado o compromisso do município com a efetivação de melhorias na educação, aproveitando todas as oportunidades ofertadas pelas esferas governamentais, tais como, Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, Escola em Tempo Integral e Escola das Adolescências. Ademais, o município promove programas com o intuito de atender as necessidades locais, a exemplo dos projetos “Sexta de Leitura: A feira de textos” e “Saberes Ancestrais”, que reforçam o compromisso com a educação e a valorização dos saberes locais, dos alunos da zona urbana, rural e de várzea.

Ainda falando sobre políticas públicas, no dia 13 de maio, a equipe do Programa Escola das Adolescências reuniu 28 gestores, coordenadores e professores da Zona Rural e da Zona Urbana para planejar as atividades para a Semana da Escuta das Adolescências, que acontecerá de 13 a 27 de maio. A reunião ocorreu na Escola Municipal Beatriz Maranhão e foi dirigida pela professora Dra. Maria Valcirlene de Souza Bruce, apresentadora do programa e apresentadora do documentário “ESQUECIDOS”. Ao longo da reunião, foram abordados os obstáculos importantes enfrentados na educação contemporânea. O foco principal do debate foi a inclusão de alunos com deficiência (PCDs) e a precariedade da internet em algumas comunidades. Embora esses problemas tenham sido importantes, 30 das 46 escolas participantes do programa participaram, superando as expectativas iniciais.

A professora Dra. Maria Valcirlene enfatizou a importância de prestar atenção aos adolescentes e compreender seus pontos fortes e desejos. “A exibição do documentário "ESQUECIDOS" trouxe uma luz sobre a vida real de muitos jovens e enfatizou a necessidade de ações concretas para melhorar suas condições de vida e aprendizado. Até agora, os resultados mostram que a secretaria de Educação (SEMED/Parintins) tem comprometer-se com a educação e com o bem-estar dos adolescentes. Esse projeto visa ouvir, entender e melhorar nossas práticas para criar um ambiente educacional mais conectado e inclusivo, que atenda as necessidades e as expectativas dos jovens que participam de nosso programa. Nossa missão é mudar a educação e melhorar as oportunidades para nossos adolescentes!”.

Outro movimento em prol da educação ocorreu no dia 24 de maio, o lançamento do projeto MPT na escola, com a presença de autoridade da área de direito e proteção da infância. O evento ocorreu no auditório Dom Arcângelo Cérqua, no qual se discutiu sobre a importância da proteção infantil em prol do bem-estar das crianças e consolidou o compromisso com a educação do povo Parintinense. Fizeram-se presentes professores/Gestores e coordenadores do campo e da zona urbana.

O Ministério Público do Trabalho (MPT) do Brasil está promovendo uma iniciativa chamada "MPT nas Escolas". O objetivo principal do projeto é lutar contra o trabalho infantil e defender os direitos das crianças e dos adolescentes por meio da educação e da conscientização. Ele tem como objetivo conscientizar estudantes, professores, pais e a comunidade em geral sobre a importância de acabar com o trabalho infantil e garantir que crianças e adolescentes recebam todos os direitos humanos, especialmente o direito à educação. O projeto desenvolve várias ações, como: a formação de professores/as e gestores escolares para que possam se tornar multiplicadores de informações sobre os malefícios do trabalho infantil e os direitos das crianças e dos adolescentes. O quadro 9, abaixo, traz as principais áreas e descrição das ações do projeto.

**Quadro 12**-Resumo do escopo do Projeto MPT nas Escolas

ÁREA	AÇÃO
<b>Produção de Material Didático</b>	Criação e distribuição de materiais educacionais e didáticos que abordam o assunto de maneira fácil de entender e adequada para uma variedade de faixas etárias.

<b>Atividades Educativas</b>	Incentiva os alunos a participarem de eventos, concursos culturais, debates e outras atividades nas escolas que estimulam sua reflexão e participação no assunto. Pareceres: Trabalhar em conjunto com secretarias de educação, conselhos tutelares e outras instituições que possam ajudar a fazer com que o projeto funcione melhor.
<b>Sensibilização da Comunidade</b>	Campanhas que promovem a conscientização e o envolvimento das famílias e da comunidade escolar para enfatizar a eliminação do trabalho infantil e a proteção integral das crianças e dos adolescentes. Em resumo, o "MPT nas Escolas" visa construir uma cultura de respeito aos direitos das crianças e adolescentes, promovendo a educação como um instrumento essencial para a transformação social e construindo um futuro livre do trabalho infantil.

Fonte: A autora (2024)

Além de todas as ações supracitadas, é fundamental garantir que as políticas educacionais para o ambiente no campo sejam sensíveis às particularidades culturais e contextuais dessas áreas. Como afirmado por Caldart (2002, p. 70), “a educação no campo não deve ser homogeneizada, mas adaptada para refletir as identidades e aspirações das comunidades camponesas”.

Isso implica reconhecer a diversidade cultural e as tradições locais e incorporá-las ao currículo e às práticas pedagógicas. Nesse contexto, as escolas são caracterizadas pela sua organização como escola nucleada, escola multisseriada uni docente e escola com classes multisseriadas. A escola nucleada em Parintins/AM segue o modelo seriado. São escolas conhecidas como escolas núcleo, pois possuem anexos ou extensões e estão localizadas em uma comunidade. Atendem estudantes de outras comunidades camponesas próximas, principalmente por conta da dispersão geográfica das comunidades camponesas ou da baixa densidade populacional. Um exemplo de escola nucleada é a Escola Municipal Walkiria Viana Gonçalves, localizada na Zona Rural do Município, atende estudantes das Comunidades Camponesas e tem como anexo a Escola Municipal São Sebastião, ilustrada na Figura 03 abaixo.

**Figura 3-** Escola Municipal Walkiria Viana



Fonte: A autora (2024).

Segundo Brasil (2006, p. 116), a nucleação é um procedimento político administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em um só, desativando ou demolindo as demais, é conhecida como política de nucleadas. Assim, são resultados do fechamento de escolas multisseriadas do campo e são assistidas pela política do Transporte Escolar.

A escola nucleada e seriada tem sido objeto de críticas devido aos efeitos negativos que pode acarretar nos alunos e em suas comunidades. Este modelo, caracterizado pela concentração de alunos de várias localidades em uma única escola, tende a distanciar os estudantes de seus ambientes familiares e comunitários, o que pode resultar na perda de vínculos sociais e culturais, essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse contexto, observa-se uma progressiva alienação dos alunos em relação às suas origens e tradições, o que pode gerar sentimentos de desenraizamento e falta de pertencimento.

Além disso, a organização do trabalho docente em escolas nucleadas e seriadas apresenta desafios significativos. A necessidade de lidar com muitos alunos de diferentes localidades impõe dificuldades logísticas e pedagógicas aos professores, que enfrentam problemas de sobrecarga de trabalho e de falta de recursos adequados para atender às necessidades específicas de cada estudante. Essa sobrecarga pode resultar em uma qualidade de ensino comprometida e na impossibilidade de estabelecer vínculos mais estreitos e personalizados com os alunos (Saviani, 1980).

Outra questão relevante diz respeito à perda de sentido de comunidade e de coletividade que pode ocorrer em escolas nucleadas e seriadas. A fragmentação do espaço educacional, com a concentração de alunos de diversas origens geográficas em um único

local, tende a enfraquecer os laços de solidariedade e identidade compartilhados entre os membros da comunidade escolar. Isso pode contribuir para o surgimento de conflitos interpessoais e para a dificuldade de estabelecer um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, o que, por sua vez, pode comprometer o processo de aprendizagem e a socialização dos alunos (Libâneo, 1994).

Aponta-se que a escola nucleada e seriada reproduz desigualdades sociais e territoriais, ao privilegiar determinadas localidades em detrimento de outras. A concentração de recursos e de oportunidades em uma única escola pode acentuar disparidades já existentes entre comunidades, contribuindo para a reprodução de padrões de exclusão e marginalização. Isso reforça a importância de repensar os modelos educacionais vigentes e de buscar alternativas que promovam uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de valorizar e respeitar a diversidade de contextos e as realidades locais.

A política de transporte escolar e a municipalização do ensino também favoreceram para esta abordagem, sendo que é fundamental compreender que ela representa uma violação dos direitos das crianças, dos jovens e dos adultos de serem educados em suas comunidades (Brasil, 2006). Em essência, esta prática abraça uma lógica de racionalidade econômica que prioriza a relação custo-benefício, significativamente influenciada por organismo e por agência multilaterais. Para Borges (2007):

O discurso neoliberal de promoção de uma Educação de qualidade, que abrange os interesses econômicos das agências de financiadoras de projetos em países em desenvolvimento, é o que originou-se a nucleação das políticas de desativação direcionadas às escolas rurais na década de 90. Essas empresas exigem uma execução de programas e projetos direcionados aos interesses do mercado internacional ao conceder empréstimos (Borges, 2007, p. 87).

Em Parintins, essas escolas possuem biblioteca, laboratório de informática, 12 a 14 salas de aulas, ginásio poliesportivo, enquanto os anexos sofrem com as contradições de estruturas precárias. Quanto às escolas com classes multisseriadas, são organizadas por turmas com alunos de diferentes séries ou níveis de ensino agrupados em uma mesma turma. Abaixo, a imagem 04 apresenta uma escola que atua com classes multisseriadas e agregada, localizada na zona rural de Parintins, na área de várzea, às margens do rio Amazonas, na comunidade de São Sebastião do Boto.

**Figura 4**-Escola Municipal Washington Luiz Teixeira



**Fonte:** Yuri Pinheiro (2023).

Em Parintins, estas também são conhecidas como escolas agregadas. Ao sugerir o agrupamento de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em turmas multi etapa em Parintins. De acordo com Silva (2017), viola as diretrizes previstas no parágrafo 2 do Art. 4 da Resolução n.º 2 de 28 de maio de 2008, bem como o Art. 55 do Regulamento Geral de Ensino das Escolas Municipais.

Art. 55: Em escolas Municipais com turmas multisseriadas em áreas rural, é comumente agrupados os estudantes do ensino fundamental com os da Educação Infantil (Parintins 2009 *apud* Silva, 2017).

Destaca-se que, de acordo com legislação vigente, crianças com idade condizente com a Educação Infantil não poderiam estar juntas com alunos do Ensino Fundamental, em razão das particularidades das idades etárias dos alunos e dos conteúdos a serem ministrados pelos professores.

No que diz respeito à estrutura curricular dessas escolas, os elementos curriculares são organizados em blocos disciplinares específicos, obedecendo à carga horária aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e atendimento às horas de aprendizagens e dias letivos previsto na lei 9.394/96 (SILVA, 2017, p. 50).

Avulta-se, ainda, em Parintins, a existência da escola multisseriada uni docentes, que consiste em entidades educacionais em que um único professor tem como responsabilidade ensinar os alunos de diferentes séries ou níveis de ensino em uma mesma sala de aula. Essa configuração é comum em áreas rurais com baixa densidade populacional e número limitado de alunos, tornando inviável a criação de salas de aula separadas para cada série.

Nessa situação, o professor modificará seu ensino para atender às diversas necessidades educacionais de seus alunos, utilizando estratégias de ensino diferenciadas. Os institutos educacionais enfrentam desafios particulares, tais como a ausência de materiais e a necessidade de lidar com classes heterogêneas em termos de nível de aprendizado e de faixa

etária. No entanto, desempenham um papel vital na garantia do acesso à educação em áreas remotas e no apoio ao fortalecimento da comunidade local.

Esta prática é comum em áreas rurais onde o acesso à educação é difícil devido às limitadas opções escolares e à logística de transporte. A falta de individualização no ensino pode resultar em dificuldades de aprendizagem para os estudantes e, para os professores/as, devem adequar seu ensino às necessidades variadas dos alunos

Na imagem 05 está ilustrada a Escola Municipal Santo Antônio, localizada na Comunidade Brasil Roça, no lago do Zé Mirim, que é um exemplo de uma escola multisseriada uni docente de Parintins. Nessa escola, um único professor ministra aulas para crianças da Educação Infantil e do 1.º ao 5.º do Ensino Fundamental.

**Figura 5-** Escola Municipal Santo Antônio



**Fonte:** A Autora (2024).

Souza, Borges e Nascimento (2024) retratam que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006, p. 25), as escolas multisseriadas são aquelas que possuem alunos de diferentes séries e níveis na mesma sala de aula, independentemente do número de professores presentes. D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 321) descrevem essas escolas como pequenas, localizadas em áreas de difícil acesso e com baixa densidade populacional, onde um único professor é responsável por todas as séries na mesma sala. Em Parintins, essas escolas estão situadas tanto em áreas de várzea quanto em áreas de terra-firme. O quadro 10, abaixo, traz o levantamento das turmas multisseriadas em Parintins, com base em informações provenientes da Divisão de Estatística e Cadastramento Escolar-SEMED/PIN (2021). Ao todo são 128 turmas multisseriadas em terra-firme e 34 turmas multisseriadas em várzea.

**Quadro 13-**Turmas multisseriadas em Parintins

MULTISSERIADAS									
Terra-firme					Várzea				
Multi 1º a 5º	Multi 2º a 5º	Multi 3º a 5º	Multi 4º a 5º	Multi 6º a 7º	Multi 8º a 9º	Multi 3º ao 5º	Multi 4º ao 5º	Multi 6º ao 7º	Multi 8º ao 9º
15	24	18	16	30	25	7	3	12	12

**Fonte:** Souza, Borges e Nascimento (2024)

Os educadores, que atuam em escolas multisseriadas no campo, enfrentam condições precárias de infraestrutura. Muitas dessas escolas operam em espaços pequenos e improvisados pelos próprios membros da comunidade, com prédios deteriorados, frequentemente sem instalações básicas como banheiros e cozinhas. Em diversos casos, essas escolas são cobertas de palha e têm pisos de terra batida ou estão situadas sobre palafitas, especialmente nas regiões da Amazônia.

Atualmente, essas instituições sofrem com a falta de manutenção e com abandono por parte das secretarias municipais e estaduais de educação, obrigando os comunitários a se encarregarem da construção e da conservação das escolas. Essa situação é extremamente degradante, pois os profissionais trabalham em áreas isoladas, sem moradia adequada, longe de suas famílias e com escolas que não oferecem condições mínimas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Como resultado, os educadores realizam tarefas além das pedagógicas e enfrentam frustrações significativas, o que pode levar a desistências da carreira docente (Costa, 2018).

Outro fator importante em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores das escolas multisseriadas é o preenchimento dos diários de classe. Os professores utilizam três diários distintos: um para o ensino fundamental (anos 1 e 2), um para os anos 3 a 5 e outro para a educação infantil. Esse sistema sobrecarrega os educadores e não reflete adequadamente a realidade das escolas rurais.

A unificação desses registros em um único diário poderia simplificar o processo para os professores, facilitando o acompanhamento individualizado dos alunos e a gestão das informações. A prática atual, com vários diários, torna o registro mais burocrático e propenso a erros, além de consumir tempo valioso que poderia ser dedicado ao atendimento individualizado e ao planejamento das aulas.

Além disso, a manutenção de múltiplos diários aumenta a complexidade administrativa e pode resultar em registros imprecisos, especialmente em contextos em que os recursos e o suporte técnico são limitados. Um diário único permitiria uma gestão mais organizada e eficaz, beneficiando tanto os professores quanto os gestores escolares.

Entretanto, a resistência da SEMED à mudança pode estar ligada a tradições administrativas e a uma visão fragmentada das necessidades das escolas do campo. A criação de um diário único demonstraria um compromisso com a inovação e com a adaptação às realidades das escolas rurais. Isso aliviaria a carga burocrática dos professores e promoveria uma maior coesão nas práticas educacionais.

Portanto, a situação das escolas do campo em Parintins exige um método de gestão adaptado às suas necessidades específicas. A unificação dos diários em um único documento pode facilitar a vida dos professores, melhorar a gestão escolar e beneficiar os alunos. É crucial que a SEMED reconheça essas necessidades e esteja disposta a implementar mudanças que considerem as dinâmicas e os desafios das escolas rurais na região amazônica.

Nessa realidade de escolas multisseriadas unidocentes, Hage (2005) expõe, a partir de suas pesquisas, no que se refere à subjetividade do professor, que muitos possuem um sentimento de abandono que os incomoda bastante, pelo fato de trabalharem sozinhos, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de educação.

Em seu estudo de campo, Prata (2023) relata, a partir de sua observação, que um dos principais desafios enfrentados nas escolas multisseriadas é a estrutura de madeira das salas de aula, que compromete a concentração dos alunos devido à interferência do som das explicações de outras salas e aos ruídos externos. A heterogeneidade dos níveis de aprendizagem exige que os professores adaptem suas atividades conforme o nível de cada estudante ou grupo, especialmente para aqueles com dificuldades.

Embora a menor quantidade de alunos em comparação com as escolas urbanas possa ser benéfica para o ensino, a simultaneidade das turmas e as etapas distintas apresentam um desafio adicional. Isso demanda uma formação contínua e atualizada dos docentes, o que frequentemente não é viável devido à necessidade de permanência na escola para garantir a continuidade das atividades escolares. A escola multisseriada, apesar de sua importância social para a formação dos alunos, frequentemente apresenta desafios significativos, como o acúmulo de funções que dificulta o atendimento individualizado. A diversidade e complexidade desses ambientes pedagógicos requerem uma preparação adequada dos professores para assegurar um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Portanto, é crucial abordar as condições físicas e estruturais das escolas do campo para melhorar a qualidade da Educação do Campo.

Mediante a conjuntura do cenário, pode-se discorrer que ainda há uma dicotomia entre avanços e retrocessos nas escolas de campo em Parintins, despontando, neste cenário,

os desafios docentes enfrentados pelos professores das escolas multisseriadas no campo, ilustrando-se em seus vieses singulares devido às precárias condições de infraestrutura das instituições em que atuam. Muitas dessas escolas operam em estruturas improvisadas, frequentemente sem instalações básicas como banheiros e cozinhas, e com edifícios deteriorados que comprometem a qualidade do ensino.

A falta de manutenção por parte das autoridades educacionais locais obriga os comunitários a assumirem a construção e a conservação das escolas, o que agrava a situação. Adicionalmente, a estrutura de madeira das salas e a interferência de ruídos externos dificultam a concentração dos alunos e a adaptação das atividades pedagógicas às necessidades individuais, especialmente em turmas com níveis de aprendizagem heterogêneos. Desta forma, os docentes necessitam de uma formação abrangente que o prepare para lecionar mediante os desafios físicos e pedagógicos.

### **2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARINTINS**

A legislação e sua operacionalidade em todo país constituem grandes avanços no cenário nacional. Nas dimensões educacionais, elas representam as possibilidades de se ter um ensino que possa atender todos os sujeitos que fazem parte da sociedade brasileira. O país é regido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece diretrizes para diversas áreas, incluindo a educação, e consolida princípios fundamentais. Nesse contexto, a educação é direito de todos e é reconhecida no artigo 205 da Constituição, o qual objetiva “preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito” (Câmara, 2013, p. 10).

A partir do que se compreende sobre a educação à luz da CF 1998, tem-se um sistema integrado de ações no âmbito legislativo e operacional, a fim de que se possa encaminhar um fazer pedagógico nacional. Assim, segundo Saviani (2010), esse sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece as normas gerais para a educação no Brasil.

Ela define os objetivos da educação, que visam ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a à cidadania e à inclusão de todos na escola. A LDB fundamenta a educação em princípios como igualdade de condições, liberdade de aprendizado e respeito à diversidade cultural. A lei organiza a educação básica em três níveis: educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos), sendo o ensino fundamental e médio obrigatórios e gratuitos. Também abrange a educação superior, promovendo a autonomia universitária e a formação qualificada.

Além disso, a LDB prevê a descentralização da gestão educacional para estados e municípios e define diretrizes para o financiamento da educação. Ela garante liberdade na organização dos currículos, a realização de avaliações periódicas e a inclusão de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal. Também estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com necessidades especiais, promovendo sua integração ao sistema regular de ensino (Brasil,1996).

Outro instrumento crucial para a educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que servem como um conjunto de diretrizes para os currículos educacionais de todo o país. Com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa, eles foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e nortear as práticas pedagógicas.

A relevância das normativas presentes na legislação educacional brasileira é enorme, pois a relação entre a Constituição, a LDB e os PCNs é fundamentada nos princípios e nos valores estabelecidos pela Carta Magna. Todas as demais leis são construídas e interpretadas a partir do artigo 205, que reconhece a educação como um direito social e visa sempre promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

No entanto, apesar da existência de uma base jurídica sólida, obstáculos ainda precisam ser superados para que o direito à educação seja plenamente concretizado no Brasil. Os obstáculos que precisam ser superados incluem questões como a falta de infraestrutura nas escolas, a desigualdade de acesso ao ensino de qualidade e a defasagem na formação docente.

Assim, é crucial que a sociedade brasileira e os organismos encarregados da elaboração e implementação das políticas educacionais estejam continuamente envolvidos na busca de soluções que garantam uma implementação eficaz das disposições previstas na Constituição, na LDB e nos PCNs. Promover uma educação para todos os cidadãos do país que seja verdadeiramente democrática, inclusiva e transformadora, só através de um esforço conjunto.

A LDB e os PCNs desempenham um papel importante no contexto das políticas educacionais na promoção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. Ao estabelecer diretrizes claras e objetivas, essas normativas orientam as ações dos educadores, dos gestores e de toda a comunidade escolar, auxiliando no desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida. Por isso, é necessário um constante processo de revisão e um aprimoramento das leis e das normativas educacionais, além de um maior investimento na formação de professores, na melhoria das condições das escolas e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os habitantes do país brasileiro.

O arcabouço jurídico que lidera a educação no país é obra da Constituição Brasileira, aliada à LDB e aos PCNs. É a finalidade de todos os envolvidos no processo educacional tornar efetivos os princípios e as diretrizes estabelecidas, voltados à construção de uma sociedade mais justa e democrática, através da educação. À luz da CF 1998, LDB 1996 e dos PCNs 1997, tem-se de considerar o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve sua primeira versão elaborada em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Além de possuir diversas metas, dificultando o foco em questões primordiais, estas não eram mensuráveis e não apresentavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), foi sancionado pela Lei n.º 10.172 em 9 de janeiro de 2001, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tratando-se de um documento a ser elaborado a cada dez anos, a fim de estabelecer metas e diretrizes a serem alcançados até o final do período específico. Vale lembrar, segundo Saviani (2014), que o PNE tem suas raízes no Manifesto dos Pioneiros da Educação, no qual se afirmava que, apesar dos esforços, ainda não se tinha conseguido estabelecer um sistema educativo coerente com as demandas da modernidade.

Em relação ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), que abrange os anos de 2011 a 2020, o Governo Federal enviou o projeto de lei ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Por meio de estatísticas, este documento é mais abrangente e quantificável, o que pode simplificar sua implementação e monitoramento. Além disso, seu caráter escorregadio possibilita sua discussão nas escolas, aumentando a probabilidade de compreensão e de alcance de seus objetivos. Sobre esse aspecto, Borges (2016) afirma que:

O PNE atual teve inicialmente a discussão nacional conduzida pelos entes federativos através dos sistemas de ensino. Os movimentos Sociais também realizaram discussões na Conferência Nacional de Educação - CONAE e

formularam propostas para o novo PNE. Entretanto, as propostas que predominaram, durante o processo de debate, foram as oriundas de assessores e dos sistemas, prevalecendo assim, o que hoje consta na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo 20 metas, cada uma com suas estratégias, que somam o total de 254 estratégias (Borges,2016, p.100-101).

É oportuno ressaltar a relevância de uma discussão ampliada sobre o PNE, a fim de que as metas sejam trabalhadas de acordo com uma realidade educativa, principalmente quando tratamos da realidade campesina. Ainda que se compreenda o caráter abrangente de um Plano Nacional de Educação, visto que se busca uma unidade educativa, este não pode ser apenas imposto à realidade, mas ajustado a ela.

A partir daquilo que se propõe no PNE, cada cidade elaborará o Plano Municipal de Educação (PME), no qual, seguindo as normativas já citadas anteriormente, estabelecem-se as diretrizes, os objetivos e as medidas para promover o avanço da educação. Este Plano deverá contemplar, da Educação Infantil ao Ensino Superior, devendo ser construído com a colaboração da sociedade civil e da comunidade escolar, com vistas a garantir que os membros da sociedade tenham acesso equitativo a uma educação de excelência, que serve também como norte para orientar as políticas educacionais locais.

Os PME foram construídos pelas secretarias de educação e aprovados como leis em 2015. Suas metas têm como base o PNE e seguem o mesmo tempo de vigência, dez anos. No que se refere ao PME/PIN, este que representa a voz da cidade, tem como objetivo garantir que todas as comunidades, incluindo as localizadas em áreas campesinas, tenham acesso à educação de qualidade. No tocante à Educação do Campo, quando analisamos o PME/PIN que traça as diretrizes de ação, objetivos e metas, constatou-se que este aborda os seguintes temas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena e Magistério da Educação Básica e Financiamento e Gestão (PME/PIN, 2015).

Esse documento é composto por 20 metas e 20 estratégias. A Educação do Campo aparece de forma mais evidente na Meta 8 do PME/Parintins, mas também nas estratégias das metas **1, 2, 3, 9 e 10**.

No que se refere à **Meta 1**, que compreende universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, criar creches e ampliar a oferta, de forma a atender até 2018, 50% quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, as situações de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes, com relatório avaliativo a cada dois anos de idade até o final da vigência desde

(PME/PIN, 2015). Das 28 estratégias estabelecidas na Meta 1, somente uma faz menção à Educação do Campo, presente na estratégia 1.18:

1.18 Implantar e/ou ampliar a partir do segundo ano de vigência deste PME, equipes multidisciplinares compostas por profissionais das áreas de Assistência Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Terapeuta Ocupacional, Educador Físico e Profissional do AEE para dar suporte ao aluno, ao professor, à família e aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto na área urbana quanto nos polos [sic] da Educação do Campo (PME/PIN, 2015, p. 91).

A Educação do Campo também é mencionada na **Meta 2**, que versa sobre universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que 100% (cem por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste (PME/PIN, 2015). Das 18 estratégias desta Meta, tem relação com a educação da classe trabalhadora camponesa a estratégia 2.2 e a estratégia 2.15:

2.2 Garantir a manutenção, adequação e ampliação, em regime de colaboração entre os entes federados, respeitadas às normas de acessibilidade, o programa de construção e reestruturação de todas as escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas do ensino fundamental das zonas urbana e rural (várzea e terra firme) e atenda até o ano de 2020 a meta de universalização deste PME, evitando a descontinuidade administrativa (PME/PIN, 2015, p. 94).

2.15 Promover em regime de colaboração com a união e estado a produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas (PME/PIN, 2015, p. 95).

Analisando essas estratégias, percebemos que a 2.2 menciona a manutenção e a ampliação da infraestrutura das escolas do campo de Parintins das áreas de várzea e terra-firme. Entretanto, o que se pode encontrar são escolas em condições precárias de funcionamento, sem estrutura básica de higiene. Isso é muito mais complexo quando se fala das escolas na área de várzea.

No que concerne à **Meta 3** do PME/PIN (2015) que visa universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento), a estratégia 3.3 aponta que:

3.3 Buscar parceiras com instituições governamentais e não governamentais, visando a expansão do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo e das comunidades indígenas (PME/PIN, 2015, p. 16).

Analisando o contexto de Parintins, a meta 3.3 do PME/PIN é colocada em prática por meio da SEMED, a partir de parcerias com instituições governamentais, especialmente a UFAM e UEA; e não governamentais visando atender as particularidades das populações do campo e das comunidades indígenas.

A **Meta 8** trata sobre elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e indígenas, da região de menor escolaridade e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, igualar a escolaridade (escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) (PME/PIN, 2015, p. 98). É a Meta com menos estratégias desse PME, conforme sinalizamos:

8.1 Ampliar, em regime de colaboração, aos estudantes em situação de distorção idade-série, programas ou projetos com metodologia específica, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, visando a continuidade da escolarização de forma a concluir seus estudos; 8.2 Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; 8.3 Garantir, em regime de colaboração com o Estado, acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio; 8.4 Acompanhar, sistematicamente, o acesso e permanência nas escolas dos segmentos populacionais considerados, identificando os motivos de absenteísmo, ofertar apoio à aprendizagem e à conclusão dos estudos. 8.5 Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude (PME/PIN, 2015, p. 106).

Quanto à **Meta 9**, que consiste em elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (PME/PIN, 2015, p. 99), a menção a Educação do Campo aparece na estratégia 9.8.

9.8 Garantir em regime de colaboração alfabetização de jovens e adultos do campo, indígenas e unidade prisional, com a produção de recursos didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas (PME/PIN, 2015, p. 107).

Por fim, a **Meta 10** visa oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional (PME/PIN, 2015, p. 99).

Diante do que se observa no PME da cidade de Parintins, este não apresenta a vontade política de promover uma educação de qualidade ao povo camponês, visto que apenas se reproduz aquilo que já está definido em âmbito nacional. É de suma importância a construção de um PME que contemple e reconheça as particularidades e quais os principais anseios dos alunos no que se refere ao conhecimento de sua própria realidade.

Nessa discussão em torno do PNE, bem como do PME, a questão específica da Educação do Campo, Borges (2018) afirma que se constata, nas versões anteriores, a ausência de metas para o campo de forma mais específica, o que gera um atraso em relação à luta dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente quando se fala do debate em torno das necessidades próprias, da formulação de uma educação diferenciada. Destaca que quando o PNE aponta para a Educação do Campo, o que não deixa de ser importante, está limitado. Assim, apenas reforça aquilo já está estabelecido, não trazendo mudanças significativas.

### **Seção III**

## **A POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR/A DO CAMPO EM PARINTINS**

### **3.1. Contextualização Da Municipalização De Parintins**

Nesta escrita, traremos algumas conceituações, definições e aspectos históricos que nos ajudarão na compreensão do processo de Municipalização da cidade de Parintins, localizado no Estado do Amazonas. Parintins teve transformações significativas antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Antes, o governo local estava subordinado a estruturas política – administrativas, mas depois de 1988, a municipalização trouxe mudanças benéficas na gestão e na autonomia do Município de Parintins.

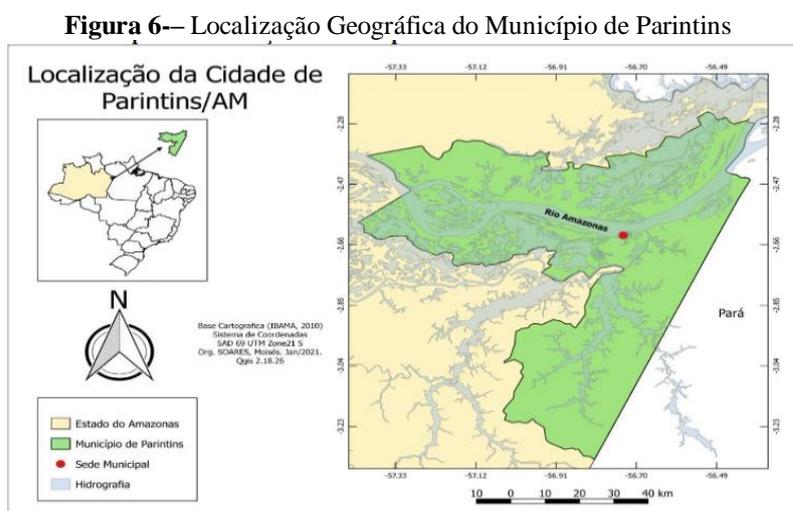
De acordo com os avanços que são efetivados através da Constituição Federal de 1988 Parintins não é diferente de outras cidades brasileiras, estava sujeita a um modelo político – administrativo centralizado que, por muitas décadas, impediram o desenvolvimento social, econômico e político dos Estados e Municípios. O governo Estadual exerceu uma influência direta sobre a gestão local, restringindo a autonomia Municipal. Em Manaus, a capital do estado do Amazonas, eram tomadas as decisões política e administrativa, muitas vezes sem levar em conta os desejos e as particularidades locais de Parintins.

De acordo com a Constituição Federal e Municipalização de 1988: as relações político-administrativas entre os diferentes níveis de governo foram redefinidas com a promulgação da Constituição de 1988, que representou um marco na história do Brasil. Os municípios tiveram maior autonomia graças à Carta Magna, que reconheceu sua importância na gestão dos interesses locais. Para Parintins e muitas outras cidades, a municipalização representou uma oportunidade para restabelecer sua autonomia e progresso. A partir daí, o município ganhou mais autoridade sobre seus recursos, políticas públicas e gestão administrativa.

O Processo de Municipalização em Parintins trouxe desafios e conquistas que marcaram o processo. A estabilidade de estruturas governamentais locais, como a Prefeitura e a Câmara Municipal, possibilitou uma gestão mais atenta e responsável às demandas da população. As prioridades locais foram tomadas para a elaboração e a aplicação de políticas públicas voltadas à educação, à saúde, à infraestrutura e ao desenvolvimento econômico.

Para fortalecer a democracia local, a municipalização também encorajou a participação política e cívica dos habitantes.

Tratando-se de sua geografia, o município fica localizado no Estado do Amazonas, próximo às fronteiras com Pará, Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá. Situado a 369 km de Manaus em linha reta e 420 km por via fluvial, o município abrange uma área territorial de 5.978 km<sup>2</sup> (imagem 06) (Borges *et al*, 2023). Devido à distância geográfica e à falta de representação política eficaz, as infraestruturas urbanas, os serviços básicos e o desenvolvimento foram frequentemente negligenciados.



**Fonte:** Souza *et al* (2023).

De acordo com a historiografia, os efeitos da Municipalização tiveram consequências significativas para Parintins. A cidade viu melhorias na qualidade de vida, a expansão dos serviços públicos e o crescimento econômico. Podemos citar, como exemplos, as melhorias que foram observadas em diversas áreas, incluindo saúde, educação e infraestrutura, em Parintins. Além do estímulo ao turismo local, houve investimentos nos hospitais e nas escolas, tanto da cidade como nas escolas do campo e estradas, que contribuíram para o crescimento econômico da região. A capacidade de adaptação de políticas e programas às necessidades locais foi posicionada pela autonomia local, o que favoreceu um desenvolvimento mais inclusivo e sustentável.

A administração local tornou-se mais responsável, transparente com os habitantes, promovendo o engajamento cívico e a prestação de contas. O uso de recursos públicos pela administração local é o principal motivo da prestação de contas. Isto inclui a forma como o dinheiro arrecadado com os impostos é utilizado para financiar projetos e programas destinados a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, tais como a construção de

infraestruturas, serviços de saúde e educação, entre outras coisas. A administração local busca garantir que as necessidades dos habitantes sejam atendidas de forma eficaz e justa, envolvendo o engajamento cívico e promovendo a transparência e a prestação de contas.

Em relação aos desafios e perspectivas futuras, a melhoria contínua dos serviços públicos, a diversificação da economia local para diminuir a dependência de setores específicos, como o turismo sazonal, e o desenvolvimento sustentável para preservar o meio ambiente e os recursos naturais da região estão entre outras perspectivas futuras para Parintins. Além disso, é fundamental incentivar a inclusão social e econômica, garantindo que todas as comunidades se beneficiem do avanço e do desenvolvimento da cidade. Para preparar a população para os desafios e para as oportunidades do futuro, faz-se mister investir em educação e capacitação profissional.

Desafios significativos são enfrentados em Parintins, há situações precárias em diversas áreas como escolas, estradas e transporte público. Além disso, muitos habitantes continuam preocupados pelo acesso restrito aos serviços básicos, tais como educação de qualidade, segurança pública confiável e adequado atendimento médico. Como eles impactam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar da população, essas questões são essenciais para o desenvolvimento sustentável da cidade.

Contudo, a municipalização oferece uma base sólida, quando a transferência eficaz de recursos, responsabilidades e autoridade para o nível municipal é efetiva. Isto acontece quando as estruturas do governo local são estabelecidas e equipadas para gerir assuntos municipais, tais como políticas públicas, serviços essenciais e desenvolvimento local de forma eficiente. A municipalização se torna sólida quando as instituições municipais são funcionais e aptas a reagir de forma rápida e eficiente às demandas da comunidade. Isto permite ao município enfrentar os desafios locais de forma mais assertiva e flexível, adequando as suas abordagens às necessidades específicas da população e do território para enfrentar estes desafios, permitindo uma abordagem mais assertiva e flexível às demandas locais. O futuro de Parintins depende do seu compromisso contínuo com um governo eficaz, envolvimento cívico e desenvolvimento inclusivo.

Antes da promulgação da Constituição de 1988, a criação da Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED) reflete um movimento mais amplo de descentralização. Quanto ao “movimento mais amplo”, refere-se a uma tendência geral que prevalecia em diversas regiões do Brasil naquela época. Não apenas em Parintins, mas em todo o país, a descentralização administrativa e o fortalecimento das estruturas municipais foram os temas importantes. Para lidar com questões como educação, saúde, infraestrutura, entre outros,

muitos municípios brasileiros buscaram criar suas próprias secretarias e órgãos municipais, seguindo essa tendência e assumindo maior autonomia em relação ao governo central e ao fortalecimento das estruturas municipais. É um marco significativo na história educacional da cidade. Nessa perspectiva, é importante compreender as circunstâncias históricas e políticas que levaram à formação da SEMED/Parintins e seu papel na promoção da educação em Parintins.

Antes da criação da SEMED, a gestão educacional em Parintins era governada por estruturas administrativas centralizadas, frequentemente sob supervisão do Governo Estadual. A política educacional foi formulada e renovada com pouca contribuição dos municípios, sendo considerada principalmente uma responsabilidade do estado. Isto levou à falta de consideração pelas necessidades únicas das comunidades locais e a uma gestão remota e insuficientemente responsiva.

A Promulgação da Constituição de 1988 foi um marco histórico do Brasil, que concedeu maior autonomia aos municípios e reconheceu a relevância da gestão local em diversas áreas, como na educação. Os municípios ganharam mais poder para administrar seus próprios interesses, como a criação de estruturas externas à educação, como a SEMED, devido à descentralização administrativa promovida pela Constituição.

A origem da SEMED em Parintins foi uma resposta direta à promulgação da Constituição de 1988 e à exigência de uma gestão mais eficiente e próxima da educação. A secretaria foi criada com o objetivo de coordenar todas as atividades educacionais do município, nas suas modalidades da Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu surgimento serviu de referência para a autonomia municipal e a capacidade de Parintins desenhar suas próprias políticas educacionais.

Em Parintins, a SEMED tem um papel fundamental na formulação e “implementação” de políticas educacionais”. Suas atividades englobam o planejamento de programas educacionais, a capacitação de educadores, a supervisão das escolas municipais, a criação de currículos escolares e a administração de recursos educacionais. Dessa forma, a SEMED funciona como um meio de comunicação entre as escolas, o poder público local e a comunidade, promovendo o debate e a participação de diversos participantes na educação.

Outrossim, compreende-se que a criação da SEMED teve impactos significativos na educação local, promovendo melhorias na qualidade do ensino, na expansão do acesso à educação e no fortalecimento da comunidade escolar. A SEMED possibilitou uma gestão mais eficiente e adequada às necessidades locais, promovendo a igualdade de acesso às oportunidades educacionais e construindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e

centrado no aluno, representando um avanço importante para a autonomia municipal de Parintins, demonstrando o compromisso do município em assumir responsabilidades na gestão da educação.

Com a criação do órgão, Parintins avançou na melhoria da qualidade do ensino e na oferta de mais oportunidades aos estudantes, incluindo os da zona rural, através de políticas públicas e de programas educacionais alinhados com as necessidades específicas da comunidade. Ao longo dos anos, a SEMED tem desempenhado um papel crucial na formulação e implementação de políticas educacionais, fortalecendo a comunidade escolar e promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos. Sua criação reflete o compromisso de Parintins com a educação como base para o desenvolvimento inclusivo e sustentável do município.

### **3.2. A Política Pública da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Parintins e o Trabalho docente**

A SEMED de Parintins, assim como outras instituições municipais de educação no Brasil, enfrenta desafios significativos na implementação de programas que visam melhorar a qualidade do ensino e garantir o acesso equitativo à educação básica. Esses desafios são frequentemente exacerbados por questões estruturais, financeiras e políticas que afetam diretamente as escolas e suas comunidades.

No âmbito das políticas públicas educacionais, é pertinente citar que "as políticas educacionais não podem ser entendidas apenas como um conjunto de leis e normas, mas como práticas sociais que se efetivam no cotidiano das instituições escolares" (Saviani, 2017, p. 25). Esta citação de Saviani ressalta a complexidade da implementação das políticas educacionais no contexto municipal, evidenciando que a legislação e as diretrizes nacionais enfrentam obstáculos na sua aplicação local. Em Parintins, isso se reflete na dificuldade da SEMED em alinhar suas ações com as demandas e as necessidades específicas das escolas e dos estudantes locais.

A implementação de programas educacionais pela SEMED de Parintins frequentemente se depara com contradições entre as diretrizes propostas pelos órgãos centrais e a realidade das escolas municipais. Como observa Apple (2018), "as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que promovem a igualdade de oportunidades, podem também perpetuar desigualdades estruturais" (p. 112). Esta reflexão é crucial para compreendermos que, mesmo com intenções de melhorar a qualidade educacional, as

políticas podem inadvertidamente reforçar disparidades existentes, especialmente em contextos municipais com recursos limitados e infraestrutura precária.

No contexto específico de Parintins, a SEMED enfrenta desafios adicionais devido à sua localização geográfica e às características socioeconômicas da região. Segundo Freire (2018), "a implementação de políticas educacionais em contextos periféricos requer adaptações específicas que levem em conta as particularidades culturais e sociais da população atendida" (p. 45). Essa citação ressalta a necessidade de uma abordagem sensível e adaptativa por parte da SEMED ao implementar programas educacionais, considerando não apenas as diretrizes nacionais, mas também as realidades locais.

As contradições na política educacional municipal do município também podem ser observadas na discrepância entre as metas estabelecidas e os recursos efetivamente disponibilizados para sua consecução. Conforme destacado por Silva (2017), a falta de investimento adequado em infraestrutura escolar e em formação continuada de professores pode comprometer seriamente a eficácia das políticas educacionais municipais. Essa análise sublinha um dos principais desafios enfrentados pela SEMED: a necessidade de conciliar as expectativas de melhoria educacional com as limitações orçamentárias e estruturais locais.

Além das questões financeiras e estruturais, as contradições na implementação de programas educacionais pela SEMED de Parintins também envolvem aspectos políticos e administrativos. Segundo Oliveira (2020), "a fragmentação das decisões políticas e a rotatividade dos gestores municipais podem gerar descontinuidade e falta de coesão nas políticas educacionais locais" (p. 92). Esta análise destaca um problema recorrente na gestão educacional municipal, onde mudanças administrativas frequentes podem prejudicar a implementação consistente e a longo prazo de programas educacionais eficazes.

A avaliação crítica das políticas educacionais municipais considerará o papel das comunidades escolares e da sociedade civil na formulação e na implementação dessas políticas. Conforme argumentado por Santos (2021), "a participação ativa de pais, alunos e professores é fundamental para garantir que as políticas educacionais reflitam as necessidades reais da comunidade e promovam a inclusão social e educacional" (p. 115). Esta perspectiva enfatiza a importância da democracia participativa na gestão educacional local, incentivando uma abordagem mais colaborativa e inclusiva na formulação de políticas.

A política pública da SEMED de Parintins e a implementação de programas educacionais enfrentam uma série de contradições que refletem desafios estruturais, financeiros, políticos e administrativos. Essas contradições não são meramente teóricas, têm

repercussões significativas no cotidiano das escolas e na qualidade do ensino oferecido aos alunos. A análise crítica dessas contradições é essencial para identificar soluções que promovam uma educação mais equitativa e de qualidade em contextos municipais como Parintins.

A SEMED-Parintins, como órgão responsável pela gestão educacional municipal, deve alinhar suas políticas com as normativas nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e diretrizes específicas para a formação de professores. Contudo, a implementação dessas políticas pode gerar contradições, seja pela falta de recursos adequados, pela formação insuficiente dos docentes ou pela desconexão entre teoria e prática educacional.

Segundo Silva e Filho (2023), a formação inicial de professores é um processo complexo que requer uma articulação contínua entre teoria e prática. Nesse contexto, a SEMED-Parintins enfrenta desafios significativos na promoção de uma formação de qualidade para seus professores. A LDB, em seu artigo 61, estabelece que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (Brasil, 1996). Esta normativa visa assegurar que os professores estejam preparados adequadamente para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo, no entanto, a realidade não corresponde às expectativas normativas.

A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, conforme Resolução CNE/CP n.º 2/2015, requer uma estrutura curricular que integre aspectos teóricos e práticos de forma coesa e articulada. No entanto, conforme alerta Mourão (2014), a formação de professores ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática. Este descompasso pode resultar em lacunas na preparação dos docentes, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Além das normativas nacionais, a SEMED-Parintins considera as especificidades locais e regionais para adaptar suas políticas educacionais. Isso inclui aspectos curriculares e a formação continuada dos professores, que deve ser um processo constante e alinhado às demandas do contexto educacional local. Conforme observa Freire (2019, p. 78), "a formação continuada é essencial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade".

No entanto, as contradições surgem quando há uma desconexão entre as diretrizes normativas e a realidade vivenciada nas escolas municipais. Aspectos como a infraestrutura

precária, a falta de recursos didáticos adequados e a sobrecarga de trabalho dos professores podem comprometer a efetividade das políticas de formação. Conforme destaca Silva (2017), a falta de investimentos na infraestrutura escolar e na valorização profissional dos docentes são desafios persistentes que impactam diretamente na qualidade da educação.

Outro ponto crítico é a formação pedagógica dos docentes, que nem sempre recebe o suporte necessário para integrar inovações curriculares e metodológicas. Segundo Mourão (2014), a formação inicial dos professores deve contemplar os conteúdos disciplinares e as competências pedagógicas essenciais para o exercício da docência. A SEMED-Parintins, portanto, enfrenta o desafio de desenvolver programas de formação que atendam às exigências legais e, também, preparem os professores para lidar com as demandas educacionais contemporâneas.

Ademais, as contradições podem emergir quando as políticas educacionais não são adequadamente monitoradas e avaliadas quanto à eficácia e ao impacto na prática pedagógica. Conforme apontam Silva e Filho (2023), a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais é fundamental para identificar falhas e ajustar estratégias. A falta de avaliações periódicas pode resultar na perpetuação de práticas obsoletas ou inadequadas, comprometendo a evolução da qualidade educacional no município de Parintins.

A análise crítica das políticas públicas da SEMED-Parintins em relação à formação de professores revela avanços e conquistas, desafios e contradições que precisam ser enfrentados. A harmonização entre as diretrizes legais, as demandas locais e as práticas efetivas nas escolas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Somente através de um compromisso contínuo com a melhoria da formação docente e com a adequada alocação de recursos, é possível superar as contradições existentes e promover uma educação que verdadeiramente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A efetividade das políticas públicas educacionais da SEMED-Parintins também pode ser comprometida pela falta de continuidade e de planejamento estratégico a longo prazo. Conforme ressalta Oliveira (2017, p. 67), "a ausência de um planejamento educacional consistente pode resultar em iniciativas fragmentadas e pouco impactantes". Isso significa que, mesmo que haja diretrizes claras e normativas bem definidas, a falta de uma visão estratégica pode dificultar a implementação e a sustentabilidade das políticas de formação de professores ao longo do tempo.

Outro aspecto crítico diz respeito à valorização e ao reconhecimento profissional dos docentes. A formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos e

práticos, se estende à valorização da carreira e das condições de trabalho. Segundo Silva (2021, p. 88), "a valorização dos professores é fundamental para atrair e manter profissionais qualificados na educação". A SEMED-Parintins enfrenta o desafio de promover políticas que capacitem os docentes, os incentivem a permanecer na carreira e a se desenvolver continuamente.

Além disso, a inclusão de novas tecnologias e metodologias de ensino nas práticas educacionais pode ser uma área de contradição. Enquanto as diretrizes educacionais incentivam a incorporação de inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre as escolas municipais têm acesso equitativo a essas ferramentas. Conforme argumenta Souza (2019, p. 102), "a falta de infraestrutura tecnológica adequada pode criar disparidades entre as escolas, comprometendo a qualidade educacional". Portanto, a SEMED-Parintins deve garantir a capacitação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias e para o acesso igualitário dessas tecnologias a todas as escolas do município.

A infraestrutura educacional engloba tanto os espaços físicos quanto os recursos materiais necessários para o funcionamento adequado das instituições escolares (Borges; Mourão, 2016). No contexto da SEMED de Parintins, essa infraestrutura frequentemente revela contradições entre o discurso político de investimento na educação e a realidade precária das escolas, especialmente em regiões periféricas. Segundo dados do último relatório da SEMED (2019), muitas escolas enfrentam problemas estruturais como falta de manutenção predial e insuficiência de equipamentos básicos.

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas é outro ponto crítico. "A integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ambiente educativo é fundamental para promover a inclusão digital e a melhoria da qualidade do ensino" (Silva, 2018, p. 42). No entanto, na SEMED de Parintins, essa integração nem sempre ocorre de maneira efetiva devido à escassez de computadores, à conectividade inadequada e à falta de capacitação dos professores para utilizar essas ferramentas de forma pedagogicamente eficiente.

As contradições se acentuam quando confrontadas com as expectativas da comunidade escolar e com as diretrizes educacionais. "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que é dever do Estado assegurar condições adequadas de infraestrutura física e recursos pedagógicos nas escolas públicas" (Brasil, 1996, Art. 12). No entanto, a realidade das escolas da SEMED de Parintins frequentemente contrasta com essas normativas, revelando um descompasso entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado.

Além dos aspectos físicos e tecnológicos, a formação dos profissionais da educação também é crucial. "A formação continuada dos professores é essencial para que estes possam integrar as novas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e reflexiva" (Freire, 2015, p. 67). Na SEMED de Parintins, programas de formação continuada existem, porém, nem sempre atendem às demandas específicas de uso pedagógico das TICs, deixando lacunas no desenvolvimento profissional dos educadores.

Outra contradição relevante diz respeito aos investimentos financeiros destinados à educação. Os recursos destinados à educação devem ser aplicados de forma a garantir a melhoria das condições de ensino e aprendizagem (Borges; Mourão, 2016). Contudo, na SEMED de Parintins, a alocação e execução desses recursos enfrentam desafios como a burocracia administrativa, a falta de planejamento estratégico e a corrupção, comprometendo a eficácia das políticas educacionais propostas.

A participação da comunidade escolar também é um aspecto crucial na análise das contradições. "A gestão democrática da escola, com a participação efetiva de pais, alunos e professores, é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade" (Mourão, 2014). Na prática, porém, na SEMED de Parintins, a participação efetiva da comunidade escolar nem sempre é incentivada ou viabilizada de forma eficaz, o que limita o engajamento e a coletividade na busca por soluções para os problemas enfrentados.

É crucial destacar que as contradições encontradas na infraestrutura e nos recursos tecnológicos das escolas da SEMED de Parintins não são simplesmente questões locais, mas reflexos de problemas estruturais mais amplos, como falta de prioridade política para a educação, desigualdades regionais e persistência de modelos educacionais ultrapassados. Superar essas contradições requer investimentos financeiros adequados, gestão eficiente, transparência na aplicação dos recursos e um compromisso real com a qualidade educacional.

A análise da infraestrutura e dos recursos tecnológicos nas escolas da SEMED de Parintins revela um cenário de contradições entre o discurso oficial e a realidade vivenciada pela comunidade escolar. Essas contradições se revelam como obstáculos ao desenvolvimento educacional, são desafios que exigem políticas públicas mais efetivas, maior participação social e um compromisso genuíno com a qualidade e a equidade na educação.

Um dos principais desafios enfrentados pela SEMED de Parintins está relacionado à gestão dos recursos educacionais. A gestão eficiente dos recursos públicos é fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas (Borges; Mourão, 2016). No

entanto, a burocracia e a falta de transparência na aplicação desses recursos resultam em desperdício e na inadequação das escolas às necessidades reais da comunidade educativa. Isso se reflete em obras paralisadas, aquisições mal planejadas de equipamentos e infraestrutura deficiente, prejudicando diretamente o ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto crítico é a acessibilidade física das escolas, especialmente em áreas periféricas ou de difícil acesso. "A acessibilidade arquitetônica é um direito fundamental para garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas" (Silva, 2020, p. 88). Na SEMED de Parintins, muitas escolas ainda carecem de rampas adequadas, banheiros adaptados e estruturas que permitam o acesso seguro e confortável de alunos com mobilidade reduzida, o que evidencia um descaso com a inclusão e com a igualdade de oportunidades.

Além das questões estruturais, a formação dos gestores escolares também é um ponto crítico. A formação contínua dos gestores é essencial para que estes possam liderar processos de mudança e inovação nas escolas (Mourão, 2014). Na SEMED de Parintins, a capacitação dos gestores nem sempre é prioritária, o que pode resultar em dificuldades na implementação de políticas educacionais eficazes e na gestão adequada dos recursos disponíveis, comprometendo o desenvolvimento educacional local.

A falta de manutenção preventiva das estruturas físicas das escolas é outro desafio significativo. A manutenção regular das instalações escolares é crucial para garantir um ambiente seguro e adequado para o ensino e a aprendizagem (Borges; Mourão, 2016). Na prática, muitas escolas da SEMED de Parintins enfrentam problemas como vazamentos, infiltrações e instalações elétricas precárias, o que não apenas compromete o conforto dos alunos e professores, mas também coloca em risco a segurança de todos os envolvidos.

A infraestrutura digital das escolas também merece atenção especial. A era digital impõe desafios e oportunidades para a educação, exigindo investimentos em conectividade e capacitação tecnológica (Silva; Filho, 2023). Em Parintins, a conectividade é irregular em muitas escolas, o que limita o acesso dos alunos a recursos educacionais on-line e dificulta a implementação de metodologias pedagógicas que utilizam plataformas digitais. Isso cria uma disparidade no acesso ao conhecimento e na preparação dos estudantes para o mundo digital contemporâneo.

A relação entre infraestrutura escolar e qualidade do ensino é indissociável. "A qualidade da infraestrutura física das escolas influencia diretamente o desempenho acadêmico dos alunos" (Almeida, 2018, p. 55). Na SEMED de Parintins, a falta de estruturas adequadas pode gerar um ambiente desmotivador para o aprendizado, prejudicando o

rendimento escolar, a permanência dos alunos na escola e a eficácia das práticas educativas desenvolvidas pelos professores.

É crucial também considerar o impacto das desigualdades regionais na distribuição de recursos educacionais. "As políticas educacionais devem ser sensíveis às particularidades regionais e socioeconômicas, buscando reduzir as disparidades entre as escolas" (Gentili, 2017, p. 30). Em Parintins, como em muitos municípios brasileiros, as escolas localizadas em áreas urbanas geralmente recebem mais investimentos e têm melhor infraestrutura do que aquelas situadas em áreas rurais ou periféricas, perpetuando um ciclo de desigualdade educacional.

A participação ativa da comunidade escolar na gestão educacional é fundamental para superar essas contradições. "A comunidade escolar deve ser vista como parceira na construção de uma educação de qualidade, participando ativamente das decisões e contribuindo para a melhoria contínua das escolas" (Libâneo, 2019, p. 92). Na SEMED de Parintins, iniciativas de envolvimento comunitário podem fortalecer a responsabilidade coletiva pela qualidade da educação, incentivando a transparência na gestão dos recursos e promovendo uma maior equidade no acesso à educação de qualidade.

As contradições na infraestrutura e nos recursos tecnológicos das escolas da SEMED de Parintins são reflexos de desafios estruturais mais amplos, que demandam investimentos financeiros, uma gestão eficiente, participativa e comprometida com a equidade educacional. Superar essas contradições requer um esforço conjunto de governantes, educadores, pais e alunos para transformar a educação em um pilar verdadeiramente inclusivo e transformador da sociedade.

Desde o último concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins em 2016, que ofereceu um total de 2.055 vagas para professores de diversos níveis de ensino, incluindo oportunidades na zona urbana e na zona rural do município, a dinâmica de contratação de profissionais da educação tem se alterado significativamente. A Prefeitura de Parintins, desde então, tem optado por lançar processos seletivos simplificados para contratação temporária, como uma medida para suprir a demanda por educadores de maneira mais flexível e adaptável às necessidades sazonais e emergenciais da rede municipal de ensino.

O mais recente desses processos seletivos ocorreu em 2024, quando a SEMED abriu inscrições para 1.285 vagas na área da educação. Essa abordagem é uma resposta às demandas crescentes por profissionais qualificados para atender uma variedade de disciplinas e necessidades educacionais específicas em Parintins. No entanto, sob a ótica

marxista, esses processos evidenciam as contradições estruturais do sistema capitalista na gestão educacional.

Essa prática de contratação temporária, enquanto aparentemente eficiente em termos de flexibilidade operacional, também reflete a precarização das relações de trabalho no contexto educacional. Professores contratados temporariamente frequentemente enfrentam condições de trabalho instáveis, salários inferiores e falta de benefícios comparados aos seus colegas efetivos. Isso contribui para uma divisão entre aqueles que têm acesso a empregos seguros e bem remunerados e aqueles que são relegados a posições temporárias e menos valorizadas dentro do sistema educacional.

Além disso, a falta de concursos públicos regulares, como o realizado em 2016, perpetua a incerteza e a insegurança entre os educadores, já que não têm garantias de continuidade em seus empregos. Essa situação fragiliza a posição dos professores como trabalhadores, impactando negativamente a qualidade do ensino oferecido, já que a rotatividade de pessoal pode prejudicar a formação de vínculos estáveis entre professores e alunos, essenciais para um ambiente educacional saudável e produtivo.

Por outro lado, a realização de concursos públicos efetivos, como o de 2016, não apenas proporciona estabilidade aos professores, também estabelece critérios rigorosos de seleção baseados em mérito e qualificação profissional. Isso pode contribuir para a valorização da carreira docente e para a qualidade do ensino nas escolas municipais de Parintins, reduzindo a dependência de contratações temporárias e promovendo uma maior igualdade de condições entre os educadores.

Portanto, sob a perspectiva marxista, a busca por um equilíbrio entre essas abordagens é crucial para garantir a sustentabilidade do sistema educacional, e, com isso, justiça social dentro do ambiente escolar. A revisão das políticas de contratação, análise mais profunda das estruturas econômicas e sociais, que moldam as condições de trabalho dos professores, devem se tornar constantes. Por consequência, o desenvolvimento educacional das futuras gerações em Parintins.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em Parintins, Amazonas, representa uma iniciativa importante para promover a educação no campo, enfrentando desafios que são frequentemente analisados pela ótica marxista. O PRONERA busca proporcionar acesso à educação básica e profissionalizante para trabalhadores rurais e suas famílias, reconhecendo a importância estratégica da educação como um meio de capacitação e emancipação das classes trabalhadoras. No entanto, sob a perspectiva marxista, o programa também evidencia contradições estruturais e desafios significativos.

Em Parintins, a implementação do PRONERA enfrenta a falta de infraestrutura adequada nas áreas rurais, o que limita o acesso dos alunos às escolas e aos centros de formação. Essa infraestrutura insuficiente é um reflexo das prioridades econômicas e políticas que historicamente privilegiam os centros urbanos em detrimento das regiões rurais, perpetuando desigualdades estruturais que dificultam a educação de qualidade para todos.

Outro desafio significativo sob a ótica marxista é a questão do financiamento e do apoio governamental contínuo. O PRONERA depende de recursos públicos para operar e expandir suas atividades educacionais, mas frequentemente enfrenta cortes orçamentários e falta de priorização política, o que compromete sua capacidade de atender plenamente às necessidades educacionais das comunidades rurais em Parintins. Essa situação reflete as prioridades do Estado capitalista, que coloca a educação em segundo plano frente a outras demandas orçamentárias consideradas mais urgentes para a manutenção do sistema econômico vigente.

Além disso, a formação oferecida pelo PRONERA, embora valorize o conhecimento local e as práticas sustentáveis, não é suficientemente integrada às condições reais de trabalho e de desenvolvimento econômico das comunidades rurais. Isso pode limitar a capacidade dos participantes de realmente transformar suas realidades socioeconômicas e emancipar-se das estruturas de exploração que caracterizam as relações capitalistas no campo.

Sob essa análise crítica, o PRONERA em Parintins necessita expandir a educação no campo, transformando radicalmente as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a marginalização e a exploração das áreas rurais. Isso implica investimentos financeiros consistentes, uma revisão profunda das políticas educacionais e agrárias, visando a uma redistribuição equitativa dos recursos e uma verdadeira autonomia das comunidades rurais em relação aos centros urbanos dominantes.

Em suma, enquanto o PRONERA representa um avanço na promoção da educação no campo em Parintins, a ótica marxista destaca que suas limitações e desafios estão profundamente enraizados nas contradições do sistema capitalista. Superar esses obstáculos requer um compromisso renovado com a educação e com o desenvolvimento do campo, também uma crítica contundente das estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a exploração nas áreas rurais brasileiras.

Não poderíamos deixar de citar as políticas de governo. Entre 2004 e 2023, os programas e políticas públicas de educação do governo, incluíram várias iniciativas para

aumentar a inclusão social, melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento sustentável. Essas políticas públicas como o Pro Jovem e o Escola da Terra estão entre esses programas.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem) é um programa educacional, lançado pelo Governo Federal, instituído pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005 e suas atualizações destinado a jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, oferecendo-lhes uma segunda chance de obter uma formação básica. O principal objetivo do programa é proporcionar acesso à educação de qualidade para aqueles que, por diversos motivos, não puderam completá-la anteriormente. Para atender às necessidades específicas desse grupo, o Pro Jovem apresenta um currículo adaptado que integra disciplinas fundamentais como Português, Matemática, Ciências e História, com atividades focadas no desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o programa inclui cursos de qualificação profissional, preparando os alunos para o mercado de trabalho e promovendo a cidadania. Outra interface do programa é proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, incentivando a participação ativa dos alunos e o compartilhamento de experiências. Ao concluir o ensino fundamental pelo programa, os jovens recebem um certificado de conclusão, que lhes permite continuar seus estudos em níveis mais avançados e competir por vagas no mercado de trabalho. Dessa forma, o Pro Jovem atua como uma importante ferramenta de inclusão social, aumentando as chances de sucesso profissional e pessoal dos participantes (Brasil,2024).

Após a implementação do programa, ele passou por monitoração e acompanhamento dos resultados das ações, que embasaram decisões estratégicas de aperfeiçoamento. Assim, após uma cuidadosa análise do Relatório Parcial de Avaliação do Pro Jovem de 2007, houve um redesenho do programa anterior, executado desde 2005, que justificou as alterações propostas e a expansão do programa (Brasil,2008).

Em 10 de junho de 2008, a Medida Provisória nº 411/2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pro Jovem, e determina, em seu artigo 2º: “O Pro Jovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: I – Pro Jovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II – Pro Jovem Urbano; III – Pro Jovem Campo – Saberes da Terra e IV – Pro jovem Trabalhador”. A citada Lei estabelece, ainda, em seu artigo 12: “O Pro Jovem Urbano atenderá a jovens com 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 3).

De acordo com o Decreto n.º 6.629/2008, regulamentado pela Lei n.º 11.692/2008, a modalidade I da reformulação do programa, o Pro jovem Adolescente - Serviço Socioeducativo é um programa voltado para jovens entre 15 e 17 anos que se enquadram em situações específicas de vulnerabilidade social. De acordo com o Artigo 14 do regulamento, o programa atende jovens que: pertencem a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, instituído pela Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004; são egressos de medidas socioeducativas de internação ou estão cumprindo outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme a Lei n.º 8.069, de 1990; estão em cumprimento ou são egressos de medidas de proteção, conforme a Lei n.º 8.069, de 1990; são egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); são egressos ou estão vinculados a programas de combate ao abuso e exploração sexual.

Os jovens mencionados nos itens II a V serão encaminhados ao Pro jovem Adolescente - Serviço Socioeducativo por meio dos programas e serviços especializados de assistência social do Município ou do Distrito Federal, ou pelo gestor de assistência social. Esse encaminhamento pode ser solicitado oficialmente pelo Conselho Tutelar, pela Defensoria Pública, pelo Ministério Público ou pelo Poder Judiciário. O Artigo 15 estabelece que a modalidade será implementada pelos Municípios que aderirem ao programa, mediante cumprimento das condições estabelecidas no decreto e assinatura de um termo de adesão definido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em suma, o programa tem como objetivo proporcionar aos jovens um serviço socioeducativo que contribua para sua inclusão social, desenvolvimento pessoal e capacitação para o mercado de trabalho, atuando como uma ferramenta de promoção da cidadania e redução das desigualdades sociais (Brasil, 2008, s.p).

Neste sentido, discorre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, na cartilha do programa Pro jovem Adolescente – Traçado Metodológico (2009):

A realidade de exclusão social em que estão inseridos os jovens de 15 a 17 anos, público de referência do Pro jovem Adolescente, coloca desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas de seguridade social (saúde, previdência e assistência social) que garantam proteção social contra riscos e vulnerabilidades sociais, que as condições de pobreza e as escassas oportunidades de acessos materiais e culturais potencializam. Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), a proteção social vai além de suprir seguranças básicas onde elas não existem ou de reforçá-las onde estiverem fragilizadas. A proteção social inclui a ação preventiva para evitar fragilizações e riscos sociais e/ou pessoais, tanto aquela ação de natureza material e de criação de oportunidades quanto à de reforço de laços e vínculos familiares e comunitários, incluindo o cuidar para que os liames sociais se fortaleçam e garantam, principalmente ao adolescente e ao jovem, a convivência familiar e comunitária e a proteção social necessárias ao

desenvolvimento da autonomia e cidadania, visando à constituição de sujeitos de direitos (Brasil, 2009, p. 16-17).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro jovem Campo – Saberes da Terra) é uma iniciativa educacional destinada a jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema escolar. Seu objetivo é reintegrar esses jovens ao processo educacional, aumentar seu nível de escolaridade e promover sua formação social e qualificação profissional. O programa é estruturado em um curso com duração de 24 meses, alternando atividades na escola (tempo-escola) com atividades realizadas no contexto da família e da comunidade (tempo-comunidade). Ele prioriza o atendimento a jovens residentes em municípios com o maior número de escolas no campo, municípios pertencentes aos Territórios da Cidadania, e jovens egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

As secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e prefeituras dos municípios com o maior número de escolas no campo ou integrantes dos Territórios da Cidadania podem aderir ao Pro jovem Campo – Saberes da Terra. Para isso, é necessário acessar o módulo do programa no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) no endereço [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br), preencher o termo de adesão e elaborar um Plano de Implementação. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) é responsável por analisar os planos de implementação e calcular os valores a serem transferidos aos municípios, estados, e ao Distrito Federal (BRASIL, 2018). Os recursos do Pro jovem Campo – Saberes da Terra podem ser aplicados nas formas descritas abaixo:

- complementação de remuneração de servidores do quadro efetivo da rede de ensino caso seja necessário adequar sua carga horária à exigida no Pro jovem Campo – Saberes da Terra ou pagamento de profissionais contratados para atuarem no programa;
- pagamento de instituição formadora ou formador(es) para o desenvolvimento da formação continuada dos professores ou educadores;
- formação continuada dos professores ou educadores, formadores e gestores locais;
- pagamento de auxílio financeiro aos professores ou educadores, durante a primeira etapa de formação, quando selecionados e ainda não contratados, no valor de até 30% do valor da remuneração mensal bruta a ser paga após a contratação;
- aquisição de gêneros alimentícios exclusivamente para fornecer lanche ou refeição aos jovens matriculados no programa, até que o ente executor passe a receber os recursos procedentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- aquisição de gêneros alimentícios para fornecer lanche ou refeição aos filhos dos jovens, atendidos nas salas de acolhimento, durante todo o período do curso do Pro jovem Campo – Saberes da Terra;

- custeio de locação de espaços e equipamentos, aquisição de material de consumo e pagamento de monitores para a qualificação profissional, quando o Ex não a desenvolver por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec);
- pagamento do transporte do material didático-pedagógico do Pro jovem Campo – Saberes da Terra do município, onde será entregue pelo Governo Federal, até às escolas de sua base territorial (BRASIL, 2018, s.p).

De acordo com o Decreto n.º 6.629/2008, regulamentado pela Lei n.º 11.692/2008, a modalidade III da reformulação do programa, o Pro jovem Campo – Saberes da Terra, contempla as seções descritas dos artigos 32 ao 35.

Art. 32. O Pro jovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo a oferta de escolarização em nível fundamental, na modalidade educação de jovens e adultos, integrada à qualificação social e profissional.

Art. 33. O Pro jovem Campo - Saberes da Terra destina-se a jovens agricultores familiares com idade entre dezoito e vinte e nove anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental.

Parágrafo único. Para os efeitos deste Decreto, serão considerados agricultores familiares os educandos que cumpram os requisitos do art. 3o da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006.

Art. 34. A escolarização dos jovens será ofertada por meio do regime de alternância, entre períodos de tempo-escola e tempo-comunidade, conforme estabelecem o § 2o do art. 23 e o art. 28 da Lei no 9.394, de 1996.

Parágrafo único. A carga horária obrigatória a ser ofertada aos beneficiários do Pro jovem Campo - Saberes da Terra é de duas mil e quatrocentas horas, divididas em, no mínimo:

I - Mil e oitocentas horas correspondentes às atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço de unidade escolar, definidas como tempo-escola; e

II - Seiscentas horas correspondentes às atividades pedagógicas planejadas pelos educadores e desenvolvidas junto à comunidade, definidas como tempo-comunidade.

Art. 35. O Pro jovem Campo - Saberes da Terra será implantado gradativamente nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios que a ele aderirem, mediante aceitação das condições previstas neste Decreto e assinatura de termo específico a ser definido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios interessados em participar do Pro jovem Campo - Saberes da Terra deverão assinar, além do termo referido no caput, o termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), de acordo com o disposto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2o As metas do Pro jovem Campo - Saberes da Terra serão estabelecidas de acordo com o número de jovens agricultores familiares, indicadores educacionais e a política de atendimento aos territórios da cidadania inseridos no Programa Territórios da Cidadania.

Art. 36. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao Pro jovem Campo - Saberes da Terra serão co-responsáveis [sic] pela sua implementação (Brasil, 2008, s.p).

O PRONACAMPO é uma política educacional específica para o campo, na qual o Ministério da Educação assume o desafio de implementar suas ações em parceria com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais rurais. Isso ocorre com base no entendimento de que a educação é um direito público subjetivo e no reconhecimento da

significativa dívida do poder público em relação ao direito à educação das populações rurais. Lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, o programa foi regulamentado pela Portaria n.º 86 de 02 de fevereiro de 2013, estabelecendo ações específicas de apoio à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, atendendo às suas históricas reivindicações (Brasil, s.a). O quadro 14 abaixo traz um resumo da estrutura do programa.

**Quadro 14-Estrutura PRONACAMPO**

<b>EIXO</b>	<b>AÇÕES</b>
<b>I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo;</li> <li>➤ Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático;</li> <li>➤ Mais Educação Campo</li> </ul>
<b>II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação Inicial e Continuada de Professores;</li> <li>➤ Escola da Terra</li> </ul>
<b>III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ EJA Saberes da Terra;</li> <li>➤ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego</li> </ul>
<b>IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construção de Escolas;</li> <li>➤ Inclusão Digital;</li> <li>➤ PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola;</li> <li>➤ PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola;</li> <li>➤ Luz para Todos na Escola;</li> <li>➤ Transporte Escolar</li> </ul>

Fonte: O autor (2024) *apud* Brasil (s.a)

O programa é regido pela Portaria n.º 579, de 02 de julho de 2013 que institui o Programa Escola da Terra e a Resolução 38 de 2013 que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito da Escola da Terra. O quadro 15, abaixo, traz a contextualização do programa.

**Quadro 15-Programa Escola da Terra**

<b>EIXO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>OBJETIVO</b>	Fomentar a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes rurais e

	quilombolas em suas comunidades, mediante o apoio à formação de professores que lecionam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por alunos de diversas idades, e em escolas situadas em comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como um espaço de convivência social e cultural.
<b>AÇÃO</b>	Promover a formação continuada de professores para atender às necessidades específicas das escolas rurais e das localizadas em comunidades quilombolas. Além disso, oferece recursos como livros do PNLD Campo e kits pedagógicos que atendem às particularidades formativas dessas populações. Também proporciona apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, visando à ampliação e à melhoria da oferta de educação básica para as populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.
<b>ACESSO</b>	A adesão à proposta de formação da Escola da Terra será realizada pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do SIMEC, utilizando o módulo específico "Escola da Terra". Nesta plataforma, o gestor designará as escolas e o número de professores a serem atendidos. Como contrapartida, comprometer-se-á a fornecer o apoio necessário para o desenvolvimento da ação, de acordo com o termo de compromisso estabelecido.

**Fonte:** A autora (2024) *apud* Brasil (s.a)

No que se refere aos reflexos destas políticas públicas em Parintins, Souza, Borges e Nascimento (2023) discorrem que os movimentos sociais rurais, por meio de lutas históricas, têm desempenhado um papel crucial na formulação de políticas públicas para a formação de professores, contribuindo para a construção de um modelo de desenvolvimento rural e de educação voltado à formação integral da classe trabalhadora rural e seus filhos. Nesse contexto, é possível destacar conquistas significativas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), estabelecido pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), regulamentado pela Portaria n.º 86, de 1.º de fevereiro de 2013.

Estes programas viabilizaram a implementação de práticas e de experiências concretas na formação inicial e continuada de professores rurais. É essencial reconhecer que a formação de professores rurais exige processos formativos sólidos, qualificados e permanentes, com uma organização curricular e metodológica que se alinhe com as matrizes formativas da luta coletiva, cultura, terra, saberes, trabalho rural e as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam os projetos de homem, escola, campo e sociedade, em uma perspectiva que transcenda a lógica do capital.

Assim, compreende-se que entre 2004 e 2023, os governos brasileiros dedicaram-se à implementação e aprimoramento desses programas por meio de políticas interministeriais e parcerias com estados e municípios. A inclusão social, a redução das desigualdades educacionais e a valorização das diferenças culturais e socioeconômicas das comunidades atendidas foram os principais pontos de destaque. Esses programas representam esforços significativos para promover uma educação mais igualitária e justa, reconhecendo e atendendo as necessidades de diversos grupos sociais, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou localizados em áreas Campesinas.

### **3.3. Desafios e Perspectivas para a Formação Continuada de Professores Camponeses em Parintins**

A Educação do Campo centra-se na perspectiva de transformação da sociedade, considerando que qualquer mudança significativa não ocorre de cima para baixo, mas sim no sentido inverso, partindo das bases sociais para as esferas superiores. Esta abordagem defende que é fundamental garantir o direito de todos os sujeitos do campo ao acesso digno à cidadania, independentemente do contexto.

Dessa forma, independentemente da existência de organização social, é imperativo que as políticas públicas estejam presentes, assegurando qualidade social e o bem-viver dos indivíduos do campo. No seu processo pedagógico, a Educação do Campo assume uma conotação política, objetivando a materialização da consciência crítica e auxiliando na formação de sujeitos que se tornem protagonistas de suas vidas. Este processo rompe com a submissão e o silêncio, características frequentemente presentes na vida da população rural.

A formação desejada visa quebrar a reprodução cultural e social do poder vigente, capacitando professores, professoras e membros da comunidade a denunciarem, discutirem seus problemas e suas causas, dialogando de forma coletiva em busca de soluções e intervindo diretamente em sua realidade. Esta abordagem permite que os indivíduos do

campo se enxerguem além de suas próprias limitações, promovendo um senso de empoderamento e protagonismo. Assim, a Educação do Campo pode fornecer conhecimento acadêmico, de modo a fomentar uma consciência crítica e política, essencial para que a população rural possa efetivamente participar e influenciar as decisões que afetam suas vidas e suas comunidades (Borges, 2015).

Neste ensejo, compreende-se que a educação do campo enfrenta inúmeros desafios singulares, que perpassam desde a infraestrutura inadequada e a falta de recursos até a necessidade de formação específica para educadores/as que entendam a realidade do sujeito do Campo. A dispersão geográfica das comunidades, muitas vezes afastadas dos centros urbanos, dificulta o acesso regular e contínuo à educação. Além disso, a reprodução cultural e social do poder vigente tende a manter a população do campo em uma posição de submissão e silêncio, dificultando a emergência de uma consciência crítica. A falta de políticas públicas eficazes e contínuas também contribui para a precariedade do ensino e das condições de vida dos sujeitos do campo. A superação desses desafios exige uma abordagem pedagógica capaz de transmitir conhecimentos, empoderar os indivíduos, incentivando a participação ativa e crítica na transformação de sua própria realidade.

Outro desafio atrelado à temática, apontado por Gatti *et al* (2011), é a forma de contratação dos docentes do campo. A condição de contrato temporário para docentes não proporciona estabilidade ou progressão profissional, gera diversos problemas nas redes de ensino que necessitam de maior atenção. Essa situação impacta negativamente a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva dos quadros educacionais, bem como a formação de equipes nas escolas, resultando, conseqüentemente, na deterioração da qualidade do ensino.

Souza, Borges e Nascimento (2023), em seu estudo intitulado “A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM” traz um estudo teórico e de campo acerca da temática, realizando um levantamento a partir das vivências dos docentes de uma escola do campo. O quadro 16, abaixo, traz um compilado das principais ações e os depoimentos acerca da formação continuada, sob a ótica desses profissionais.

**Quadro 16-** Aspectos da formação continuada ofertada pela SEMED Parintins sob a ótica

<b>AÇÃO</b>	<b>DEPOIMENTO</b>	<b>FONTE</b>
<b>Encontro de formação continuada conduzido pela SEMED/PIN</b>	Acerca desta ação, Flor de Maracujá discorre que as formações ocorrem nos polos das comunidades e que após a participação nos mesmos, os docentes fazem os	P. 11-12

	<p>relatórios das atividades.</p> <p>Ainda contextualiza que: “Antes da pandemia, a equipe técnico-pedagógica disponibilizava a Formação Continuada nos polos para os professores da educação infantil, ensino fundamental I e II e educação inclusiva. Esse foi um novo formato de Formação Continuada articulada às orientações da BNCC [Base Nacional Comum, Curricular]; nessas formações, passaram a participar do plano de ação anual, em vista de tentarmos inserir as especificidades das diferentes localidades rurais. Eu estava participando das formações com os professores de 1º a 3ª alfabetização e educação física séries iniciais”.</p>	
<p><b>Formação continuada desenhada para contemplar as necessidades dos docentes atuantes nas escolas do campo</b></p>	<p>Acerca desta ação, as docentes discorrem que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “As Formações Continuadas realizadas nos polos foram pensadas para tentarmos contemplar as necessidades da Educação do Campo, ou seja, em vez de os professores participarem junto com os professores da cidade, pensamos ser melhor ir trabalhar no chão da escola do campo, para buscar vivenciar e ouvir as necessidades dos docentes [...]” (Flor de Maracujá, 2021);</li> <li>➤ “Sim, com certeza” (Beija-flor, maio de 2021);</li> <li>➤ “Às vezes nas quais eu participei, não tinha quase nada embasado mais para o ensino urbano e quase nada era voltada para o ensino do campo, portanto tampouco era proveitoso, era mais para alfabetizar” (Angelim, maio de 2021);</li> <li>➤ “Algumas vezes, sim. Nem todas as vezes, as oficinas deverão ser voltadas à realidade do homem do campo como forma de estímulo a esse processo. Essas formações acontecem na maioria das vezes na cidade e outras em algumas comunidades-polo” (Seringueira, maio de 2021);</li> <li>➤ “Quando havia essas formações, só atendia em parte. Há muito tempo esses encontros não acontecem, mas, quando aconteciam, eram feitos de forma geral, não específica para a área do campo, e era voltada para a alfabetização nas séries iniciais. Na maioria das vezes, esses encontros aconteceram na sede do município e poucas vezes na zona rural em diferentes escolas” (Sinos da Mata, maio de 2021);</li> </ul>	<p>Pg 12</p>

	<p>➤ “Já faz muito tempo que não acontece essa formação continuada para professores, porém, quando aconteciam, essas formações eram mais voltadas para a Alfabetização, e não com metodologias voltadas para o homem do campo” (Vitória Régia, maio de 2021).</p>	
<p><b>A formação continuada proporciona a ampliação o conhecimento em relação a educação do campo, fornecendo subsídio para prática docente</b></p>	<p>Acerca desta ação, as docentes discorrem que:</p> <p>➤ “Sim “(Beija-Flor, maio de 2021);</p> <p>➤ “Para nós, que trabalhamos na zona rural, esses cursos poderiam ser de acordo com a realidade dos alunos, pois muitos ficam por ali mesmo. [...] algumas formações aconteceram na sede, outras no campo. Como não era pedido relatório, apenas participávamos” (Angelim, maio de 2021);</p> <p>➤ “Em algumas condições, sim; em outras não, até porque já tem um bom tempo que não aconteceram mais essas formações. Na maioria das vezes, é realizada de forma geral, onde todos os professores participam sem discriminação de campo e cidade, sendo apresentadas mais na teoria” (Seringueira, maio de 2021);</p> <p>➤ “Em algumas situações, sim; outras não, tendo em vista que não temos uma formação voltada diretamente à Escola do Campo. Essas formações, como dito anteriormente, eram voltadas à alfabetização dos educandos, e não às metodologias a serem trabalhadas dentro da escola do campo” (Sinos da Mata, maio de 2021);</p> <p>➤ “Como eu disse, do pouco que eu fiz e aprendi, me ajudou bastante. É sempre bom aprender algo novo, sugestões novas. Isso enriquece muito o aprendizado” (Vitória-Régia, maio de 2021).</p>	<p>P. 13</p>
<p><b>Na perspectiva das docentes quais melhorias poderiam ser realizadas na oferta da educação continuada</b></p>	<p>Acerca desta ação, as docentes discorrem que:</p> <p>➤ “A realidade das escolas do campo” (Beija-Flor, maio de 2021);</p> <p>➤ “Penso que essas formações deveriam ser voltadas realmente para a Educação do Campo, ou seja, pudesse ter valorização da vida do campo” (Seringueira, maio de 2021);</p> <p>➤ “Na minha opinião é que as formações deveriam ser voltadas mais especificamente ao conhecimento teórico do campo para fazer junção com a prática” (Sinos</p>	<p>P. 14</p>

	<p>da Mata, maio de 2021);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Na minha opinião, a equipe da Semed deveria realizar esses cursos nos polos, uma vez que, para os professores da zona rural, fica difícil ir até a cidade por conta das aulas, ou realizar os cursos nas férias, ou ainda criar um formato on-line, já que algumas escolas possuem acesso à internet” (Vitória-Régia, maio de 2021).</li> </ul>	
<p><b>Avaliação geral do público-alvo acerca da formação continuada ofertada pela SEMED</b></p>	<p>Acerca desta ação, as docentes discorrem que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “As que eu fiz contribuíram muito para a minha formação” (Beija-Flor, maio de 2021);</li> <li>➤ “Para mim é bom” (Angelim, maio de 2021);</li> <li>➤ “Percebe-se que essas formações ainda não são convenientes para as escolas do campo. O desafio é colocar em prática os programas que já existem, que sejam voltados à Educação do Campo” (Seringueira, maio de 2021);</li> <li>➤ “É uma formação que está sendo muito falada, porém está sendo aplicada” (Sinos da Mata, maio de 2021);</li> <li>➤ “Na minha opinião, ainda há muito o que fazer. Precisa haver mais cursos de formação que auxiliem o professor, porque esses cursos são muito bons e o que é bom precisa continuar” (Vitória-Régia, maio de 2021).</li> </ul>	

**Fonte:** A autora (2024) adaptado de Silva, Borges e Nascimento (2023)

Ao analisar o quadro 13, nota-se que os encontros de formação continuada organizados pela SEMED/PIN, realizados nos polos das comunidades, proporcionam um acesso mais direto e adaptado às necessidades locais. Antes da pandemia, essas formações incluíam orientações baseadas na BNCC e envolviam professores de várias etapas de ensino. Essa iniciativa busca adaptar o plano de ação anual às especificidades das localidades rurais, promovendo uma formação que tenta atender às realidades dos docentes do campo. No entanto, a eficácia e a frequência dessas formações precisam ser melhoradas para garantir um impacto duradouro na qualidade de ensino.

No que tange ao desenho da formação continuada ofertada, conclui-se que ela foi pensada para atender às necessidades específicas da educação no campo, diferenciando-se das formações voltadas para contextos urbanos. No entanto, os depoimentos indicam que nem sempre as formações são direcionadas às realidades do campo, e frequentemente ocorrem na cidade, tornando-as menos acessíveis e relevantes. A falta de foco nas

metodologias específicas para a educação do campo e a escassez de encontros realizados diretamente nas escolas rurais são apontados como desafios significativos.

As sugestões dos professores incluem a valorização da vida no campo e a oferta de formações diretamente nos polos rurais para facilitar o acesso. A realização de cursos durante as férias ou no formato online também é proposta como solução para contornar as dificuldades de deslocamento. Há um consenso sobre a necessidade de formações que combinem teoria e prática, focando nas especificidades da educação rural para promover um ensino mais contextualizado e eficaz.

De maneira geral, as formações oferecidas pela SEMED são vistas como benéficas, mas ainda insuficientes. Os professores destacam a importância de continuar e ampliar essas iniciativas, adaptando-as melhor às necessidades do campo. O desafio permanece em implementar programas que realmente atendam às especificidades das escolas rurais, garantindo que as formações sejam convenientes, aplicáveis e continuem a evoluir para acompanhar as demandas educacionais do campo.

Ainda segundo Borges *et al* (2023), os programas de formação continuada para professores da Educação do Campo em Parintins foram implementados por meio de convênios governamentais com universidades públicas, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Estadual do Amazonas, além de parcerias estabelecidas entre o MEC, SEMED, SEDUC e SEMED, como exemplificado no quadro 17 abaixo.

**Quadro 17-**Programas de formação continuada e políticas públicas em Parintins

Programas de Formação	Política Que Se Vincula
PEA-ESCOLA ATIVA	Programa pública nacional do MEC/SECAD e financiado pelo Banco Mundial, teve início em 1998 e finalização em 2011.
PRONERA	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária FOI instituído como política pública Decreto nº 7.352 de 4 de novembro 2010, que menciona em seu Art. 14º que este deve compreender a apoio a projetos de formação continuada de professor/as.
ESCOLA DA TERRA	Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.
GESTAR	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada em 2003.
PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do MEC, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.
PRÓ- LETRAMENTO	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, é integrada pelas ações estratégicas da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

**Fonte:** Souza (2021).

Acerca dos programas de formação e políticas, Borges *et al* (2023) enfatizam que:

Vale ressaltarmos que o Escola Ativa foi finalizado em todo país em 2011, sua metodologia centrada na técnica de ensino do fazer, sua concepção fundada nos princípios liberais e escola novista vinha recebendo várias críticas, inclusive do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) (COELHO, 2017). E o PRONERA foi extinto pelo Decreto 10 nº 10.252 de 2020 que reorganiza a estrutura do INCRA, enfraquecendo programas importantes para desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, numa reestruturação onde o Governo Bolsonaro ataca diretamente a educação dos povos do campo (Taffarel, 2021) (Borges *et al*, 2023, p. 255-256)

Entretanto, devido aos retrocessos nas políticas educacionais, o município, desde 2019, não aderiu a nenhum programa de formação continuada para professores do campo e, atualmente, não consegue cumprir a estratégia 15.3 da Meta 15 do seu Plano Municipal de Educação (PME), que estabelece: "apoiará a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo" (Parintins, 2015, p. 102).

Essa situação é confirmada pelas colaboradoras quando questionadas sobre sua atual participação em programas de formação continuada, voltados para professores de escolas do campo. As respostas das professoras indicam a descontinuidade dos programas de formação, o que limita os avanços e gera reivindicações por mais ações e acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Parintins.

Quando a mesma questão foi colocada para uma técnica da SEMED/PIN sobre os progressos ou conquistas no município em relação às políticas públicas para a formação continuada de professores do campo, sua posição indica que o município ainda precisa avançar nas políticas de formação continuada para professores do campo, visto que a realidade apresentada por ela revela um cenário distante do proposto pelos dispositivos legais, e a adesão ainda não alcança todos os docentes da rede.

Neste sentido, apesar da dicotomia vivenciada pelos docentes em Parintins, entre avanços e retrocessos na efetivação das políticas públicas, em busca de realizar diálogos acerca da temática, com o intuito do fomento do pensamento; de propor análise e criação de novas perspectivas para educação do campo, ocorreu, nos dias 10 e 11 de março de 2024, o III Seminário de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (figura 07).

**Figura 7-** Primeiro dia do Seminário da Educação do Campo na UEA



**Fonte:** A autora (2024).

A abertura do evento no campus Parintins do CESP/UEA foi marcada por uma mística inspiradora, com um educador do campo apresentando poemas. As palavras do educador ecoaram muito, enfatizando as várias funções que esses profissionais desempenham: são poetas, pescadores, agricultores e, principalmente, professores. A mística trouxe à tona o essencial da educação no campo, conectando o trabalho diário com a missão de ensinar e transformar. A Figura 08, abaixo, traz um registro deste momento.

**Figura 8-** Registro da fala do educador



**Fonte:** A autora (2024);

Após isso, Maria das Graças Serudo Passos, representante da ARCAFAR-AM, participou do Puxirum da História e Memórias da Educação do Campo de Parintins. Maria contou, com entusiasmo, a história da educação do campo em Parintins, relatando as dificuldades, as conquistas e os fracassos. Sua fala enfatizou o fato de que a educação no campo está intimamente ligada às pessoas. Essa missão transcende a sala de aula e se conecta à história e à cultura local.

A história contada por Maria das Graças Serudo Passos permitiu refletir profundamente sobre o papel da educação no campo e o valor de preservar e valorizar essas memórias. Cada obstáculo superado e cada vitória elogiada demonstraram a capacidade de superação dos educadores do campo e a importância de manter viva a luta por uma educação que respeite e valorize as particularidades das comunidades camponesas no Município de Parintins. A Figura 9, abaixo, traz um registro deste momento.

**Figura 9-**Registro da participação de Maria das Graças Serudo



**Fonte:** a autora (2024).

A participação da professora Dra. Fátima Guedes, especialista em educação ambiental e interação em agroflorestal foi enriquecedora, pois através da sua contribuição estabeleceram-se novas perspectivas sobre como a educação ambiental pode ser integrada às práticas agroflorestais, oferecendo às comunidades camponesas novas oportunidades de desenvolvimento sustentável. Assim, a reunião uniu história, memória e tecnologia, enaltecendo a educação do campo de Parintins como um patrimônio vivo e em constante mudança. A figura 10, abaixo, traz um registro deste momento.

**Figura 10-**Registro da participação da professora Dra. Fátima Guedes



**Fonte:** A autora (2024)

O "Puxirum de Memórias das Instituições sobre Educação do Campo em Parintins" foi o segundo momento do Seminário de Educação do Campo em Parintins, no auditório do CESP-UEA. Representantes de várias organizações como UFAM, UEA, IFAM, ARCAFAR, SEDUC, GRANAV, IDAM e Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Laguinho, estavam presentes neste segmento. O evento contou com a presença de um convidado muito especial, um filho orgulhoso da classe trabalhadora camponesa da comunidade do Boto, o engenheiro Tião Teixeira, apresentado aos participantes. Tião estava emocionado e disse que estava feliz em participar daquele momento, e discorreu sobre o prazer de poder contribuir com o seminário da educação do Município Parintins porque havia vivido no campo e conhecia os desafios. Ele falou com emoção sobre a educação no município de Parintins, destacando as dificuldades que os professores enfrentam, especialmente durante a estiagem, quando as condições de ensino se tornam ainda mais difíceis. Através de seu relato, Tião permitiu que professores e alunos pensassem sobre a trajetória dessas instituições e as contribuições que elas fizeram para a educação do campo na área campesina do Município de Parintins.

O evento continuou com um "Puxirum de Diálogos sobre Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo das Águas e das Florestas" após a palestra de Tião Teixeira. Representantes da UFAM, UEA e TEAM conduziram esta conversa, que foi um momento importante para discutir as práticas e os desafios específicos da educação no contexto amazônico, onde a interação entre as comunidades ribeirinhas e florestais é fundamental para a construção de um ensino contextualizado e relevante.

Para concluir o primeiro dia do seminário, houve um Momento Cultural que enalteceu a diversidade cultural e as tradições das comunidades do campo. O encerramento fortaleceu os laços entre as instituições, os educadores e as comunidades envolvidas na educação do campo em Parintins, oferecendo um espaço para integração e valorização das raízes culturais dos participantes.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) propõe uma mudança de perspectiva, enfatizando a importância de considerar os saberes cotidianos e o conhecimento que os professores constroem em sua prática. Essa abordagem desafia a visão tradicional de que os professores são meros transmissores de conhecimentos produzidos por outros, reconhecendo-os como agentes ativos e criativos na construção do saber. Tardif (2002) conchama educadores, pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a integrar pesquisa e ensino, promovendo uma colaboração em que os professores sejam vistos como sujeitos do conhecimento e Co pesquisadores, e não apenas como objetos de

estudo. A educação escolar se concretiza por meio da interação entre professores e alunos, mediada por saberes, conhecimentos e práticas que seguem uma ordem curricular e institucional. Essa interação torna-se uma forma privilegiada de conectar os indivíduos ao acervo cultural acumulado pela sociedade, permitindo a transmissão e a construção de conhecimentos. Nesse contexto, a prática educativa surge como elemento central, manifestando-se através das estratégias didáticas e das atividades que constituem o processo pedagógico. Portanto, a educação escolar transmite conhecimentos, bem como promove o encontro dinâmico e significativo entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Bezerra, 2017).

Esta definição vai de encontro às experiências vivenciadas no primeiro dia do evento, que oportunizou a construção de aprendizado sob múltiplas facetas, integrando os diversos atores da educação com a comunidade local, entrelaçando os conhecimentos, contribuindo para a construção de uma educação alinhada à realidade local, buscando através das falas dos povos da comunidade, compreender suas vivências e necessidades, para a construção de uma educação com equidade e qualidade.

O segundo dia do seminário da Educação do Campo em Parintins começou com uma travessia pelo rio Amazonas para a Comunidade de Vila Amazônia. A travessia pelo rio Amazonas foi um momento de contemplação da paisagem amazônica, com suas águas tranquilas e a densa vegetação que caracteriza a região Amazônica. Chegando até a localidade, tivemos que pegar outra condução para chegarmos ao destino, o transporte terrestre, um ônibus nos levou ao evento, que ocorreu na Sede Social da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Laginho. Fomos recebidos pela comunidade em geral com uma belíssima apresentação dos alunos cantando uma música que representa os direitos do sujeito que vive no campo “Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas, que não tenha muros. Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro”. Foi com a canção escrita pelo compositor Gilvan Santos que o Incra deu início ao lançamento da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA). A Figura 11, abaixo, traz um dos registros realizados.

**Figura 11-**Roda de conversa no Seminário da Educação do Campo



**Fonte:** A autora (2024).

No segundo momento do "Puxirum Sementes da Educação do Campo em Parintins", enfatizou-se a conexão intrínseca entre as comunidades, as águas e as florestas. Essa mística serviu como um momento de reflexão e conexão, reafirmando o compromisso coletivo com a preservação ambiental e com a defesa dos direitos das populações do campo. Foi um momento para fortalecer a identidade dos que vivem no campo e reconhecer as lutas e resistências dessas comunidades frente aos desafios do mundo moderno. A figura 13 traz um registro desse momento.

**Figura 12-**Registro no Seminário da Educação do Campo



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2024).

Para encerrar as atividades do dia (Figura 14), a Carta Pública da Educação do Campo, Águas e Florestas do Município de Parintins foi desenvolvida e aprovada. Para garantir que o documento final atenda às necessidades e aos desejos das comunidades camponesas representadas, os participantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões durante o processo de elaboração. A carta representa a união de forças em prol de uma educação que respeite a cultura, o meio ambiente e os direitos das populações da classe

trabalhadora campesina. Isso a torna um marco importante na luta pela educação no campo no município de Parintins.

**Figura 13-**Registro da finalização de um dia no Seminário da Educação do Campo



**Fonte:** A autora (2024).

O encerramento ainda foi marcado por uma celebração emocionante que uniu todos os presentes em um momento de reflexão e esperança. Crianças subiram ao palco e, com vozes vibrantes e cheias de entusiasmo, entoaram a música "Educação do Campo" de Gilvan, cujas letras ressaltam a importância da valorização da cultura e das práticas pedagógicas voltadas para o campo. O canto das crianças ecoou como um símbolo de resistência e de identidade, reforçando o compromisso coletivo com uma educação que respeita e promove os saberes locais. A apresentação finalizou o evento com um sentimento de união e de propósito renovado, celebrando as raízes e o futuro da educação do campo.

**Figura 14-**Apresentação das crianças no encerramento



**Fonte:** A autora (2024).

O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF) é um coletivo constituído por instituições públicas, movimentos e organizações sociais, além de comunidades de várzea e de terra firme do município de

Parintins, na Amazônia amazonense. Fundado em outubro de 2017, o FOPINECAF tem se dedicado ao diálogo sobre a efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no município, integrando aspectos ambientais, culturais, agrários, da agricultura familiar, da agroecologia e econômicos das comunidades, utilizando a Pedagogia da Alternância como base.

Ainda, desde sua criação, o FOPINECAF realizou diversas atividades, incluindo rodas de conversa, seminários, audiências públicas, cartas abertas e formação de professores, alcançando mais de 30 comunidades. Essas iniciativas são fruto de um esforço conjunto de lideranças comunitárias, agricultores familiares, jovens estudantes, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, gestores escolares, pesquisadores e entidades parceiras. Entre essas entidades estão o GRANAV, IDAM, ARCAFAR, SEMPA, STTR, IFAM, SEMED, SEDUC, UEA, UFAM, SEDEMA, COOPMAFA, AFAGO, e a Teia de Educação Ambiental e Interação em Agroflorestal, bem como Escolas do Campo.

As propostas do FOPINECAF visam à construção de uma política pública municipal que fortaleça a Educação do Campo em Parintins, alinhada com a dinâmica dos territórios das comunidades de várzea e de terra firme. Entre as várias propostas levantadas nas rodas de conversa, destacam-se três pontos essenciais que sintetizam as demandas dos agricultores e agricultoras familiares:

- 1) Elaboração, aprovação e implementação de uma Política de Educação do Campo**, nas redes de Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, que respeite a cultura, os saberes e identidades dos povos do campo; promotora do desenvolvimento social integral e valorização das experiências socioculturais.
- 2) Valorização do trabalho (agricultura, pesca e extrativismo) do homem e da mulher do campo**, com assistência técnica e capacitação, sistema alternativo de irrigação, preservação dos igarapés e nascentes, melhoria das estradas para o escoamento da produção, espaço específico para a comercialização e armazenamento da produção, compra direta da produção do agricultor e da agricultora familiar, no mínimo 30% exigido por lei; certificar a produção dos agricultores e agriculturas familiares com a qualidade de energia fornecida.
- 3) Fortalecimento do diálogo entre as universidades, institutos, entidades públicas e as comunidades de várzea e de terra firme e seus sujeitos:** ribeirinhos, pescadores, extrativistas, assentados, povos da floresta, indígenas e quilombolas, promovendo a integração e parcerias das instituições em prol da Educação do Campo envolvendo os poderes Executivo e Legislativo (CARTA ABERTA FOPINECAF 2002, p.1).

A análise da resposta sobre o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF) destaca a importância e o impacto deste coletivo para a comunidade de Parintins. Fundado em outubro de 2017, o FOPINECAF representa um avanço significativo na promoção da educação contextualizada para as

comunidades de várzea e terra firme na região. O fórum se propõe a implementar políticas públicas de Educação do Campo que considerem as características ambientais, culturais e econômicas locais, ao integrar instituições públicas, movimentos sociais e comunidades.

As atividades do FOPINECAF, incluindo rodas de conversa, seminários e a formação de professores, refletem um compromisso contínuo com o desenvolvimento e a aplicação de práticas educacionais que respeitam e valorizam a realidade dos territórios rurais. A participação de mais de 30 comunidades demonstra a abrangência e a relevância das ações do fórum na construção de uma educação mais inclusiva e pertinente. Evidencia-se também a diversidade dos atores envolvidos – de lideranças comunitárias e agricultores familiares a professores e pesquisadores – sublinhando um esforço coletivo para promover mudanças significativas. A colaboração com diferentes entidades parceiras fortalece a capacidade do FOPINECAF de influenciar políticas públicas e responder as necessidades das comunidades.

Os três pontos principais destacados – programas de formação continuada, apoio à agricultura familiar e agroecologia, e integração das políticas públicas – abordam as necessidades urgentes das comunidades rurais e a visão do FOPINECAF de uma educação que promova o desenvolvimento sustentável e holístico. No que tange às ações voltadas à educação do campo, as demandas e propostas das comunidades foram:

1. Proporcionar uma educação dos povos do campo que tenha a cara do homem e da mulher do campo, respeitando a cultura, os saberes e a identidade dos sujeitos, articulada com os movimentos sociais e as organizações que trabalham junto com as comunidades, visando à transformação social da realidade do campo;
2. Propor uma Proposta Curricular dialógica que parta do contexto das crianças, jovens e adultos desses territórios, às especificidades e expectativas dos povos do campo, considerando o contexto histórico social, econômico e político da comunidade, considerando a legislação vigente.
3. Propor a partir do PPP a prática de manejo, conservação e agroecologia no Currículo da Escola do Campo.
4. Efetivar uma Educação do Campo e no campo que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, em que o/a filho/a do/a trabalhador/a sinta-se valorizado/a, que tenha novas perspectivas em suas comunidades, seja em área de várzea e/ou de terra firme;
5. Dialogar com a UFAM, UEA, IFAM, CETAM e parceria com o FOPINECAF e Poder Legislativo para fortalecer a política de Educação do Campo e Povos Tradicionais no município de Parintins- AM;
6. Fortalecer o diálogo entre as universidades, institutos, entidades públicas e as comunidades de várzea e de terra firme e seus sujeitos: ribeirinhos, pescadores, extrativistas, assentados, povos da floresta, indígenas e quilombolas, promovendo a integração e parcerias das instituições em prol da Educação do Campo envolvendo os poderes Executivo e Legislativo
7. Promover audiência pública no município de Parintins sobre Educação do Campo nas comunidades de várzea e terra firme;
8. Apoiar a formação inicial e continuada dos/as professores/as pela SEMED, através de convenio e em parceria com as universidades a nível de

aperfeiçoamento, especialização, *strictu sensu*, a partir de demandas dos próprios professores que atuam nas escolas do campo e das lideranças comunitárias, na Pedagogia da Alternância e modalidade da alternância;

9. Realizar concurso público com vagas específicas para os profissionais da Educação do Campo;

10. Ampliar a Educação Infantil com a criação de creches e pré-escolas estruturadas para garantir o direito à educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses nas comunidades;

11. Dar melhores condições de trabalho pedagógico, formação continuada e recursos didáticos para os/as professores/as do campo, com especial atenção aos que atuam em Turmas Multisseriadas/Multe etapa;

12. Apoiar por meio de convênio/parceria a elaboração ou reelaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo com a participação da comunidade local, educadores, técnicos, estudantes e pais;

13. Realizar oficinas com os professores do campo sobre práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas para as questões ambientais, agroecológicas e sustentáveis articulando os saberes locais e especificidades do Bioma Amazônico;

14. Escutar as lideranças comunitárias para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades mais urgentes das comunidades de várzea e terra-firme;

16. Promover e apoiar ações culturais nas escolas e comunidades de várzea e terra firme com a qualidade de ensino fornecido, que valorizem as experiências socioculturais dos povos dos campos e reavivem os festivais culturais das comunidades;

17. Propor, conforme a legislação vigente, a Pedagogia da Alternância na organização das escolas da Educação Básica do campo no município;

18. Criar uma coordenação com técnicos da SEMED, professores de Universidades e representantes do FOPINECAF para acompanhamento multidisciplinar nas escolas do campo considerando os processos didáticos-pedagógicos, agrícolas, agroecológico, sociais e psicológicos;

19. Apoiar um programa de hortas escolares e comunitárias, viveiros, banco de sementes nativas e outras iniciativas, conforme a realidade da comunidade, com envolvimento de professores, estudantes, suas famílias como parte da prática educativa e avaliadora da formação dos estudantes;

20. Exigir dos órgãos competentes a segurança e acessibilidade aos estudantes que utilizam os meios de transporte escolares, assim como a fiscalização das condições físicas dos transportes e as condições das vias fluviais e terrestres;

21. Apoiar e promover, através de um regime de cooperação técnica, a Pedagogia da Alternância como proposta educacional e curricular na formação profissional e superior na área da agricultura, pecuária, pesca, manejo dos recursos naturais, agroindústria a partir das diretrizes e fundamentos da Educação do Campo e da Agroecologia, apoiando a criação e o funcionamento de Casas Familiares Rurais no município Parintins, reivindicando, sobretudo, a revitalização, a concessão ou transferência do prédio físico do Centro de Formação e Capacitação do Açaí (Gleba da Vila Amazonia) para funcionar a primeira CFR de Parintins; 22. Criação de cursos de Agroecologia, na modalidade Pedagogia da Alternância, nível subsequente, na comunidade do Açaí Vila Amazônia, na Região do Uaicurapá, Zé Açú, Boa Esperança, também, onde ocorrerem as Rodas de Conversa do FOPINECAF;

23. Inclusão de disciplinas técnica agrícola agroecológica e sustentável que possam atender aos estudantes de maneira a prepará-los para atuarem no território de várzea e terra-firme onde vivem, por meio de contratação de técnicos formados na área para ministrar as aulas teóricas e práticas nas escolas do campo;

27. Assumir publicamente o compromisso com a Política de Educação do Campo e do PRONERA, e se comprometer com um pacto pela Educação do Campo, que assegure esse direito humano e constitucional (CARTA ABERTA FOPINECAF, 2022, p. 2-3)

Através das demandas realizadas pelas comunidades, pode-se perceber a constante luta por uma educação de qualidade, a preocupação com a efetivação das políticas públicas e a busca pela valorização do corpo docente da região, através de formação continuada e contratação por concurso público, demonstrando a atuante participação da comunidade Parintinense nas mudanças e nos avanços para as comunidades.

Outrossim, compreende, primeiramente, a busca por uma educação que respeite a cultura, os saberes e a identidade dos povos do campo, articulando-se com movimentos sociais e com organizações locais. Esta educação será construída de forma dialógica, partindo do contexto das crianças, dos jovens e dos adultos, também considerando as especificidades e as expectativas dessas comunidades, além do contexto histórico, social, econômico e político, em conformidade com a legislação vigente.

A implementação de práticas de manejo, conservação e agroecologia no currículo escolar é essencial, refletindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo. A educação deve promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, valorizando os filhos dos trabalhadores rurais e oferecendo novas perspectivas dentro de suas comunidades. Para fortalecer a política de Educação do Campo, é necessário dialogar com instituições como UFAM, UEA, IFAM, CETAM, além de estabelecer parcerias com o FOPINECAF e o Poder Legislativo.

A integração entre universidades, institutos, entidades públicas e comunidades de várzea e terra firme, incluindo ribeirinhos, pescadores, extrativistas, assentados, povos da floresta, indígenas e quilombolas, deve ser promovida para fortalecer a Educação do Campo. A realização de audiências públicas no município de Parintins é fundamental para discutir essa temática. Além disso, é crucial apoiar a formação inicial e continuada dos professores, realizando concursos públicos com vagas específicas para profissionais da Educação do Campo.

A ampliação da educação infantil, com a criação de creches e pré-escolas, garantirá o direito à educação para crianças de zero a cinco anos e onze meses. Melhorar as condições de trabalho pedagógico, oferecer formação continuada e recursos didáticos aos professores que atuam em turmas multisseriadas é essencial. A elaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos, com a participação da comunidade, dos educadores e dos estudantes, deve ser apoiada.

Oficinas sobre práticas pedagógicas interdisciplinares, voltadas para questões ambientais e agroecológicas, são necessárias, assim como a escuta das lideranças comunitárias para o desenvolvimento de políticas públicas. A promoção de ações culturais

nas escolas e comunidades, valorizando as experiências socioculturais dos povos do campo, é vital. A Pedagogia da Alternância propõe uma organização escolar, apoiando a criação de Casas Familiares Rurais e programas de hortas escolares e comunitárias.

Por fim, é fundamental garantir segurança e acessibilidade dos estudantes que utilizam transporte escolar, fiscalizando as condições dos veículos e vias. A formação profissional e superior na área da agricultura, pesca e manejo de recursos naturais, baseada na Pedagogia da Alternância e na Agroecologia, será promovida para preparar os estudantes para atuar em suas comunidades, conforme as diretrizes da Educação do Campo.

Este documento é crucial para a comunidade de Parintins, fornecendo uma base sólida para a formulação de políticas públicas eficazes e promovendo a inclusão e o fortalecimento das comunidades rurais. Através do FOPINECAF, a educação no campo pode evoluir como um instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos e melhorando a qualidade de vida na região.

A formação continuada de professores na zona rural de Parintins enfrenta uma série de desafios específicos e complexos. A Educação do Campo é concebida como uma ferramenta para a transformação social, promovendo o empoderamento e a autonomia dos sujeitos do campo. Essa abordagem busca romper com a submissão e com o silêncio, tradicionalmente associados às populações rurais, fomentando uma consciência crítica e política que permita a essas comunidades influenciar as decisões que afetam suas vidas.

A infraestrutura inadequada e a escassez de recursos nas áreas rurais dificultam a implementação efetiva de programas de formação continuada. Muitas escolas do campo carecem de instalações adequadas, materiais didáticos e acesso à tecnologia. Além disso, a dispersão das comunidades rurais, distantes dos centros urbanos, complica o acesso regular e contínuo à formação. A locomoção é um desafio significativo, tanto para professores quanto para formadores.

Outro problema é a contratação temporária de docentes. A prática de contratar professores com contratos temporários, sem estabilidade ou progressão profissional impacta negativamente a qualidade do ensino. Isso resulta em uma formação contínua precária e dificulta a construção de equipes pedagógicas coesas e comprometidas. A ausência de políticas públicas consistentes e eficazes também contribui para a precariedade da educação no campo. A falta de programas de formação continuada desde 2019 é um exemplo disso, limitando os avanços e causando reivindicações por mais ações e acompanhamento.

Adicionalmente, muitas formações continuadas são desenhadas para contextos urbanos, o que as torna menos relevantes e menos acessíveis para os professores do campo.

A falta de metodologias específicas para a educação rural e a realização de encontros na cidade são apontadas como grandes obstáculos. No entanto, existem várias perspectivas que podem melhorar a formação continuada de professores no campo. É essencial que os programas de formação sejam adaptados às necessidades e realidades das comunidades rurais. Formações realizadas diretamente nos polos rurais, durante as férias ou no formato on-line, são propostas para melhorar o acesso e a relevância dos conteúdos.

As formações precisam valorizar a cultura, os saberes e as identidades dos povos do campo, promovendo um ensino contextualizado e eficaz. A integração de práticas de manejo, conservação e agroecologia no currículo escolar é fundamental. A colaboração entre universidades, institutos, entidades públicas e comunidades é crucial. Parcerias com instituições como UFAM, UEA e IFAM, bem como com o FOPINECAF, podem fortalecer a formação continuada e promover a implementação de políticas públicas mais eficazes.

A educação do campo fomentará a participação ativa e crítica dos professores e das comunidades na transformação de sua própria realidade. A formação continuada precisa ir além da transmissão de conhecimento, capacitando os indivíduos para serem protagonistas de suas vidas. Além disso, a educação pode promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, oferecendo novas perspectivas dentro de suas comunidades. Isso inclui a ampliação da educação infantil, a melhoria das condições de trabalho pedagógico e a oferta de recursos didáticos adequados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa refletem sobre a complexa inter-relação entre políticas públicas de educação, trabalho e educação do campo (objetivo específico 1), partindo de uma análise crítica sustentada por uma perspectiva marxista. Através da investigação dos teóricos que discutem essas temáticas, percebe-se a centralidade das contradições inerentes ao sistema capitalista, que moldam e limitam as políticas educativas. As diretrizes educacionais são frequentemente influenciadas por interesses econômicos e políticos que priorizam a reprodução das relações de produção vigentes, em detrimento das necessidades reais das populações rurais e trabalhadoras.

A educação do campo, historicamente marginalizada, apresenta-se como um campo de luta e de resistência. Os teóricos analisados revelam que a implementação de políticas públicas, voltadas para o campo, frequentemente carece de uma compreensão profunda das especificidades culturais e socioeconômicas dessas comunidades. As políticas tendem a ser uniformizadas e urbanocêntricas, desconsiderando a diversidade do campo e perpetuando desigualdades estruturais. É imperativo questionar o papel do Estado na mediação entre interesses privados e o bem comum, reconhecendo que as políticas educacionais devem ser construídas a partir de uma perspectiva emancipatória e de justiça social.

No contexto do trabalho, a educação aparece como um mecanismo de formação de mão de obra para o mercado, reforçando a lógica capitalista de exploração. Os teóricos marxistas abordam a necessidade de superar essa visão instrumental da educação, promovendo uma formação crítica que capacite os sujeitos para a transformação social. O currículo escolar e as práticas pedagógicas devem ser repensados para fomentar a consciência de classe e a solidariedade entre os trabalhadores, promovendo uma educação que não apenas prepare para o trabalho, mas também para a cidadania plena e ativa.

A articulação entre trabalho e educação requer uma análise crítica das políticas que promovem a formação profissional em detrimento de uma educação integral. Os teóricos destacam a importância de integrar dimensões humanas e sociais no processo educativo, promovendo uma educação que valorize o desenvolvimento pleno dos indivíduos e das comunidades. A valorização do saber popular e das experiências comunitárias no campo pode ser incorporada às políticas educativas, reconhecendo o potencial transformador das práticas locais.

A reflexão sobre políticas públicas de educação do campo exige uma crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico, que frequentemente negligencia as

potencialidades locais em prol de uma lógica produtivista e extrativista. Os teóricos marxistas propõem uma reorientação das políticas públicas que valorize a autonomia das comunidades rurais, promovendo práticas sustentáveis e solidárias. Essa reorientação demanda um esforço coletivo de mobilização social e política, articulando movimentos sociais, educadores e gestores públicos em torno de um projeto emancipatório.

Considerando as análises realizadas, percebe-se a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão social e a justiça educacional. A educação pode ser compreendida como um direito fundamental e inalienável, cuja efetivação demanda a superação das barreiras impostas pelo capital. As discussões teóricas indicam que a transformação das práticas educativas é inseparável da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação do campo ocupe o lugar de protagonismo que lhe cabe.

Finalmente, o papel dos intelectuais e pesquisadores críticos é essencial na construção de alternativas pedagógicas que desafiem as estruturas opressoras. A pesquisa aponta para a necessidade de um engajamento contínuo e comprometido com a realidade social, articulando teoria e prática na busca por uma educação transformadora. A partir das contribuições dos teóricos estudados, abre-se o caminho para o fortalecimento das práticas educativas que reconheçam e valorizem as singularidades do campo, promovendo a equidade e o desenvolvimento humano.

Este estudo reafirma a importância de uma abordagem crítica e reflexiva das políticas públicas de educação, de trabalho e de educação do campo. O diálogo entre teoria e prática revela a potencialidade de uma educação que, ao romper com as amarras do capital, contribua para a construção de um futuro mais justo e solidário. A mobilização coletiva e a ação política consciente são elementos fundamentais na promoção de uma educação verdadeiramente libertadora.

A análise da realidade educacional do Município de Parintins/AM (objetivo específico 2) revela um cenário complexo, moldado por múltiplas determinações históricas, sociais e econômicas. A educação, entendida como prática social e instrumento de transformação, reflete as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Nesse contexto, a precarização das condições de ensino evidencia o abandono histórico das políticas públicas que deveriam garantir acesso e qualidade educacional para todos os cidadãos. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiência de formação continuada para os educadores são sintomas de uma lógica que privilegia interesses capitalistas em detrimento do desenvolvimento humano.

Os dados coletados durante a pesquisa indicam que o investimento em educação no município está aquém das necessidades reais da população. O orçamento destinado ao setor educacional não acompanha a demanda crescente por vagas, nem contempla a diversidade cultural da região, fator essencial para a construção de um currículo que respeite e valorize as especificidades locais. A ausência de políticas educacionais inclusivas, que considerem as particularidades dos povos indígenas e ribeirinhos, reforça a marginalização desses grupos, perpetuando um ciclo de exclusão social e econômica.

A formação dos professores representa outro desafio significativo. A carência de programas de capacitação eficazes compromete a qualidade do ensino, impactando diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. A valorização do trabalho docente é negligenciada, por isso crucial reverter esse quadro. Os profissionais da educação enfrentam condições de trabalho adversas, com salários defasados e jornadas extenuantes, fatores que desestimulam o engajamento e comprometem a eficácia do processo educativo.

Além disso, a questão da evasão escolar destaca-se como um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional de Parintins. A necessidade de contribuir para a renda familiar leva muitos jovens a abandonarem os estudos precocemente, situação que é exacerbada pela falta de perspectivas de futuro. Políticas públicas que integrem educação e trabalho são necessárias para mitigar esse problema, garantindo que a escola seja vista como um espaço de construção de saberes e oportunidades.

A infraestrutura das instituições de ensino também demanda atenção. Muitas escolas do município operam em condições inadequadas, sem acesso a recursos básicos como bibliotecas, laboratórios e materiais didáticos atualizados. Essa realidade impõe limites à prática pedagógica e ao desenvolvimento integral dos alunos, reforçando as disparidades educacionais entre o centro urbano e as áreas mais afastadas.

Ademais, a gestão educacional local enfrenta desafios relacionados à implementação de políticas públicas efetivas. A descentralização das decisões resulta em fragmentação e ineficiência, dificultando a articulação entre as esferas estadual e municipal. Um planejamento estratégico que considere a realidade específica de Parintins é imperativo para promover avanços significativos no setor educacional, alinhando-se às demandas da comunidade e ao contexto socioeconômico da região.

A pesquisa também destaca a importância de uma abordagem crítica e emancipatória no ensino. A educação, enquanto instrumento de libertação, pode fomentar a consciência crítica e a participação ativa dos alunos na sociedade. A promoção de um currículo que

dialogue com as questões sociais, políticas e ambientais locais pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

É necessário ressaltar que a transformação da realidade educacional de Parintins requer uma articulação coletiva entre governo, comunidade e educadores. Somente por meio da mobilização social e da reivindicação por políticas públicas justas e inclusivas será possível romper com as amarras do modelo neoliberal que subordina a educação aos interesses de mercado. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa, inevitavelmente, pela garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

O exame da política do trabalho docente para professores do campo em Parintins (objetivo específico 3) revela complexidades intrínsecas às condições sociopolíticas e econômicas locais, refletindo contradições próprias do modo de produção capitalista. A análise crítica dos dados demonstra como as políticas educacionais, frequentemente desenhadas em contextos urbanos, são inadequadas para abordar as especificidades do campo, perpetuando desigualdades históricas. Assim, a investigação ressalta a necessidade de reestruturar as políticas públicas de forma a considerar as particularidades culturais e sociais dos trabalhadores rurais, promovendo uma educação que valorize os saberes locais e potencialize a autonomia dos sujeitos do campo.

Ademais, a pesquisa indica que a precarização do trabalho docente no campo é uma manifestação das estratégias de reprodução do capital, que visam maximizar a exploração da força de trabalho enquanto minimizam os custos. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos pedagógicos e a desvalorização profissional emergem como evidências do descaso estatal, resultando em um processo de alienação do professor do campo em relação ao seu próprio trabalho. Tal situação demanda uma reavaliação crítica das políticas educacionais, enfatizando a necessidade de investimentos substanciais que assegurem condições dignas para o exercício da docência.

Ainda, o estudo aponta que a formação continuada dos professores do campo permanece marginalizada, dificultando a atualização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos. A ausência de programas formativos contextualizados contribui para a reprodução de um currículo que não responde às demandas locais, enfraquecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Essa lacuna formativa evidencia a urgência de políticas educacionais que promovam uma formação crítica e emancipatória, capaz de fortalecer a identidade cultural dos sujeitos do campo e potencializar a resistência contra as forças hegemônicas.

O aprofundamento da análise crítica também revela que a resistência dos professores do campo é uma forma de luta de classes, onde a consciência crítica se torna ferramenta essencial para a transformação social. As práticas pedagógicas emancipadoras, ainda que limitadas pelo contexto adverso, representam estratégias de subversão da lógica capitalista, buscando construir uma educação comprometida com a justiça social. Dessa forma, as práticas docentes no campo podem ser entendidas como atos de resistência, que desafiam a ordem estabelecida e promovem a construção de uma sociedade mais igualitária.

Além disso, a pesquisa evidencia a necessidade de um currículo que respeite e integre as práticas culturais locais, reconhecendo o papel dos professores como mediadores desse processo. A educação do campo não pode ser vista apenas como um instrumento de inserção econômica, mas deve ser entendida como um meio de fortalecimento da identidade e da cidadania crítica. Assim, é imprescindível que as políticas educacionais considerem os saberes tradicionais como parte integrante do currículo, valorizando a diversidade cultural e promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares.

As implicações da pesquisa apontam para a necessidade de uma reforma estrutural nas políticas públicas, que devem ser orientadas por princípios de equidade e de justiça social. A implementação de políticas que promovam a participação ativa das comunidades na gestão escolar é essencial para assegurar que as práticas educativas reflitam as necessidades e as aspirações dos sujeitos do campo. Portanto, a democratização da gestão escolar emerge como uma estratégia crucial para romper com a lógica autoritária e centralizadora que caracteriza o sistema educacional hegemônico.

Finalmente, a pesquisa reafirma a importância de uma articulação entre os movimentos sociais do campo e as instituições educacionais, como forma de fortalecer a luta por uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora do campo. Essa aliança potencializa a construção de um projeto educativo que se contrapõe à mercantilização do ensino, defendendo uma escola pública, laica e de qualidade. Dessa maneira, a educação do campo será entendida como um campo de disputa política, onde se constrói o poder popular e se resiste às imposições do capital.

O estudo sobre a política do trabalho docente em Parintins revela que a superação dos desafios enfrentados pelos professores do campo requer uma reavaliação profunda das políticas públicas, pautada por uma perspectiva crítica e emancipatória. É necessário um compromisso efetivo do Estado e da sociedade na construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e social do campo, promovendo a justiça social e

a transformação das condições materiais e ideológicas que perpetuam a exploração capitalista.

A formação continuada de professores na zona rural de Parintins enfrenta desafios significativos, como infraestrutura inadequada, escassez de recursos, dispersão geográfica das comunidades e a contratação temporária de docentes. A ausência de políticas públicas consistentes e formações voltadas para contextos urbanos também prejudicam a eficácia dos programas. No entanto, existem perspectivas promissoras para melhorar essa formação. É crucial adaptar os programas às necessidades locais, realizar formações nos polos rurais e valorizar a cultura e os saberes dos povos do campo. A colaboração entre universidades, institutos e comunidades pode fortalecer a formação e implementar políticas públicas mais eficazes. A educação do campo objetiva fomentar a participação ativa e crítica, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e oferecendo novas perspectivas. Com um enfoque adequado, é possível promover uma educação transformadora, que empodere os indivíduos e fortaleça as comunidades camponesas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvane Mascarenhas; SILVA, Jessica Caroline Correa da; CANTO, Daniela Glória da. In: SILVA, Sandra Helena da; BRANDÃO, José Carlos Martins. **Associativismo e cooperativismo rural em Parintins/AM: desafios e perspectivas**. Manaus: EDUA, São Paulo. Alexa Cultural, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ALVES, Giovani. **O Capitalismo do século XXI**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2018.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Vozes, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Campo: Algumas Notas a Caminho do Resgate de sua Genealogia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Educação e exclusão social: sobre os territórios da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2018.

ARROYO, Miguel González. **Educação rural: entre o arcaico e o moderno**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: **Cadernos do CEDES: Educação do Campo**. v. 27, n 72, mai./ago., São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.]

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania rural. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ARROYO, Miguel Gonzalez. (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3, n.1, p.103-120,2017. Cap UFPE.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BORGES, H. da S.; MOURÃO, A. R. B. (orgs.). **Trabalho e Educação do/no Campo: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica**. Manaus: FUA, 2016.

BORGES, Heloisa da Silva *et al.* Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13333>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA, 2007.

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

BORGES, H. da S.; SOUZA E SOUZA, Érica de; PETERNELLA, A.; MOURÃO, A. R. B. POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PARINTINS/AM: AVANÇOS E RETROCESSOS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 248–268, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7747271. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: jul,2024.

BORGES, Heloisa da Silva.; SOUZA, Érica de Souza. E. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 68-84, 19 out. 2021.

BORGES, J. R. **Educação do Campo: identidade e política**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federa, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. **Programa Escola em Tempo Integral.2023.** Ministério da Educação. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **Programa Escola em tempo integral – Monitoramento e Avaliação. 2024.** Ministério da Educação. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/Boletimn27.pdf>. . Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **Programa Escola das Adolescência.** Ministério da Educação. 2024. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/escola-das-adolescencias>. Acesso em: jul,2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) .2024.** . Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em:jul,2024.

BRASIL. **COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA.** Ministério da Educação. 2023. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: jul,2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).** 2024. Ministério da Educação. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/projovem>. Acesso em jul:2024.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº:18/2008.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Distrito Federal. 2008. Recurso eletrônico. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018_08.pdf). Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008.** Planalto do Governo. Recurso eletrônico. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm). Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **Cartilha do programa Projovem Adolescente – Traçado Metodológico.** 1ª edição. 2009. 104 p. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Recurso eletrônico. Disponível em: [https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/221\\_1.pdf](https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/221_1.pdf). Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra).** 2018. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Recurso eletrônico. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas\\_suplementares/eja/ps-projovem-campo](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/ps-projovem-campo). Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **PRONACAMPO.** Recurso eletrônico. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra>. Acesso em: jul,2024.

BRASIL. **ESCOLA DA TERRA.** Recurso eletrônico. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra>. Acesso em: jul,2024.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Educação do Campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, (on line), Belém, v. 04, n. 01, p. 49-73, jan./jun., 2017.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes; Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo)**. Educação & Formação, v. 7, 2022. Recurso eletrônico. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S244835832022000100109&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S244835832022000100109&script=sci_arttext). Acesso em: jul,2024.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: a pedagogia da alternância e o território emancipatório. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 83-100, 2008.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento. In.: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salette. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CÂMARAM Luciana Borella. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí**, ano 12, n. 40, jul./dez., 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CERQUA, Dom Arcângelo. **Clarões de fé no médio Amazonas**. Manaus: ProGraf Gráfica e

COSTA, Liliane Nascimento. **O trabalho docente em uma escola multisseriada de Parintins**. Recurso eletrônico. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1739/1/O%20trabalho%20docente%20em%20uma%20escola%20multisseriada%20de%20Parintins.pdf>. Acesso em: jul,2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Política e planejamento de políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2017. Editora, 2009.

ENGELS, Friederich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Bestbolso, 1884.

FANON, Frant. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

- FRANK, André Gunder. **Teoria de la Dependencia: Una Antología Seleccionada.**, 2015
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Luis Carlos. **Educação e neoliberalismo: políticas do capital e suas implicações para a escola pública.** São Paulo: Cortez, 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Avaliação de políticas públicas: questões teórico-metodológicas.** Brasília: Editora UnB, 2020.
- FRIGOTTO, G. A.; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-755.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Educação Sustentável.** São Paulo: Peirópolis, 2014.
- GADOTTI, Moacyr. Pedagogia da terra e da alternância. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ARROYO, Miguel Gonzalez. (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.
- GIROUX, Henry Armand. **Neoliberalism's war on higher education.** Chicago: Haymarket Books, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

GUEVARA, Herneste Che. **A Revolução Socialista e o Homem em Cuba**. In: SEMINÁRIO DA MARCHA, 1965.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade de ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. [S.L]: s.n., 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do Campo e políticas públicas: balanço e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1037-1056, 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense. **Informativo Comunica Geperuaz**, n. 3 e 4, Belém-Pa, mai./jun., 2005.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**, São Paulo: Edições Loyola, 2014

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Rio de Janeiro: Boitempo, 1917

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2007.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MARINHO, Cristiane Maria. **Capitalismo tardio e a terceira revolução tecnológica**. In: SOUSA, Adriana e Silva; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; LIMA, Francisca das Chagas Silva; RECH, Hildemar Luís; SANTOS JÚNIOR, Humberto de Oliveira (orgs.). Trabalho, Filosofia e Educação no espectro da modernidade tardia. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 119-134. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47202>. Acesso em: jul,2024.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Boitempo Editorial, 2017.

McLAREN, Peter. **Pedagogia crítica: resistência cultural e teoria política**. São Paulo: Cortez, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: em busca de uma práxis emancipatória. **Educação e Sociedade**, 29 (102), 1019-1040, 2008.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho como princípio educativo. In: BORGES, Heloisa da Silva. (Orgs.) **Trabalho e educação do/no campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica**: Manaus: EDUA, 2014. p. 56-68.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHÔA, Iraci Carvalho; VANCONCELOS, Luciene Mafrá. Educação do campo e práticas pedagógicas: relações de trabalho em comunidades Amazônicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 436-450, abr./jun. 2020.

MOURÃO, L. Educação do campo: a construção histórica de uma política pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 98-112, 2010.

OLIVEIRA, L. S. **Gestão educacional municipal: Desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2020.

PAIVA, J. M. **Políticas Educacionais: Teoria e Prática**. São Paulo: Pearson, 2016.

PARINTINS. **Dados Gerais Sobre Educação do Campo em Parintins**. SEMEDI/PIN, 2021.

PARINTINS. **Plano Municipal de Educação (PME)**, 2015.

PARINTINS, Prefeitura Municipal. **Prefeito de Parintins participa de lançamento de programas do Governo Federal em prol à educação do Amazonas**. 2023. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-104519-prefeito-de-parintins-participa-de-lancamento-de-programas-do-governo-federal-em-prol-a-educacao-do-amazonas>. Acesso em: jul,2024.

PARINTINS. **LEI Nº 885/2023-PGMP. REESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE CARREIRA, CARGOS E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS – PMP E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**. 2023.

PARINTINS. **III FÓRUM PARINTINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS PAULO FREIRE – FOPINECAF**.2024.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRATA, Bruna dos Santos; SILVA, Simone Souza. A educação do campo em Parintins nas rodas de conversa no FOPINECAF. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p. 61-78, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13028/9433>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PRATA, Bruna dos Santos. **As práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. Recurso eletrônico. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9813/4/DISS\\_BrunaPrata\\_PPGECH.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9813/4/DISS_BrunaPrata_PPGECH.pdf). Acesso em: jul,2024.

SANTOS, J. A. **Educação do campo e formação de professores: reflexões sobre a práxis pedagógica**. Curitiba: Appris, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2020

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2010.

SEAS. **Programa de Regionalização da Merenda Escolar beneficia agricultura familiar no Amazonas**. Secretaria de Estado e Assistência Social.2021. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.seas.am.gov.br/programa-de-regionalizacao-da-merenda-escolar-beneficia-agricultura-familiar-no-amazonas/>. Acesso em: jul,2024.

SILVA, S. C. B. da. **Avaliação de políticas públicas: uma questão em construção**. Editora Unijuí, 2018.

SILVA, S. S.; FILHO, Á. R. B. (orgs.) **Ensino, pesquisa e extensão nas escolas do campo: experiências interdisciplinares na formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2023.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, Érica de Souza e. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

SOUZA, Érica de Souza e; BORGES, Heloisa da Silva; NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues do. **Educação do Campo no município de Parintins/AM: um olhar sobre as escolas do campo**. Revista de Educação Pública, v. 33, p. 1-26, jan./dez. 2024 DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.14262>.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate de 2015 e as lutas camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

TAVARES, Marcelo Araújo; SANTOS, Alem Silvia Marinho dos. **ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E RENDA: (IN) SEGURANÇA ALIMENTAR NA PERIFERIA DA CIDADE DE PARINTINS-AM**. Universidade do Estado do Amazonas. 2017. Recurso

eletrônico. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/619>.  
Acesso em: jul, 2024.