



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



EUNICE DE LIMA GARCIA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ITACOATIARA: Uma análise dos planos PNE,
PEE/AM E PME (2014-2025)**

MANAUS-AM

2025



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



EUNICE DE LIMA GARCIA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ITACOATIARA: Uma análise dos planos PNE, PEE/AM
e PME (2014-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

Recursos ao Programa: CAPES e FAPEAM

MANAUS-AM
2025



EUNICE DE LIMA GARCIA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ITACOATIARA: Uma análise dos planos PNE, PEE/AM
e PME (2014-2025)**

Dissertação de Mestrado apresentada em 05 de Dezembro de 2025, para a obtenção do
Título de Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges – UFAM (Orientadora)

Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira – PPGE/UFAM (Membro Interno)

Profa. Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel – PPGET/UFAM (Membro Externo)

Profa. Dra. Jonise Nunes Santos – PPGE/UFAM (Membro Suplente Interno)

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



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



DEDICATÓRIA

*Esta pesquisa é dedicada a todas as professoras e todos
os professores do campo que, assim como eu,
lutamos por formação e valorização profissional,
por melhores condições de trabalho e permanência
de forma digna no local onde vivemos e resistimos
porque é nesse lugar que queremos viver.*



AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas e instituições que, de diferentes formas, contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço, inicialmente, ao vereador **Richardson Aranha**, à secretária municipal de Educação de Itacoatiara-AM, **Vanessa Miglioranza**, bem como às secretárias do Programa Qualifica da DDPM de Manaus-AM, **Aldrey Noronha Ramos Oliveira e Janayra da Siva Xavier Ramos de Oliveira**, pelo apoio institucional e, especialmente, pela liberação de minhas atividades profissionais, o que possibilitou a dedicação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa. A todos, registro minha sincera gratidão.

À minha orientadora, **Professora Doutora Heloísa da Silva Borges**, expresso meu profundo agradecimento por aceitar orientar este estudo, pela atenção, pelo rigor teórico-metodológico, pela competência e ética profissional, e, sobretudo, pela sensibilidade e generosidade na escuta ao longo de todo o processo de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), agradeço pelas contribuições fundamentais à minha formação acadêmica e intelectual. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES** e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – **FAPEAM**, pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas.

Aos professores que integraram a banca de defesa, **Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira**, **Profa. Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel**, **Profa. Dra. Jonise Nunes Santos** e **Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida**, agradeço pela disponibilidade, pelas contribuições críticas e pelas valiosas reflexões que qualificaram esta dissertação.

Ao **Dr. Francisco Gomes da Silva**, nobre pesquisador itacoatiarense, manifesto minha gratidão pela generosa contribuição de materiais e conhecimentos sobre a história de Itacoatiara, fundamentais para a construção desta pesquisa.

Ao quilombola e professor **Claudemilson Nonato Santos de Oliveira**, agradeço pela partilha de saberes e conhecimentos sobre a história de Itacoatiara e do território quilombola do Lago do Serpa, que enriqueceram significativamente este estudo.

À presidente do **Sindicato dos Professores da Educação Municipal de Itacoatiara – SINPEMI**, professora **Valdenice de Souza Furtado**, agradeço pelo apoio e pela parceria.

Aos colegas do **GPCAM**, meu agradecimento pelas trocas, diálogos e pelo apoio diante



das muitas dúvidas que surgiram ao longo do processo de escrita.

*Aos meus pais, **Francisco Bezerra Lima** (in memoriam) e, em especial, à minha mãe, **Raimunda Torres de Lima**, registro minha eterna gratidão, pois suas lutas, ensinamentos e resistências foram fundamentais para minha trajetória.*

*Ao meu tio, **Miguel Bezerra Lima** (in memoriam), minha homenagem e reconhecimento.*

*Aos meus **11 irmãos e às minhas 5 irmãs**, com quem sempre lutei pelo direito à educação. Reconheço, com dor e consciência histórica, que, em razão dos inúmeros desafios enfrentados, especialmente após a perda de nossos pais, apenas as mulheres conseguiram acessar esse direito, enquanto meus irmãos foram forçados a abandonar os estudos para vender sua força de trabalho por quase nada, realidade que expressa as contradições sociais que também atravessam esta pesquisa.*

*Aos maiores amores da minha vida, meus filhos **Elidiomar de Lima Garcia e Leandro Lima Garcia**, por serem minha força cotidiana. Aos meus netos **Lizandra Garcia e Igor Garcia**, e aos meus bisnetos **Gael Lima e Elias Lima**, que renovam diariamente minhas esperanças. Às minhas noras **Suziane Cardoso e Tânia Lima**, pelo carinho e apoio. Ao meu esposo, **Paulo José Cavalcante da Silva**, agradeço profundamente pela parceria, companheirismo e compreensão ao longo de toda essa caminhada.*



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



*Nenhuma casa é melhor do que a sua.
Quem abandona o lugar de origem, seduzido
pelas falácias do governo, atravessa campos de
guerra invisíveis: enfrenta balas de artilharia,
come o pão que o diabo amassou e conhece o
inferno antes mesmo da morte.
Sobrevive - mas não inteiro. Faltam-lhe partes
do corpo, da alma, da esperança.
Sustenta-se na fé, ainda que, por vezes, duvide
da existência d'Ele. E, mesmo assim, segue...
até alcançar o fim do caminho.
(Eunice de Lima Garcia)*



RESUMO

A Educação do Campo na Amazônia conforma-se em um cenário de profundas contradições históricas e estruturais, que influenciam diretamente as condições de trabalho e políticas de formação dos docentes que atuam em territórios das águas, terras e florestas. No município de Itacoatiara (AM), tais desafios evidenciam a tensão entre o que é previsto nas políticas públicas educacionais e aquilo que se materializa na realidade concreta das escolas do campo. Nesse contexto, este estudo situado na linha de pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, tem o objetivo central de Analisar de que maneira o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM 2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (PME 2015-2025) contemplam e implementam ações relacionadas à formação continuada e à valorização profissional dos professores do campo, no período de 2014 a 2025. Os objetivos específicos envolvem: contextualizar a trajetória da pesquisadora como docente da Educação do Campo; analisar referenciais teóricos que fundamentam as políticas de formação e valorização docente; e examinar comparativamente metas referentes ao trabalho dos professores do campo presentes nos documentos analisados. Com base na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa caracteriza-se como documental, articulando análise crítica dos três planos educacionais à vivência e à experiência docente no contexto camponês amazônico. Busca-se, assim, compreender não apenas as formulações normativas, mas as mediações e contradições que atravessam a efetivação das políticas educacionais. Os resultados apontam que, embora os planos educacionais reconheçam a relevância da formação continuada e da valorização da carreira docente, persistem problemas como precarização da infraestrutura escolar, insuficiência de transporte, ausência de recursos pedagógicos específicos e falta de políticas de formação que considerem as particularidades dos territórios amazônicos. Tais limitações revelam que as estratégias governamentais continuam descoladas das necessidades objetivas dos sujeitos do campo, comprometendo o direito à educação com qualidade socialmente referenciada. Conclui-se que, apesar do alinhamento formal entre PNE, PEE/AM e PME, as políticas públicas permanecem frágeis na garantia de condições efetivas para o desenvolvimento profissional docente. Reafirma-se, portanto, a necessidade de políticas educacionais que superem a perspectiva meramente normativa, assegurando uma formação crítica e emancipada, capaz de fortalecer a educação do campo como instrumento de justiça social.

Palavras-Chave: Formação de professores; Política educacional; Educação do Campo; Planos Educacionais.



ABSTRACT

Rural Education in the Amazon is shaped by a context of deep historical and structural contradictions that directly influence the working conditions and teacher education policies in territories of waters, lands, and forests. In the municipality of Itacoatiara, in the state of Amazonas (Brazil), these challenges reveal the tension between what is established in educational public policies and what is effectively materialized in the concrete reality of rural schools. Within this framework, and situated in Research Line 1: Education, State, and Society in the Amazon, this study aims to analyze how the National Education Plan (PNE 2014–2024), the Amazonas State Education Plan (PEE/AM 2015–2025), and the Municipal Education Plan of Itacoatiara (PME 2015–2025) address and implement actions related to continuing teacher education and the professional valorization of rural teachers between 2014 and 2025. The specific objectives are: to contextualize the researcher's trajectory as a Rural Education teacher; to analyze the theoretical frameworks that underpin teacher education and professional valorization policies; and to comparatively examine goals related to the work of rural teachers contained in the analyzed documents. Grounded in the theoretical-methodological perspective of Historical-Dialectical Materialism, the research is characterized as a documentary study, articulating a critical analysis of the three education plans with the researcher's lived experience and teaching practice in the Amazonian rural context. This approach seeks to grasp not only normative formulations but also the mediations and contradictions that permeate the implementation of educational policies. The findings indicate that, although the education plans acknowledge the importance of continuing education and the valorization of the teaching career, persistent problems remain, such as precarious school infrastructure, insufficient transportation, the lack of specific pedagogical resources, and the absence of teacher education policies that take into account the particularities of Amazonian territories. These limitations reveal that governmental strategies remain disconnected from the objective needs of rural subjects, thereby undermining the right to an education with socially referenced quality. It is concluded that, despite the formal alignment among the PNE, PEE/AM, and PME, public policies remain fragile in ensuring effective conditions for teachers' professional development. Therefore, the study reaffirms the need for educational policies that go beyond a merely normative perspective, ensuring a critical and emancipatory form of teacher education capable of strengthening Rural Education as an instrument of social justice.

Keywords: Teacher Education; Educational Policy; Rural Education; Education Plans.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processo investigativo	26
Figura 2 - Vovó Maria.....	31
Figura 3 - Vovó Maria em sua casa	31
Figura 4 - Vovô Miguel.....	31
Figura 5 - Família materna.....	31
Figura 6 - Formatura do magistério	36
Figura 7 - Formatura do magistério	36
Figura 8 - Formatura do magistério	37
Figura 9 - Formatura do magistério	37
Figura 10 - Professores chegando à escola.....	38
Figura 11- Visita da SEMED à escola	38
Figura 12 - Escola Multisseriada 1.....	38
Figura 13 - Escola Multisseriada 2.....	38
Figura 14 - SEMED em reunião com os pais.....	38
Figura 15 - SEMED/Escola Multisseriada 3	38
Figura 16 - SEMED/Escola Multisseriada 3	39
Figura 17- SEMED/Escola Multisseriada 4	39
Figura 18 - SEMED/Escola Multisseriada 5	39
Figura 19 - Escola reformada em 2024	39
Figura 20 - Bolo Normal Superior	41
Figura 21- Com o coordenador, o professor e a representante da turma.....	42
Figura 22- Companheiras do magistério	42
Figura 23 - Síntese dos questionários.....	44
Figura 24 - Síntese dos questionários.....	44
Figura 25- Peça teatral	45
Figura 26 - Os elementos da terra	45
Figura 27- Croqui caracterizando uma unidade sustentável elaborado por Ruth.....	46
Figura 28 - Croqui caracterizando uma unidade sustentável elaborado por Joaneude.....	46
Figura 29 - Tempo comunidade construção da horta comunitária limpeza da área.....	49
Figura 30 - Desenho do canteiro em Sistema de Mandala	49
Figura 31- Coleta do material para a divisão conforme o que for plantando	49
Figura 32 - Construção da horta mandala	49
Figura 33 - Construção da horta mandala	49
Figura 34- Horta cultivada e adubada	49
Figura 35- Roda de conversa para atualizar a pauta de reivindicações do 1º Encontro do MMC em Brasília/DF	54
Figura 36 - 1º Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas em Brasília/DF.....	54
Figura 37 - Mulheres Camponesas de 23 estados no 1º Encontro Nacional do MMC em Brasília/DF.....	54
Figura 38- Composição da Mística	55
Figura 39- Arrumação do espaço	55
Figura 40- Apresentação dos trabalhos em grupo	55
Figura 41 - Premiação pelos trabalhos	55
Figura 42- Chegando à comunidade São João do Aracá.....	56
Figura 43 - Construindo conhecimento com a mística no Dia Internacional da Mulher	56
Figura 44- Oficina de cestos de palha de tucumã com as Mulheres da comunidade	56
Figura 45 -- Oficina de cestos de palha de tucumã no Dia Internacional da Mulher.....	56
Figura 46- Debate sobre Políticas Públicas para as Mulheres	56
Figura 47 - Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher.....	56
Figura 48 - Passeata antes da chegada à Câmara Municipal de Itacoatiara	57
Figura 49- Mulheres de várias comunidades de Itacoatiara na Câmara Municipal de Itacoatiara	57
Figura 50 - Folder da programação do I Fórum de Debate sobre a Violência contra a Mulher.....	57



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED



Figura 51 - Construindo conhecimento com a mística no Dia Internacional da Mulher	57
Figura 52 - Manifestação Dia Internacional da Mulher	57
Figura 53 - Manifesto das Mulheres do Amazonas contra a privatização da Eletrobrás e da Amazonas	57
Figura 54 - Especialização Projovem.....	58
Figura 55 - Especialização Projovem.....	58
Figura 56 - Escola onde foram ministradas as aulas do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra.....	58
Figura 57 - Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	58
Figura 58 - Coleta de dados para a pesquisa com o presidente.....	59
Figura 59 - Identificando os discentes conforme o Diário de Frequência.....	59
Figura 60 - Docentes e discentes no 1º dia do curso	59
Figura 61 - Apresentação do curso pela Coordenadora da SECAD.....	60
Figura 62 - Coordenadora da SEMED marcando presença diariamente.....	60
Figura 63 - Tempo Universidade leitura e socialização do 1º texto.....	60
Figura 64 - Preparação para a apresentação do texto em grupo.....	60
Figura 65 - Apresentação do texto pelo grupo	61
Figura 66 - Apresentação do texto pelo grupo	61
Figura 67 - Tempo Universidade leitura e socialização do 2º texto.....	61
Figura 68 - Apresentação da Mística pelo grupo	61
Figura 69 - Chegada dos Coordenadores da SEMED à Comunidade	61
Figura 70 - Recepção pelos comunitários Com Mística religiosa.....	61
Figura 71 - Recepção pelos professores com comida regional	61
Figura 72 - Socialização do lanche com todos os presentes	61
Figura 73 - Socialização da pesquisa com a Comunidade	62
Figura 74 - Apresentação da mística pelos.....	62
Figura 75 - Socialização da pesquisa com a comunidade	62
Figura 76 - Agradecimento do presidente da comunidade aos professores pela pesquisa	62
Figura 77 - Desenvolvimento da Mística	62
Figura 78 - Desenvolvimento da Mística	62
Figura 79 - Finalização da Mística.....	63
Figura 80 - Confraternização e encerramento	63
Figura 81 - Apresentação do curso pela subsecretária de educação da SEMEC.....	63
Figura 82 - Solenidade com o Hino Nacional cantado por todos os presentes	63
Figura 83 - Apresentação do 1º texto pelos grupos.....	63
Figura 84 - Apresentação da mística pelos professores indígenas	64
Figura 85 - Apresentação da Dança da Tucandeira pelos professores indígenas.....	64
Figura 86 - Tempo comunidade; viagem a comunidade	64
Figura 87 - Recepção dos professores da comunidade	64
Figura 88 - Apresentação e discussão do 3º texto	64
Figura 89 - Estudo e socialização do 3º texto	64
Figura 90 - Mística como representação do texto Agricultura Familiar	64
Figura 91 - Mística como representação do plantio de sementes e manivas.....	64
Figura 92 - Especialização Práticas Pedagógicas.....	65
Figura 93 - Epistemologia e Educação.....	70
Figura 94 - Epistemologia e Educação.....	70
Figura 95 - Educação na Amazônia	71
Figura 96 - Educação na Amazônia	71
Figura 97 - Vivência em Pesquisa I	72
Figura 98 - Apresentação do grupo.....	72
Figura 99 - Apresentação do grupo.....	73
Figura 100 - Apresentação do grupo.....	73
Figura 101 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia	74



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED



Figura 102 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia	74
Figura 103 - Pesquisa em Educação.....	75
Figura 104 - Pesquisa em Educação.....	75
Figura 105 - Materialismo Histórico-Dialético.....	76
Figura 106 - Apresentação do grupo.....	77
Figura 107 - Amazônia Legal	83
Figura 108 - Amazônia Ocidental e Oriental	83
Figura 109 - Mapa do Amazonas com a divisão em municípios.	84
Figura 110 -Mapa: microrregiões e mesorregiões.....	84
Figura 111 - Vista aérea da cidade de Itacoatiara e Praça da cidade.....	84
Figura 112 - Vista aérea da cidade de Itacoatiara e Praça da cidade.....	84
Figura 113 - Portos de Itacoatiara	86
Figura 114 - Mapa de vegetação do município de Itacoatiara e situação fundiária	88
Figura 115 - Mapa de vegetação do município de Itacoatiara e situação fundiária	88
Figura 116 - Mapa das comunidades e rede hidrográfica e Mapa de distribuição dos polos administrativos	89
Figura 117 - Mapa das comunidades e rede hidrográfica e Mapa de distribuição dos polos administrativos.	89
Figura 118 - Situação do deslocamento do povoado de Serpa.....	90
Figura 119 - Fala à Assembleia Legislativa Provincial (1857)	95
Figura 120 - Vista do Lago de Serpa	96
Figura 121 - Escolas de várzea no período da cheia e no período da seca.....	100
Figura 122 - Dados do PARFOR/UFAM em Itacoatiara (2017–2025)	133
Figura 123 - Culminância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – IFAM (2024)	134
Figura 124 - Dados dos municípios atendidos no curso de aperfeiçoamento em educação do práticas pedagógicas – Ação da Escola da Terra – Ufam (2025).	134
Figura 125 - Visita da equipe da SEMED nas Escola as de várzea alagadas.....	135
Figura 126 - Visita da equipe da SEMED nas Escola as de várzea alagadas no período da cheia de 2025.....	135
Figura 127 - Trechos do Edital do Concurso Público da SEMED/Itacoatiara (2012)	138
Figura 128 - certificado.....	143
Figura 129 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara	147
Figura 130 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara	147
Figura 131 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara.....	147
Figura 132 - Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Municipal de Itacoatiara.....	162
Figura 133 - Folder de mobilização do Sindicato dos Professores de Itacoatiara.....	166
Figura 134 - Folder de mobilização do Sindicato dos Professores de Itacoatiara.....	166
Figura 135 - contracheque de uma servidora	168



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos trabalhos no banco de dados da CAPES.....	22
Quadro 2 - Comparativo da meta 15 “Política de Formação de Professor da Educação	129
Quadro 3 - Comparativo da meta 16 “Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores”	144
Quadro 4 - Ficha funcional dos professores da escola ribeirinha de Itacoatiara.....	150
Quadro 5 - Comparativo da meta 17 “Política de Valorização do Professor”	152
Quadro 6 - Comparativo da meta 18 Política de Plano de Carreira Docente.....	159



LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM – Amazonas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DDPM – Departamento de Desenvolvimento de Pessoas do Magistério
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAGED – Faculdade de Educação
FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Amazonas
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação (UEA)
PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
PROJOVEM Campo – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Saberes da Terra
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Aspectos epistêmico e teórico-metodológicos da pesquisa	19
Organização da estrutura da dissertação.....	27
 1. ENTRE RIOS E ESTRADAS: UMA TRAJETÓRIA DE VIVÊNCIAS, RESITÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA (MEMORIAL).....	 29
1.1. Contexto Familiar: desafios e superações	29
1.2 Formação acadêmica e experiência profissional	35
1.3. Sonhos, realidade, contradições e metas	68
 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAMPO AMAZÔNICO DE ITACOATIARA	 80
2.1. Contexto de Itacoatiara e suas especificidades no campo educacional	83
2.2. Estado, políticas públicas e Educação do Campo no contexto amazônico	104
2.3. Planos Educacionais no Brasil e a luta pela valorização docente.....	114
 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE E OS PLANOS EDUCACIONAIS.....	 123
3.1 Metas voltadas à formação e valorização da carreira docente: limites, avanços e contradições.....	126
3.2 Resumo da análise das metas	164
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 173
 REFERÊNCIAS	 176



INTRODUÇÃO

A Educação do Campo na Amazônia encontra-se atravessada por contradições históricas e estruturais que marcam tanto a realidade material das condições de vida quanto as possibilidades de formação de professores nesse contexto. Assim, podemos afirmar que em um território onde rios funcionam como estradas, em que distâncias e isolamentos condicionam o trabalho docente e influenciam na viabilização de políticas públicas educacionais, quando essas são existentes, há uma diferença entre o que se formula em planos oficiais e aquilo que, no cotidiano, se efetiva nas escolas do campo localizadas em contextos das águas, terras e florestas.

Nesse cenário, a pesquisa caracteriza-se como teórico-documental das políticas que dizem respeito à formação e a valorização de professores (as) do campo, mais especificamente nos Planos educacionais de Educação, nos contextos nacional, regional e local. O trabalho exposto foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Linha de Pesquisa 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Desse modo, o estudo intitulado: A política de formação continuada e valorização docente na educação do campo em Itacoatiara: uma análise dos Planos PNE, PEE/AM e PME (2014-2025), têm como corpus os documentos oficiais, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE) do Amazonas e o Plano Municipal de Educação (PME) de Itacoatiara, nesse sentido, delimita-se como um estudo destinado a compreender em que medida esses planos refletem os compromissos das instâncias nacional, estadual e municipal com a formação continuada e a valorização da carreira docente no campo, no período compreendido.

O recorte temporal de 2014 a 2025 foi escolhido por representar um período de intensas transformações nas políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil e, em especial, no município de Itacoatiara. Essa delimitação também dialoga com minha trajetória pessoal e profissional, iniciada nesse período com a participação no Projeto Jovem Campo Saberes da Terra, que ampliou minha compreensão sobre as especificidades da educação nas comunidades rurais e fortaleceu minha atuação como pesquisadora e educadora do campo.

Durante esses anos, estive envolvida em práticas escolares e em programas de formação continuada de professores, inspirados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). No mesmo período, houve avanços significativos,



fruto das lutas históricas dos movimentos sociais, como o MST e entidades parceiras, que pressionaram o Estado por políticas específicas, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da realização do Fórum Nacional de Educação do Campo.

Contudo, tais conquistas revelaram limites e contradições, sobretudo na Amazônia. Apesar do marco legal do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas para universalização do ensino e valorização docente, a partir de 2016 as políticas sofreram retrocessos com cortes orçamentários e medidas severas, comprometendo a continuidade de programas e a efetivação das formações em consonância com as especificidades regionais.

Assim, o período de 2014 a 2025 é relevante não apenas por coincidir com minha trajetória acadêmica e profissional, mas também por permitir analisar, de forma crítica, os avanços, desafios e contradições das políticas de Educação do Campo em Itacoatiara. Esse recorte evidencia o impacto das ações governamentais, das mobilizações sociais e das condições materiais concretas na construção de uma educação que valorize a identidade, a cultura e as necessidades das comunidades camponesas e amazônicas.

Desse modo, a investigação organiza-se a partir do seguinte problema de pesquisa: *em que medida os Planos de Educação, Nacional, Estadual e Municipal de Itacoatiara, têm promovido e valorizado a formação continuada e a carreira docente do campo, no período de 2014 a 2025?* Essa pergunta orienta uma análise que busca ir além da aparência do enunciado normativo dos planos, para que seja possível discutir a sua essência, ou seja, sua execução na materialidade das condições de trabalho e formação dos professores que atuam nas comunidades do campo da região de Itacoatiara.

Na sequência desse processo, definimos como objetivo geral: analisar em que medida os Planos de Educação, Nacional e Estadual contemplam, e o Plano Municipal de Itacoatiara implementa, ações voltadas à formação continuada e à valorização profissional dos docentes do campo, no período de 2014 a 2025, contextualizando esse processo a partir do percurso formativo e da minha atuação como professora nas escolas do campo, nos movimentos sociais e no processo de formação contínuo na Amazônia, com ênfase no município de Itacoatiara.

Para operacionalizar esse objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: 1. historicizar a trajetória formativa da mestranda e suas interseções com as políticas públicas voltadas a formação de professores do campo; 2. Conhecer os referenciais teóricos centrais que tratam de políticas públicas educativas, formação continuada, valorização docente e Educação



do Campo, constituindo a base teórico-conceitual da análise; e 3. Discutir comparativamente os documentos dos Planos de Educação (2014–2025) no que se refere às metas de formação inicial e continuada e valorização da carreira docente no campo, com ênfase no Plano Municipal de Educação de Itacoatiara.

Aspectos epistêmico e teórico-metodológicos da pesquisa

Metodologicamente, a pesquisa apoia-se em um delineamento documental, articulado a procedimentos de análise pelo método do materialismo histórico-dialético. Esta opção metodológica permite situar os documentos no campo das contradições sociais e políticas, analisando não apenas o enunciado formal dos planos, mas sua dimensão ideológica, as forças sociais que os produzem e as possibilidades reais de implementação em contextos periféricos. O estudo combina, portanto, leitura documental e análise, integrando a experiência de campo e o percurso crítico-reflexivo da mestranda.

Como destaca (Borges, 2015, p. 40), “a dialética parte das condições objetivas da realidade histórica, que interpreta as relações contraditórias, conflituosas, seu desenvolvimento, a transformação dos fatos e funda-se no mundo do trabalho/produção social da existência.” Nessa perspectiva, “compreendemos que o materialismo dialético é a interpretação da realidade a partir da práxis humana” (Uchôa, 2022, p. 30), unindo teoria e prática na análise da realidade concreta. Nesse contexto, o trabalho é central para a compreensão das transformações históricas e sociais e, de forma particular, o trabalho do professor desempenha um papel essencial.

É por meio da prática docente que se formam sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender a realidade histórica e intervir nela de maneira emancipadora, contribuindo para as transformações sociais por meio da educação. A pesquisa se fundamenta nos princípios do materialismo histórico-dialético que de acordo com (Netto 2011, p. 53) “O Método implica, pois para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.”

Sendo assim, o método marxiano exige que adotemos uma visão que considere o objeto em sua totalidade, analisando suas múltiplas determinações e relações na realidade social, por isso escolhemos esse método porque ele busca compreender as relações sociais e as condições históricas que influenciam a educação “A educação, enquanto instrumento de disseminação de



um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista” (Cury, 1986, p. 71).

Conforme Netto (2011, p. 22), no materialismo histórico-dialético:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Nosso objetivo de estudo é ir além do que é visível e imediato, visto que o que está posto e é por onde começaremos nossas pesquisas, faz parte da realidade e tem seu valor, mas pretendemos ir além para entendermos a verdadeira essência do objeto, ou seja, como ele é por dentro e como funciona. Em outras palavras, o método que usaremos na pesquisa, que parte daquilo que vemos, busca chegar ao entendimento mais profundo do objeto.

Esse método possibilita uma análise crítica das políticas públicas de formação continuada, abrangendo tanto as implementadas no passado quanto as vigentes no presente. Também permite verificar se as ações de valorização da carreira docente no campo estão sendo atendidas conforme previsto no PME de Itacoatiara. A categoria de mediação é central nesse processo, pois, como afirma Konder (2008, p. 46), “as mediações [...] obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições.”

A mediação permite compreender como as políticas públicas se concretizam em práticas pedagógicas nas escolas do campo e, conforme argumenta Cury (1986, p. 63), “A mediação como categoria auxilia a compreensão dessa articulação.” Ao mesmo tempo, reflete as contradições e os desafios presentes na relação entre teoria e prática, visto que:

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (Cury, 1986, p. 32).

A consciência da contradição revela as inquietações do real como princípio explicativo, permitindo que, ao refletirmos, compreendamos a realidade dialética e interfiramos nela de forma transformadora. O materialismo histórico-dialético orienta-me a considerar a totalidade dos processos sociais e históricos, evidenciando como essas práticas podem, em determinados



contextos, reproduzir a alienação dos sujeitos do campo em relação à sua realidade concreta “A compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes” (Cury 1986, p. 34-35).

Para compreender a realidade em sua complexidade, é necessário adotar uma visão totalizante, que considere as relações profundas e as interdependências ocultas entre os fenômenos, indo além das aparências imediatas. Segundo Konder (2008, p. 65-66), “somente o ponto de vista da totalidade, segundo Lukács, permite à dialética enxergar, por trás da aparência das ‘coisas’, os processos e interrelações de que se compõe a realidade” [...]. Essa abordagem possibilita perceber no real um “jorrar ininterrupto de novidade qualitativa.” Assim, a totalidade revela o caráter dinâmico e transformador da realidade, em constante mudança, permitindo uma análise mais aprofundada e crítica.

Compreendo que essa perspectiva epistemológica é fundamental para destacar as especificidades dos sujeitos do campo, suas identidades culturais e as condições materiais que impactam sua vivência escolar e profissional. Essa abordagem permite revelar tanto os limites quanto as potencialidades das políticas educacionais, além de evidenciar os processos de alienação que, muitas vezes, desumanizam os sujeitos ao desconectá-los de sua realidade e capacidade crítica. Reconheço, portanto, a necessidade de práticas emancipadoras que rompam com essa lógica de exclusão.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza (Marx; Engels, 2011, p. 58-59).

Ao refletir sobre o sistema capitalista, percebo que sua limitação está no fato de que seu desenvolvimento ocorre de forma antagônica. A criação das forças produtivas, da riqueza universal e da ciência, por exemplo, surge como expressão da alienação do trabalhador, que se vê diante das condições que ele mesmo produziu, como se fossem uma riqueza alheia, aprofundando sua pobreza. No contexto das políticas educacionais voltadas para o campo, essa lógica de alienação se reproduz, desconsiderando as especificidades culturais e materiais dessas comunidades e reforçando desigualdades estruturais. Por isso, reafirmo meu compromisso com práticas educacionais que resgatem a conexão entre os sujeitos, suas realidades e sua capacidade transformadora, superando os limites impostos pelo capital.



No tocante às dimensões metodológicas, utilizamos como técnicas de levantamento de dados a revisão bibliográfica e documental, sendo a primeira baseada em livros, artigos e dissertações, articulando a análise histórica com as perspectivas locais. Segundo Borges (2015, p. 49), “este tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção, através de visitas à biblioteca, livrarias, internet e outros.” (Prodanov; Freitas 2013, p. 54) destacam que, “na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.”

Nessa etapa da revisão bibliográfica concentrou-se em teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos, localizadas no Catálogo da CAPES, a partir dos descritores combinados “Educação do Campo” e “Plano Nacional de Educação”. Foram identificados cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese, dos quais uma dissertação possui acesso fechado, impossibilitando a leitura integral. A opção por dialogar com teses e dissertações se justifica por serem produções que explicitam, com maior densidade teórico-metodológica, as contradições entre formulação e materialização das políticas educacionais, especialmente no que se refere à Educação do Campo, frequentemente subsumida à lógica universalizante e urbana do planejamento educacional.

Quadro 1- Mapeamento dos trabalhos no banco de dados da CAPES

Tipo	Autor (a)	Ano	Título
Dissertação	Lizandra Almeida Souza	2023	Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA: uma análise a partir do Plano Municipal de Educação
Dissertação	Marco Antônio Ribeiro Merlin	2021	Educação de Jovens e Adultos em municípios da Região Metropolitana de Curitiba: estudo a partir do PNE e dos Planos Municipais
Dissertação	Valdilei Gonçalves Santos	2022	A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica
Tese	Franceline Rodrigues Silva	2023	Infraestrutura escolar da Educação Infantil em Minas Gerais: uma análise das condições de oferta

Fonte|: elaboração própria, 2025.

A dissertação Souza (2023) analisa a Educação do Campo no município de São Gonçalo



dos Campos (BA) a partir do PME (2015–2025), em articulação direta com o PNE (2014–2024), enfatizando os processos de monitoramento e avaliação no período de 2015 a 2021. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a autora toma a contradição como categoria central de análise.

Os resultados evidenciam que, embora o PME mencione a Educação do Campo, suas metas e estratégias são, em grande medida, transcrições literais do PNE, descoladas do diagnóstico local. A pesquisa demonstra que a presença formal da Educação do Campo no plano não se converte em política pública efetiva, revelando a contradição entre o discurso normativo e a prática concreta. Outro aspecto relevante é a baixa participação dos movimentos sociais do campo tanto na elaboração quanto no monitoramento do plano, o que fragiliza seu caráter democrático e emancipatório.

Já o trabalho de Merlin (2021), traz que embora tenha como objeto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a dissertação dialoga diretamente com o PNE e seus desdobramentos nos PME, inclusive em municípios com forte presença rural. O autor analisa como as determinações do PNE são apropriadas (ou esvaziadas) nos planos municipais. A pesquisa revela que os municípios tendem a cumprir o PNE de forma minimalista e instrumental, priorizando soluções que reduzem custos e responsabilidades, como a transferência da EJA para certificações externas (ENCEEJA). A análise permite inferir que a lógica que subordina a EJA à certificação rápida é a mesma que invisibiliza as especificidades da Educação do Campo, evidenciando a hegemonia de uma racionalidade utilitarista e neoliberal nas políticas educacionais.

Santos (2022), analisa como os povos do campo, indígenas e quilombolas são tratados nos documentos normativos da educação básica, incluindo o PNE e a BNCC. A partir de uma abordagem intercultural crítica e da análise documental, o autor demonstra que, embora os textos legais reconheçam formalmente esses sujeitos, eles permanecem invisibilizados no currículo efetivamente implementado. No que se refere à Educação do Campo, o estudo revela que o PNE incorpora o tema de forma genérica e despolitizada, esvaziando sua origem nos movimentos sociais. A contradição central reside entre o reconhecimento jurídico e a negação material das condições para uma educação intercultural crítica.

Por fim, Silva (2023) analisa na sua tese, as condições de infraestrutura da Educação Infantil em Minas Gerais à luz das metas do PNE (2014–2024). Embora não trate exclusivamente da Educação do Campo, apresenta contribuições decisivas ao evidenciar que as escolas rurais, indígenas e do campo concentram as piores condições estruturais, especialmente



no que se refere à acessibilidade, espaços pedagógicos e recursos materiais. A autora demonstra que a infraestrutura escolar é uma mediação concreta da política educacional, expressando desigualdades históricas e territoriais. A tese evidencia que o PNE, ao não garantir mecanismos efetivos de financiamento e indução federativa, reproduz desigualdades estruturais, afetando de forma mais intensa a Educação do Campo.

Em síntese, os trabalhos convergem ao demonstrar que o PNE, ao ser territorializado, tende a perder o vínculo com as lutas históricas da Educação do Campo, convertendo-se em um instrumento técnico-burocrático. Essa constatação reforça a necessidade de análises críticas que recolocam a Educação do Campo como expressão da luta de classes no campo educacional, e não como mera modalidade administrativa.

No tocante a esse processo, o levantamento documental, por sua vez, teve como ponto de partida os documentos oficiais da educação, com ênfase nos que tratam das políticas de Educação. Conforme Uchôa (2022, p. 47), “esses documentos são essenciais para compreender os fundamentos legais e institucionais que norteiam as ações educacionais.” Esse levantamento não se limita a uma leitura passiva, mas busca relacionar os referenciais teóricos com a realidade concreta observada nas escolas do campo e nos documentos dos planos educacionais.

Esse processo corresponde à base para discutir o trabalho como um todo, haja vista que a busca por referenciais teóricos e pesquisas sobre a temática situa a nossa discussão. Sendo assim, a pesquisa combina o estudo bibliográfico e o estudo documental para compreender as políticas públicas voltadas à formação continuada e à valorização docente no contexto da educação do campo. Enquanto o estudo bibliográfico explora contribuições teóricas e análises já publicadas sobre o tema, o estudo documental teve como foco a análise sistemática de documentos oficiais e institucionais que orientam as políticas educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com ênfase na Educação do Campo e na formação e valorização da carreira docente. Foram analisados o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Itacoatiara, compreendidos como expressões normativas das diretrizes educacionais e como mediações históricas das disputas em torno dos projetos de educação em curso.

Integram ainda o corpus documental o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério municipal, relatórios institucionais de programas federais e estaduais, tais como o PARFOR e a Ação Escola da Terra, bem como relatórios de acompanhamento e cumprimento das metas do PNE, cronogramas e registros das formações continuadas ofertadas



pela rede municipal, materiais informativos e folders do sindicato dos trabalhadores em educação, além de leis, resoluções, diretrizes e normativas relacionadas à Educação do Campo e às políticas de formação continuada e valorização docente.

Ressalta-se que a busca por esse conjunto documental ocorreu por meio de visitas técnicas presenciais à Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara, realizadas com o objetivo de protocolar formalmente a pesquisa, assegurar sua legitimidade institucional e solicitar, consultar e coletar documentos oficiais.

Desse modo, essa etapa documental buscou alcançar os objetivos específicos de número 3. Discutir comparativamente os documentos dos Planos de Educação (2014-2025) no que se refere às metas de formação inicial e continuada e valorização da carreira docente no campo, com ênfase no Plano Municipal de Educação de Itacoatiara. Desse modo, ao integrar o levantamento teórico e a análise documental, a pesquisa propõe uma reflexão crítica e fundamentada sobre os processos de formação continuada e a valorização docente, considerando as particularidades da educação do campo.

É importante deixar entendido que o cenário educacional do estudo, é o município de Itacoatiara, Amazonas, com foco para a discussão dos planos educacionais e a Educação do Campo, que enfrentam desafios estruturais e sociais característicos. Como fruto da experiência docente, pude constatar dificuldades que marcam o percurso do/a professor/a de escolas do campo, destacando a precariedade do transporte escolar, assim como também da infraestrutura como: a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades escolares, bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e recursos tecnológicos, além de outras condições físicas que comprometem o ensino e a aprendizagem.

Conforme Uchôa (2022, p. 151):

Nota-se que as características precárias das escolas do campo e do transporte escolar são denunciadas em âmbito nacional e é reiteradamente criticada pelos movimentos sociais, no sentido de que, nessa totalidade, esses aspectos contribuem para a evasão, a repetência e distorção idade série [...].

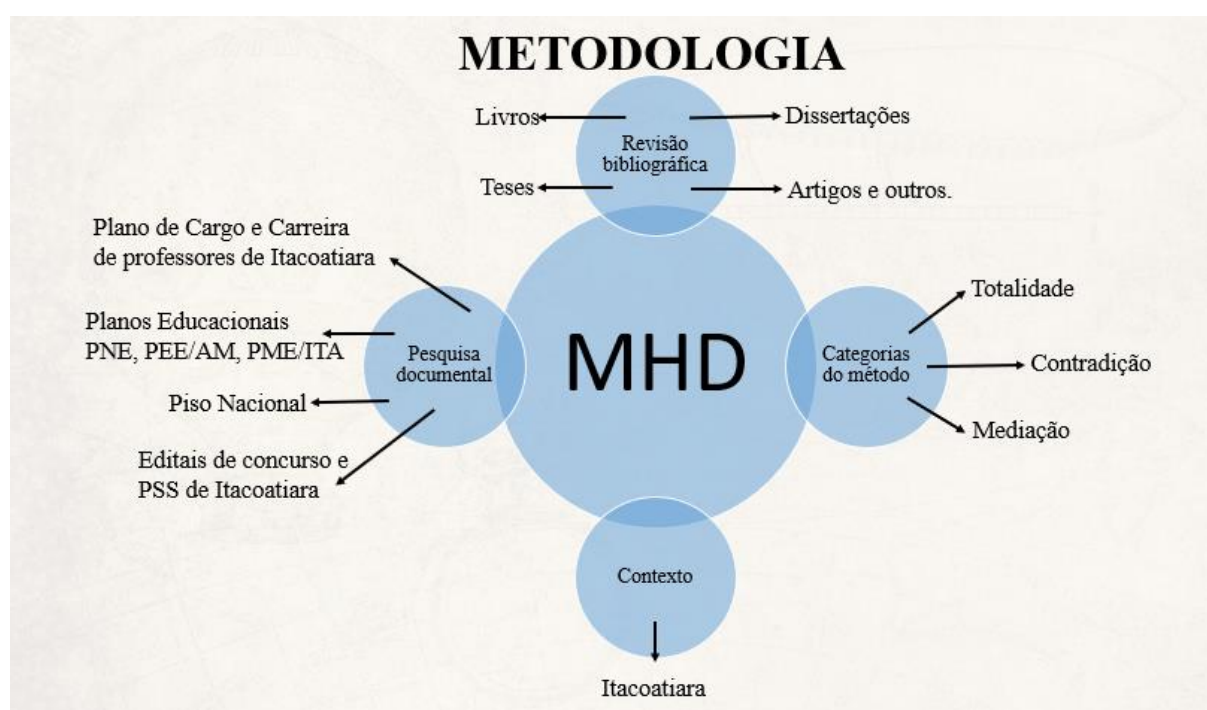
A escassez de materiais pedagógicos adaptados à realidade local agrava os desafios enfrentados pelas/os docentes, que precisam adequar suas práticas às especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades “as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino

no campo” (Hage, 2011, p. 3).

Essa adaptação inclui ajustar os conteúdos à realidade das/os discentes e reconhecer os saberes e práticas culturais das famílias, ligadas a atividades como agricultura familiar, pesca etc., valorizando seus modos de vida tradicionais, e as/os docentes que atuam nas escolas do campo em Itacoatiara enfrentam ainda o desafio de trabalhar em turmas multisseriadas “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (Hage, 2011, p. 3), com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado, o que exige delas/es uma formação específica e continuada, que vá além dos conteúdos programáticos e considere a complexidade do contexto campesino.

Para deixar mais entendido a compreensão do processo investigativo detalhamos na figura a seguir:

Figura 1- Processo investigativo



Fonte: Garcia, 2025.

Desse modo, ao empreender esta investigação, reivindicamos a necessidade de olhar os planos educacionais não como simples instrumentos técnicos, mas como arenas de disputa social, onde se definem sentidos sobre o trabalho docente, a função da escola e os caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça social e a



emancipação das populações do campo

Justifico esta pesquisa em múltiplas dimensões. No plano social, ela pretende contribuir para a visibilidade das condições de formação e trabalho dos docentes do campo, ofertando elementos que possam orientar políticas públicas mais efetivas e contextualizadas. No plano acadêmico, busca integrar teoria e prática por meio de uma análise que problematize o distanciamento entre formulação normativa dos Planos e sua efetivação local, ampliando o conhecimento sobre a implementação de políticas educacionais na Amazônia. No plano pessoal e político, a pesquisa insere-se na experiência da mestranda enquanto docente e formadora, reconhecendo que a produção de conhecimento crítico sobre a educação do campo é também uma prática de compromisso com as comunidades estudadas.

Organização da estrutura da dissertação

O fruto deste processo investigativo será apresentado nas próximas seções, organizadas da seguinte forma: a primeira seção aborda a trajetória de vivências, resistências e formação docente da pesquisadora no contexto do campo amazônico; a segunda seção analisa políticas educacionais, formação continuada e valorização docente; e, por fim, a terceira seção sistematiza os resultados e reflexões decorrentes da pesquisa.

A seção 1, **Entre rios e estradas: uma trajetória de vivências, resistências e formação docente na Amazônia (Memorial)**, permitiu trazer à tona memórias, experiências e percursos formativos da mestranda enquanto docente amazônida, evidenciando os desafios, as conquistas e as resistências que marcaram sua atuação no contexto da Educação do Campo. Esse memorial vai além de um relato pessoal, constituindo-se como um exercício de reflexão crítica sobre o papel da formação docente na realidade educacional amazônica, especialmente em municípios interioranos como Itacoatiara.

Ao revisitar minha trajetória no campo, identifiquei a importância da formação continuada e da efetivação de políticas de formação docente, compreendendo como essas dimensões estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica em territórios das águas, terras e florestas. Essa percepção motivou a investigação sobre como os Planos de Educação, nas esferas nacional, estadual e municipal, abordam a formação e valorização dos professores do campo, estabelecendo uma ponte entre experiência vivida e análise teórica do objeto de estudo.



A partir dessa base vivencial e reflexiva-crítica, avançamos para a seção 2, **Políticas educacionais, formação continuada e valorização docente na Educação do Campo**, que se dedica a responder ao segundo objetivo específico da pesquisa: conhecer os principais referenciais teóricos que abordam políticas públicas educacionais, formação continuada, valorização docente e Educação do Campo. Nesta seção, a análise se concentra na atuação do Estado na formulação e execução de políticas públicas no contexto amazônico, observando como essas políticas impactam a formação e valorização dos professores do campo, considerando os Planos de Educação nas esferas nacional, estadual e municipal, no período de 2014 a 2025, articulando o percurso pessoal previamente apresentado com a realidade do campo amazônico e os documentos legais e institucionais que orientam a política educacional brasileira.

A seção 3, **Políticas públicas de formação e valorização docente e os planos educacionais**, traz uma análise documental das Metas 15, 16, 17 e 18 dos Planos Nacional, Estadual (AM) e Municipal (Itacoatiara) de Educação, mostrando que há alinhamento formal entre os documentos. Essa uniformidade textual evidencia um processo de transposição normativa verticalizada, sem considerar as particularidades amazônicas, sobretudo das escolas do campo localizadas em territórios das águas, terras e florestas.

Desse modo, ao empreender esta investigação, reivindicamos a necessidade de compreender os planos educacionais não como meros instrumentos técnicos, mas como arenas de disputa social, nas quais se definem sentidos sobre o trabalho docente, a função social da escola e os rumos da educação comprometida com a justiça social e a emancipação das populações do campo.



1. ENTRE RIOS E ESTRADAS: UMA TRAJETÓRIA DE VIVÊNCIAS, RESITÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA (MEMORIAL)

"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro".
- Fala de Tuahir, em "Terra sonâmbula", São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Um sonho é apenas um desejo, até o momento em que você começar a atuar sobre ele, e propõe-se a transformá-lo em uma meta.
Mary Kay Ash

1.1. Contexto Familiar: desafios e superações

Sou Eunice de Lima Garcia, professora da rede pública de ensino do município de Itacoatiara (AM) e de Manaus, capital do Estado do Amazonas, e, atualmente, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O presente memorial tem como propósito narrar e refletir sobre a minha trajetória de vida, formação e atuação profissional no campo educacional, destacando os vínculos entre a experiência docente, a educação do campo e os processos formativos críticos que permeiam minha identidade como educadora amazônida.

Ao elaborar este memorial, assumo a perspectiva da pedagogia crítica e da educação popular, compreendendo a educação como prática social, política e histórica (Freire, 2001). Também me inspiro nas contribuições da educação do campo, que reivindica uma escola vinculada à realidade dos sujeitos do interior amazônico.

Nessa perspectiva, compreendo que a Educação do Campo se consolidou a partir da transição das pautas e práticas originadas nos movimentos sociais para a luta coletiva em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Esse processo exigiu uma relação mais direta de disputa com o Estado, na busca pela formulação de políticas públicas específicas que enfrentassem a histórica marginalização e negação do acesso dessa população às políticas educacionais, entre outras áreas sociais (Caldart, 2009).

Em relação a minha origem familiar, começo reavivando a história com o meu trataravô materno, ou pentavô, que era maranhense e manteve um relacionamento com uma mulher escravizada, do qual nasceu minha tataravó. Contudo, esse vínculo durou pouco, pois minha



trastaravó faleceu alguns anos após o nascimento da filha. Desolado com a perda, meu antepassado decidiu mudar-se para a Espanha, levando consigo a criança recém-nascida. Essa travessia só foi possível graças ao apoio de um casal de agricultores espanhóis que, em viagem pelo Brasil, buscava alguém que pudesse cuidar de uma plantação de alecrim e lavanda em sua terra natal.

Algumas décadas depois, meu bisavô materno, já nascido em solo espanhol, retornou ao Brasil com toda a família, por volta da década de 1940, fugindo dos desdobramentos da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Por pertencer a uma família vinculada ao movimento republicano¹, não conseguiu permanecer no país após a vitória dos nacionalistas, liderados por Francisco Franco, que instauraram um regime autoritário.

Inicialmente, a família estabeleceu-se em São Paulo, mas, como meu bisavô era agricultor, encontrou dificuldades para trabalhar em uma metrópole. Assim, migrou para Caruaru (PE), onde se dedicou à lavoura e, nesse período, casou-se com uma nordestina. Contudo, essa permanência foi breve, pois os efeitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) também repercutiram no Brasil, sobretudo no litoral Norte-Nordeste, onde os Estados Unidos instalaram bases aeronavais estratégicas. Tal contexto afetou fortemente a região, o que levou meu bisavô, junto a outras famílias, a deslocar-se novamente, desta vez para pequenas cidades do interior do estado do Pará.

Foi nesse cenário que minha biografia se inicia, na cidade de Concórdia, no interior paraense, onde meus bisavôs fixaram residência ao buscarem melhores condições de vida, fugindo das mazelas provocadas pela guerra. Como aponta Tavares (2011, p. 117), “nas décadas de 1950 e 1960, a maior parte do fluxo migratório era espontâneo, destinava-se ao norte de Goiás e sul do Pará, sendo formado por trabalhadores rurais.” Nesse novo território, meus avós paternos dedicaram-se à criação de animais de pequeno porte, enquanto meus avós maternos voltaram-se à criação de gado bovino e ovinos, conciliando ambas as famílias a prática da agricultura familiar.

¹ Os republicanos buscavam defender a Segunda República e implementar reformas sociais e econômicas para beneficiar as classes trabalhadoras” e “Os nacionalistas visavam a derrubar o governo republicano, restaurar a ordem tradicional e estabelecer um regime autoritário sob Francisco Franco.

Figura 2 - Vovô Maria



Fonte: Arquivo pessoal 2010

Figura 3 - Vovô Maria em sua casa



Fonte: Arquivo pessoal 2010

Figura 4 - Vovô Miguel



Fonte: Arquivo pessoal 2010

Figura 5 - Família materna



Fonte: Arquivo pessoal 2010

Em 1958, meu avô paterno conseguiu emprego na Petrobrás e, para assumir o cargo, deixou a família no estado do Pará e mudou-se para Nova Olinda do Norte, no Amazonas. Naquele período, a empresa estava recrutando trabalhadores em razão da descoberta de petróleo no município. Como registra Santos (p. 94), “pela Lei n. 2004/53, foi criada a Petrobrás, que chegou à região em 26 de agosto de 1953. A notícia da existência de petróleo, divulgada pelos meios de comunicação em massa, motivou intensa migração para o lugar”.

Poucos anos depois, em 1961, meus pais, acompanhados de toda a família, também migraram para Nova Olinda do Norte, fugindo dos conflitos no campo decorrentes da luta por direitos à terra. Medeiros (1989, p. 66) observa que “o início dos anos 60 foi marcado pela intensificação dos conflitos no campo, que se estenderam inclusive por regiões onde até então não tinham tido maior expressão. Instalamo-nos, então, na última comunidade localizada no Rio Curupira, já no limite com o município de Itacoatiara, hoje conhecida como Comunidade Vila Flor.

A comunidade ficava extremamente distante da sede de Nova Olinda do Norte, o que tornava inviável qualquer deslocamento a pé até os limites urbanos. Nossa família não possuía embarcação, apenas um cavalo, utilizado por meu pai e meus irmãos mais velhos para percorrer, por terra, margeando o rio, até a primeira comunidade próxima à estrada. Essa dificuldade de acesso explica, por exemplo, o fato de minha mãe nunca ter conhecido a cidade de Nova Olinda do Norte no período em que residiu naquela região.



Essa era a realidade das famílias que, iludidamente, migraram de seus locais de origem em busca de terras oferecidas pelo governo, dentro de projetos de integração da Amazônia voltados para melhorar as condições de vida e possibilitar o trabalho rural. Como observa Tavares (2011, p. 116), “na década de 50, inicia-se a implementação de projetos de integração da Amazônia.”

A terra recebida por meus pais situava-se em áreas muito distantes de outras localidades habitadas. A comunidade mais próxima da sede do município, Cristo Rei, encontrava-se a 22 quilômetros da zona urbana, o que dificultava a conciliação entre moradia, trabalho e educação formal dos filhos. Naquele período, as condições de estudo na zona rural eram extremamente precárias, refletindo uma invisibilidade institucional da população do campo, que sofria com a ausência de políticas públicas em praticamente todos os âmbitos.

Além disso, a grande distância percorrida por meu pai e irmãos para obtenção de mantimentos essenciais representava um obstáculo constante à sobrevivência familiar. Tal dificuldade pode ser refletida à luz da dinâmica do Rio Curupira e de seus afluentes, como o Lago do Curupira e o Igarapé Grande, que hoje reúnem 29 comunidades (Tavares, 2011).

Em 1970, minha família decidiu mudar-se para Itacoatiara em busca de melhores condições de vida e de acesso à educação. Mesmo analfabetos, meus pais sempre se empenharam para garantir alimento e educação formal aos filhos, convictos de que o estudo seria o caminho para transformar a vida de forma abrangente. Contudo, a mudança para a cidade trouxe novos desafios: a família, numerosa e pobre, acostumada a viver em liberdade e a tratar a natureza com respeito e igualdade, encontrou resistência em um bairro nobre, cuja população valorizava costumes distintos e uma ordem social hierarquizada. Esse choque evidencia a tensão histórica entre modos de vida tradicionais do campo e padrões urbanos burgueses, mostrando que a migração para centros urbanos, mesmo em busca de oportunidades, frequentemente reproduz novas formas de exclusão social.

Minha mãe conseguiu emprego de lavadeira, não tinha estudo nem conhecimento formal para almejar algo melhor, e meu pai se empregou em uma serraria da cidade, era uma serraria grande que oferecia um salário de fome sem nenhum direito trabalhista e muitas horas de trabalho, o que obrigava-nos passar quase o dia todo sozinhos em casa. Em pouco tempo fomos expulsos para um bairro periférico, todavia o local para onde fomos morar apresentava semelhanças com o local o qual estávamos acostumados. Um pouco distante da civilização, já que fomos taxados de pessoas não civilizadas, mas minha mãe podia cultivar verduras e



legumes e criar animais de pequeno porte para contribuir com nossa alimentação e as despesas da casa, em suma, minha família voltou a praticar a agricultura familiar, mesmo em um espaço reduzido.

Dois anos depois de termos vindo de Nova Olinda do Norte para Itacoatiara meu pai veio a óbito, proveniente de uma doença pulmonar não diagnosticada pelos médicos locais, deixando minha mãe com 11 filhos para criar sozinha, em uma época em que as mulheres não tinham voz nem vez e, minha mãe coitada, não tinha nenhuma qualificação profissional que a ajudasse a disputar uma vaga de emprego em uma instituição pública ou privada, obrigando-a a enveredar-se em fazendas próximas para trabalhar braçalmente levando consigo meu irmão mais velho e outros dois irmãos do meio, deixando o segundo mais velho para tomar conta dos outros que precisavam de cuidados.

Dessa forma, nós fomos criados e educados pelo mundo, todos nós e, principalmente a minha mãe “comemos o pão que o diabo amassou”, ²mas conseguimos sobreviver, parte do tempo morando na cidade e, na maior parte do tempo morando no campo como ajudante de minha mãe, porque só ela era assalariada, se é que podemos chamar de salário o valor que os patrões pagavam as funcionárias, principalmente as que tinham filhos e necessitavam por comida na mesa para que não morressem de fome, vale ressaltar, contudo, que pelo Código Civil da República de 1916, “se a mulher fosse casada o seu direito ao trabalho iria depender da autorização do marido e seu trabalho só seria considerado legítimo quando fosse para o complemento da renda familiar, raramente para realização pessoal” (Campos 2010, p. 51).

A educação formal para os filhos dos agricultores, que meus pais tanto desejavam, só se tornou uma realidade, graças ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e ao artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.294/96, que incorporaram a educação rural à nossa legislação. Em 1998, durante a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, foram apresentadas alternativas ao modelo educacional vigente, resultando em mudanças significativas na forma de pensar sobre a educação. Posteriormente, a II Conferência Nacional de Educação do Campo também promoveu transformações importantes (Brasil 1988).

A educação está prevista em nossa Constituição como um direito fundamental de natureza social (art. 6º). Como um direito social, está submetida ao regime jurídico próprio, pautado por princípios e diretrizes a serem observados pelo Poder Público para sua implementação. (Santos 2008, p. 33).

² A expressão “comemos o pão que o diabo amassou” significa enfrentar grandes dificuldades ou sofrimentos.



Foi só a partir de debates, discussões e conferências, que foi possível delinear o perfil das escolas e dos profissionais que atenderiam às necessidades desse contexto camponês tão específico. No entanto, quando as leis voltadas para a educação do campo começaram a serem implementadas eu já tinha 31 anos, já tinha passado de aluna a professora, estava lecionando para salas multisseriadas, visto serem elas a única opção que os comunitários tinham para que seus filhos pudessem estudar próximo ao local onde moravam “A realidade da educação nesses territórios não difere de outros territórios do campo brasileiro, cuja materialidade ocorre pela oferta em escolas nucleadas ou multisseriadas” (Uchôa 2022, p. 138).

Nasci em uma comunidade ribeirinha de Nova Olinda do Norte, especificamente as margens do Rio Curupira, uma localidade marcada pela forte presença das águas, das florestas e de práticas sociais que expressam a singularidade da vida no interior amazônico. Desde a infância, fui imersa em uma realidade em que o trabalho familiar, a coletividade e a escassez de políticas públicas estruturantes moldaram o cotidiano e influenciaram minha percepção sobre o papel da escola como espaço de transformação social.

Vim ao mundo em 10 de julho de 1967, época em que o mundo estava passando politicamente por muitas situações calamitosas com a Ditadura Militar “O período que se sucedeu ao golpe militar de 1964 foi marcado por uma intensa repressão às organizações de trabalhadores” (Medeiros 1989, p. 85). Durante o regime militar brasileiro, consolidou o autoritarismo iniciado com o golpe de 1964 e nesse período foi elaborada e promulgada a Constituição de 1967. A Constituição de 67 retirou características fundamentais de um regime democrático já adquirido por meio de muitas lutas e concentrou amplos poderes no Executivo, marcando o fortalecimento do controle do Estado sob o comando dos militares.

A constituição de 1967 traz em seu Capítulo III, no que é da Competência dos Estados e Municípios, o “Art. 13, § 2º - A eleição do Governador e do Vice-Governador de Estado far-se-á por sufrágio universal e voto direto e secreto” (Brasil, 1967, p. 5), o que parece contraditório, visto que o que foi estabelecido pela “Emenda Constitucional nº 1 de 1969” determinava eleições indiretas para governadores, dando aos governadores o direito de nomearem os prefeitos das capitais concentrando poder quase que absoluto nas mãos dos militares.

Além disso, ela prejudicou ainda mais a população do campo ao priorizar o agronegócio, limitar os direitos trabalhistas, impedir a reforma agrária e reprimir os movimentos sociais



favorecendo a violência no campo e o êxodo rural, principalmente quando incentivou a ocupação da Amazônia por meio de projetos de colonização e determinou a desapropriação de terras na zona rural sem garantias absolutas de pagamento de indenização por elas.

§ 1º - Para os fins previstos neste artigo a União poderá promover a desapropriação da propriedade territorial rural, mediante pagamento de justa indenização, fixada segundo os critérios que a lei estabelecer, em títulos especiais da dívida pública, com cláusula de exata, correção monetária, resgatáveis no prazo máximo de vinte anos, em parcelas anuais sucessivas, assegurada a sua aceitação, a qualquer tempo, como meio de pagamento de até cinquenta por cento do imposto territorial rural e como pagamento do preço de terras públicas (Brasil, 1967, p. 41).

A desapropriação de terras rurais pela União, conforme estabelecido na Constituição de 1967, ocorreu com base em um modelo de indenização parcelada e atrelada a títulos da dívida pública. De acordo com a norma, o governo federal poderia desapropriar propriedades para fins específicos, como reforma agrária e colonização, desde que concedesse ao proprietário uma justa indenização, cujo valor seria determinado por critérios estabelecidos em lei.

No entanto, a compensação não era feita em dinheiro, mas sim por meio de títulos da dívida pública, os quais possuíam correção monetária e eram resgatáveis em um prazo máximo de vinte anos, com pagamentos anuais. Além disso, esses títulos poderiam ser utilizados para o pagamento de até 50% do imposto territorial rural ou para a aquisição de terras públicas.

Esse modelo de indenização favorecia o Estado, pois permitia que as desapropriações ocorressem sem a necessidade de desembolsos imediatos. Para os proprietários rurais, contudo, representava um processo moroso e incerto, pois o pagamento integral poderia levar duas décadas, impactando diretamente sua capacidade financeira. Dessa forma, a política de desapropriação estabelecida pela Constituição de 1967 refletia uma estratégia governamental de controle fundiário que, ao mesmo tempo em que promovia a ocupação territorial, limitava o acesso direto dos proprietários ao valor integral de suas terras.

1.2 Formação acadêmica e experiência profissional

Por conta de todas as dificuldades pelas quais eu e minha família passamos iniciei minha vida escolar no ano de 1979 aos 12 anos de idade, já com distorção idade/série, sendo que cursei a 1ª e a 2ª série juntas e depois estudei a 3ª e a 4ª série juntas, visto que na época “a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries e o nível

II, pelas 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste” (Britto, 1993, p. 108).

Ao longo da juventude, enfrentei inúmeras dificuldades para dar continuidade aos estudos uma vez que “a estrutura e o funcionamento do sistema educacional perpetuam as desigualdades sociais existentes. As instituições educacionais valorizam o conhecimento e as habilidades associadas às classes privilegiadas” (Santos 2024, p. 48). As limitações de infraestrutura, a necessidade de contribuir com o sustento familiar e a ausência de apoio institucional compuseram um cenário de desafios constantes. No entanto, a persistência e o apoio de minha mãe, professores e colegas alimentaram em mim o desejo de seguir o caminho da docência.

Optei, assim, por ingressar na formação de magistério, convencida de que a escola poderia ser um instrumento de resistência e de reconstrução das condições de vida em meu território. A escolha pela educação foi, portanto, uma escolha política, forjada nas contradições da realidade material que me formou. Como afirma Saviani (2007), a educação pode assumir uma função contra-hegemônica, desde que vinculada a um projeto de transformação social. Além disso, “A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico” (Saviani 2008, p. 152).

Figura 6 - Formatura do magistério



Fonte: Arquivo pessoal 1990

Figura 7 - Formatura do magistério



Fonte: Arquivo pessoal 1990

Figura 8 - Formatura do magistério



Fonte: Arquivo pessoal 1990

Figura 9 - Formatura do magistério



Fonte: Arquivo pessoal 1990

Colei grau em Magistério em 1990 e iniciei minha trajetória na docência em 1995. Até ser aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itacoatiara, em 2002 o qual eu assumir em 2003, atuei em diversas escolas do campo, sobretudo localizadas em territórios ribeirinhos³, que apresentavam características muito semelhantes: todas construídas em madeira, com uma única sala de aula para atender todas as séries iniciais. Nessas turmas, havia desde crianças de quatro anos até adolescentes com 16 anos ou mais, matriculados da 1ª à 5ª série. Essa realidade me fez concordar com a autora Uchôa (2022, p. 135), ao afirmar que:

A infraestrutura das escolas é um eixo importante a ser debatido por se constituir como o conjunto de elementos que denunciam as condições precárias das escolas do campo em busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Minha trajetória docente, construída majoritariamente em escolas do campo tem sido marcada por enfrentamentos cotidianos com a precarização das condições de trabalho, o isolamento geográfico, a rotatividade de profissionais e a invisibilidade histórica das populações camponesas nas políticas educacionais.

Nesse sentido, Borges (2016, p. 110) destaca que:

[...] os planos propõem o desenvolvimento de pesquisa para viabilizar o atendimento dos sujeitos do campo em seus locais. Podemos dizer que isto seja interessante por ser uma perspectiva que se volta para uma população que

³ Refere aos lugares, onde às pessoas residem nas proximidades dos rios, possuem relação com os movimentos e volume das águas, vivem em casas sobre palafitas, e em épocas de cheias precisam utilizar embarcações para transitar pela região.

tem secularmente ficado na invisibilidade do sistema educacional.

Para entendermos melhor essa realidade, vamos conhecer algumas escolas do campo, localizadas nos territórios das águas/ribeirinhos no período da cheia. Essas fotos foram tiradas por uma coordenadora de polo esse ano, agora, no período da cheia, em visita as escolas para orientar os professores com relação ao preenchimento de alguns documentos escolares, verificar os planejamentos, ouvir a reivindicação de alguns familiares de alunos e explicar os motivos das aulas terem parado tão rapidamente.

Figura 10 - Professores chegando à escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 11- Visita da SEMED à escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 12 - Escola Multisseriada 1



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 13 - Escola Multisseriada 2



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 14 - SEMED em reunião com os pais



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 15 - SEMED/Escola Multisseriada 3



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 16 - SEMED/Escola Multisseriada 3



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 17- SEMED/Escola Multisseriada 4



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 18 - SEMED/Escola Multisseriada 5



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Figura 19 - Escola reformada em 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Como podemos ver por meio das figuras, embora tenham ocorrido algumas melhorias na infraestrutura de certas escolas do campo localizadas nos territórios das águas, a realidade no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação e ao descaso com o ensino destinado às populações que vivem e resistem no campo permanece praticamente inalterada. Essa constatação, contudo, fortaleceu minha convicção de que a educação do campo deve ser planejada a partir das realidades locais, fundamentada em princípios de justiça social, valorização das culturas tradicionais e em constante diálogo com os movimentos sociais do campo.

A escolha por analisar o segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024), articulado aos planos estadual e municipal, nasce de uma inquietação que é, ao mesmo tempo, pessoal, profissional e política. O recorte temporal não foi feito por acaso, mas porque representa um período decisivo da minha trajetória como educadora. Foi nesse intervalo que iniciei um processo intenso de formação, ao ingressar no ProJovem Campo - Saberes da Terra, seguido por especializações e, posteriormente, pelo mestrado. Esses marcos ampliaram minha compreensão crítica sobre a Educação do Campo e me colocaram em confronto direto com os desafios e limitações das políticas públicas voltadas à valorização e formação continuada de professores/as que atuam em escolas do campo.

Nesse mesmo período, atuei como professora da rede municipal, formadora de professores e militante da Educação do Campo. Essas vivências permitiram-me observar, com



olhar atento e sensível, como as metas e estratégias estabelecidas pelos planos educacionais, nacional, estadual e municipal, se concretizavam (ou não) no cotidiano das escolas camponesas. A partir desse lugar de fala e escuta, percebi que as políticas de formação docente nem sempre dialogam com as realidades, os tempos, os saberes e os modos de vida dos sujeitos do campo.

Compreender como o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) aborda, em seus documentos e metas, a formação e valorização dos professores do campo tornou-se, para mim, não apenas uma necessidade urgente, mas também uma forma de resistência e proposição política. Na minha prática pedagógica, busquei constantemente dialogar com os saberes dos sujeitos do campo, valorizando suas histórias, sua relação com a terra e suas identidades coletivas. A educação, nesse contexto, vai além da mera transmissão de conteúdo: constitui-se como um processo de mediação crítica da realidade (Freire, 1996). Como aponta Saviani (2008, p. 100), “Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica.”

Ao integrar os conhecimentos do campo ao processo educativo, não apenas reconheço a legitimidade desses conhecimentos como fundamento pedagógico, mas também contribuo para que seus efeitos se materializem na transformação social e na afirmação de identidades historicamente silenciadas. Justifica-se, portanto, a escolha do segundo PNE como eixo de análise, pois é nele que minha trajetória como educadora se entrelaça com a política educacional em curso, revelando contradições, ausências, mas também possibilidades de construção coletiva de uma Educação do Campo que seja, de fato, libertadora.

Apesar do compromisso com a valorização dos conhecimentos locais e da construção de uma educação contextualizada, a realidade vivida frequentemente gerava angústia. Muitas vezes, sentia-me impotente diante das dificuldades enfrentadas ao longo do ano letivo: faltavam-me subsídios metodológicos para planejar aulas que atendessem simultaneamente a todas as séries iniciais e disciplinas ministradas em uma única sala multiseriada. Essa é a realidade enfrentada cotidianamente por muitos docentes em contextos semelhantes, um desafio essencial para garantir o acesso à educação às populações do campo próximas de seus locais de moradia.

A ausência de escolas próximas obrigou, inclusive, minha própria família a deixar sua comunidade em busca de melhores condições de estudo para os filhos. Como ressalta Hage (2016, p. 10), “As escolas multiseriadas oportunizam às populações do campo ter acesso à

escolarização nos lugares em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo.” Esse cenário evidencia a persistente contradição entre a universalização da educação formal e as condições materiais e sociais precárias vividas pelas populações do campo, mostrando que políticas educacionais precisam ser repensadas em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos que pretendem atender.

Foi apenas em 2003 que iniciei minha trajetória acadêmica ao ingressar no curso Normal Superior, ofertado à noite pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Assim como meus pais, acredito firmemente que o conhecimento é um instrumento essencial para transformar realidades. Considero esse ano um marco histórico em minha vida profissional e educacional, pois, além de ser aprovada no vestibular, também conquistei a aprovação no concurso público da SEMED/Itacoatiara para o cargo de professora. Esse duplo ingresso representou uma virada significativa, retirando-me da angústia e do desespero causados pelo desemprego. Até então, mesmo com a contratação anual de professores para atuarem nas escolas do campo, as aulas só tinham início em março e encerravam-se em novembro, o que nos obrigava a buscar outras formas de sustento nos meses restantes do ano.

Figura 20 - Bolo Normal Superior



Fonte: Arquivo pessoal, 2003.

Logo depois cursei Inglês Básico: SENAC – Itacoatiara – 2003; Informática Básica em Ambiente Windows – 2003; Relações Intrapessoais e Relações Humanas: pela Prefeitura Municipal de Itacoatiara-2004; Capacitação em Língua Portuguesa e Matemática para Professores de 4ª série do Ensino Fundamental – SEDUC – 2007.

Em 2008, durante a culminância de um projeto de leitura e produção textual, fui

convidada pela supervisora de uma escola perto de minha residência, a ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos do fundamental II e aceitei. Porém, como era um novo desafio e eu não possuía nenhuma experiência com essa clientela, resolvi participar do curso de Formação de Orientadores de Aprendizagem do Programa Sesi Educação do Trabalhador, na Metodologia Novo Telecurso (Ensino Fundamental e Médio) - 2009. Esse curso trouxe muitas contribuições ao meu aprendizado, ajudando-me a sanar algumas dificuldades em relação à elaboração de planos de aula interdisciplinar para turmas multisseriadas.

Em 2009 iniciei o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM e em 2010 iniciei uma Pós-Graduação - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI.

Figura 21- Com o coordenador, o professor e a representante da turma



Fonte: Arquivo pessoal, 2009.

Figura 22- Companheiras do magistério



Fonte: Arquivo pessoal, 2009.

Ainda em 2009 fui convidada a participar do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra como professora de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, para uma turma de EJA do 6º ao 9º ano. Aceitei assim que conheci o objetivo do curso, e quando tomei conhecimento das estratégias de ensino fiquei muito mais deslumbrada, pois elaborar os planejamentos de ensino juntamente com um técnico agrário e professores de outras disciplinas parecia ser as estratégias de ensino que eu vinha procurando há muito tempo.

A concepção da Educação do Campo e do Programa Projovem Campo Saberes da Terra expressam uma série de situações, que vão da questão da verdade, do certo e errado, que envolvem vários costumes e todos esses aspectos, muitas vezes, não são da vontade dos(as) professores(as) em formação e dos(as) educadores(as) envolvidos(as) no processo de ensino e



aprendizagem, até porque a formação que predominou historicamente para esses profissionais, são oriundas das concepções pedagógicas tradicional e tecnicista, que não permite romper com a visão estática de sociedade. Por isso, não se pode discutir a formação de professores(as) sem se propor ao debate sobre o tipo de ser humano que se pretende formar, na perspectiva de propor uma contribuição para formação de pessoas, que possam ser capazes de escolher o seu próprio destino (Borges, 2015, p. 37).

No início da experiência, todavia, sentimos algumas dificuldades em desenvolver nossas aulas porque não entendíamos com clareza a metodologia que o programa oferecia e nem conhecíamos a realidade concreta dos discentes. Entretanto, com as leituras, superamos essa lacuna e planejamos de forma interdisciplinar com os demais profissionais envolvidos no processo, facilitando a nossa prática em sala de aula.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento do programa, nós, como equipe de formadores, tivemos muitas dificuldades de entendermos a concepção de Educação do Campo e do ProJovem Campo, e essas dificuldades foram os maiores desafios que nós enfrentamos. Possivelmente, essa resistência à quebra de paradigmas foi devido à formação tradicional e tecnicista que tivemos, o que, por conseguinte, proporcionou fortes limitações, impedindo mudanças significativas em nossas ações pedagógicas durante o desenvolvimento do programa.

Dessa forma, para conhecermos a turma com a qual iríamos trabalhar, aplicamos um questionário de acordo com a proposta contida no Caderno Pedagógico Educadoras e Educadores ProJovem Campo Saberes da Terra nº 1. Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia (Brasil, 2010, p. 130). Como resultado, esse processo aconteceu de forma sistêmica e expositiva, visto que foi organizada uma roda de conversa para que todos(as) expusessem e dialogassem sobre informações pessoais, informações sobre suas famílias, as comunidades em que moravam e a trajetória escolar de cada um, pois esses eram os dados que havia no questionário.

Figura 23 - Síntese dos questionários



Fonte: LACERDA, Joaneide, 2010.

Figura 24 - Síntese dos questionários



Fonte: LACERDA, Joaneide, 2010.

Além disso, com o intuito de atender à proposta do programa, trabalhamos tanto com o modelo de educação da pedagogia da alternância, que visa à qualificação profissional e social dos jovens e adultos do campo, quanto com a coleção de cadernos pedagógicos que o programa oferecia. Nesse contexto, o programa apresentou como diretrizes para o ensino e aprendizagem os diversos eixos temáticos vinculados ao eixo articulador Agricultura Familiar.

Consequentemente, para entendermos melhor tal proposta, começamos a estudar a coleção dos referidos cadernos pedagógicos oferecidos pelo programa para, então, construirmos espaços de estudos entre o tempo escola (sala de aula) e o tempo comunidade. Assim, para cada eixo temático, elaboramos uma mística com a participação dos estudantes e dos professores das outras turmas.

Vale destacar que, a mística representa o espírito de indignação das pessoas diante das injustiças e desigualdades. São as expressões culturais: os costumes, as relações cotidianas no espaço de trabalho, de estudo e de recreação. Ou seja, são todas as manifestações que alimentam o espírito de luta vivenciado diariamente.

Com esse propósito, o tema da mística foi relacionado ao conteúdo do eixo temático “Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia”, o qual foi utilizado como forma de contextualizar os assuntos que seriam estudados com a realidade global. Para isso, iniciamos com uma peça teatral (Os elementos da terra) e, posteriormente, com uma sessão de cinema (Território Selvagem). Optamos por substituir o termo “mística” por “peça teatral”, uma vez que alguns educandos(as) manifestaram resistência ao termo original por associá-lo a práticas religiosas específicas, o que poderia comprometer o engajamento na atividade.

Figura 25- Peça teatral



Fonte: GARCIA, Leandro Lima (2011).

Figura 26 - Os elementos da terra



Fonte: GARCIA, Leandro Lima (2011).

No intuito de trabalharmos em uma lógica coletiva e conhecermos o contexto dos estudantes, pedimos que formassem grupos e juntos produzissem textos relacionados a seus cotidianos. No entanto, as primeiras experiências com produção textual foram desanimadoras, o que nos deixou preocupadíssimos, pois sabemos que, no que diz respeito ao conhecimento significativo, o diálogo do texto com a realidade do aluno é de fundamental importância para a produção de significados, os quais, conseqüentemente, os levarão a uma interpretação mais precisa da realidade, ou seja, ao verdadeiro conhecimento.

Dessa forma, pressupomos que somente quando os discentes conseguirem entender seus contextos é que serão capazes de exercer sua cidadania, o que favorecerá a autorrealização. Conforme aponta a literatura, “A autorrealização se dá na interação do sujeito com o objeto. Quanto mais intensificarmos os significados de nossa existência, a experiência do sentido terá mais lucidez e eficácia” (Brasil, 2010, p. 34).

Diante desse desafio, quando tomamos conhecimento das dificuldades que os discentes apresentaram ao tentarem fazer a relação dos textos que produziam com suas realidades, começamos a pensar em uma estratégia que os atraísse para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita, visto que tanto uma quanto a outra são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, precisávamos descobrir algo que lhes despertasse a curiosidade e os fizesse produzir textos com coesão e coerência.

Para tanto, recorremos aos Cadernos Pedagógicos, visto que foram elaborados com conteúdo da própria realidade dos discentes do campo, o que contribuiu para facilitar nosso trabalho ao explicarmos os conteúdos, bem como o trabalho dos(as) educandos(as) quanto ao

entendimento do que vinha escrito nos cadernos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (1997, p. 46), “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos e do seu conhecimento sobre o assunto [...]”.

Nesse contexto, essa atividade teve por finalidade a prática da produção artística, interpretação e produção de textos, identificação das unidades produtivas das famílias dos discentes, enfim, todos os conteúdos relacionados em nosso planejamento mensal de acordo com as áreas de conhecimento. Com essa abordagem, para facilitar a produção de textos não verbais, orientamos os estudantes a desenharem suas unidades produtivas e, em seguida, apresentarem uma exposição dessas criações artísticas em sala de aula.

Figura 27- Croqui caracterizando uma unidade sustentável elaborado por Ruth



Fonte: ALVES, Ruth, 2011

Figura 28 - Croqui caracterizando uma unidade sustentável elaborado por Joaneude



Fonte: LACERDA, Joaneude, 2011

Como resultado, o trabalho foi exposto no espaço da sala de aula e, a partir dele, iniciamos um processo de apresentação oral, que consistiu em uma roda de conversa com os educandos (as) para a socialização de conhecimentos e para que todos pudessem estabelecer relações entre seus desenhos e discursos com suas unidades produtivas.

Por fim, terminada a explanação oral, foi elaborado um relatório escrito sobre o que haviam apresentado. Vale destacar que, julgamos essa etapa muito significativa, pois os alunos/as precisavam relacionar seus desenhos com suas unidades produtivas. Dessa maneira, percebemos que os resultados demonstraram que contribuímos de alguma forma para a construção do conhecimento dos educandos (as) daquela comunidade.

Posteriormente, os vários textos (relatórios) produzidos transformaram-se em uma



apostila, a qual utilizamos para trabalharmos as classes gramaticais das palavras e para refletirmos sobre a importância da ortografia na produção textual. Além disso, as correções necessárias quanto à coesão e coerência foram feitas com a participação de todos, sendo estabelecido como critério para a correção que o respectivo autor estivesse presente no momento dessa atividade.

Assim, pressupomos que a compreensão sobre a importância das classes das palavras, dos sinais de pontuação, dos conectivos, enfim, do conhecimento da gramática para a produção de textos coerentes e coesos ficou bem esclarecida e foi apreendida pelos discentes. Além do mais, um fator relevante percebido pelos alunos foi a facilidade de se escrever sobre um assunto que é de conhecimento do escritor, ou seja, escrever sobre sua própria realidade torna o processo mais fluido e natural.

Durante o programa, além das diversas atividades pedagógicas desenvolvidas, também realizamos um projeto sobre horta comunitária na Escola Municipal Luís Onete, na Vila do Batista – Rio Arari. Essa iniciativa nos proporcionou subsídios importantes, permitindo que eu elaborasse outro projeto e o enviasse para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), com o intuito de trabalhar com os alunos da Escola Municipal Maria Nira Guimarães, situada na sede do município de Itacoatiara, onde eu lecionava para turmas do 6º ao 9º ano do curso regular.

Paralelamente, durante o desenvolvimento do programa, realizamos duas experiências práticas com os discentes do Ensino Fundamental na turma II. A primeira, relacionada à construção da horta em sistema mandala na área da escola, e a segunda, à construção de sementeira no quintal de uma discente, servindo como modelo para que os educandos/as, comunitários/as e comunidades vizinhas pudessem replicar essas práticas em suas próprias unidades de produção.

A origem dessa ideia de cultivar hortaliças no sistema mandala veio a partir de uma aula teórica sobre o tema, sendo prontamente aceita pelos discentes, que demonstraram grande interesse pelo método. Assim, materializamos essa nova proposta de cultivo nas unidades familiares dos estudantes. Essa abordagem, além de proporcionar diversas vantagens e facilitar um manejo mais equilibrado do solo e dos recursos naturais, também criou oportunidades para geração de renda para as famílias, bem como para a troca de experiências entre formadores/as, discentes e comunitários envolvidos na ação.

Para fundamentar essa prática, as atividades desenvolvidas na construção da horta e da



sementeira foram embasadas na pedagogia da alternância, que integra Tempo Escola ao Tempo Comunidade. Segundo Ribeiro (2008, p. 30), a Pedagogia da Alternância se caracteriza como:

Uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho Produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.

Além disso, trata-se de um modelo de educação popular, estruturado em dois momentos complementares no processo de formação: alternância entre períodos de aprendizado no espaço acadêmico, com abordagem de teorias e técnicas, e períodos de formação prática, aproximando-se dos saberes populares e das culturas de produção das pequenas unidades familiares das comunidades, unindo teoria e prática de maneira integrada.

Como resultado, essa experiência foi muito significativa, pois proporcionou o resgate cultural das sementes cultivadas pelas famílias agricultoras, além do estudo de conteúdos sistematizados em uma apostila pelas educadoras de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Agrárias. Nessa apostila, foram abordados temas como: Como fazer uma horta; Safra de algumas hortaliças da região; aprendendo sobre os valores nutricionais dos alimentos; Higiene no preparo das hortaliças; Armazenamento e preparo das hortaliças; e o Aproveitamento dos alimentos da horta na escola e em casa.

Com base nesses princípios, construímos a horta mandala nas dependências da Escola Municipal Luiz de Oliveira Onety, envolvendo discentes, formadores/as e comunitários no processo. Os cultivos das hortaliças foram organizados em canteiros circulares, diferentes do plantio convencional, representando a relação do ser humano com o universo. De acordo com Stringueto (2007), essa experiência ganhou notoriedade na década de 1970, impulsionada pelo movimento de permacultura criado pelo ambientalista Bill Mollison, na Austrália. Essa abordagem propunha uma nova forma de organizar as espécies vegetais em consonância com os ecossistemas naturais.

Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA/Meio Ambiente (2009), o termo “mandala vem do sânscrito e significa ‘sagrado’ ou ‘círculo mágico’”. Trata-se de um modelo de cultivo que respeita os princípios da agricultura ecológica. Um dos fundamentos desse sistema é: “copie o desenho da natureza” (Embrapa, 2009, p. 2).

Portanto, na horta mandala, o essencial não é seu tamanho, mas sim a diversidade dos cultivos. Com isso, esse modelo substitui o plantio convencional de hortaliças em diversas unidades produtivas de agricultores/as, possibilitando significativas transformações, além de contribuir para a proteção e restauração do ambiente.

Vale ressaltar que, trata-se de um sistema de produção de alimentos diversificados e integrados. Além disso, a harmonização e a estética do espaço são frutos dessa intervenção paisagística, que busca reproduzir um ecossistema natural e as relações entre seus componentes, representando um sistema cíclico.

Por fim, para viabilizar a construção da horta mandala, selecionamos uma área de 18m² próxima à escola, caracterizada por uma clareira com solo contaminado pelo acúmulo de lixo. Com o intuito de preparar adequadamente o terreno, realizamos a limpeza da área e melhoramos o solo por meio da aplicação de adubos orgânicos, como terra-preta, serragem e madeira em decomposição.

Figura 29 - Tempo comunidade construção da horta comunitária limpeza da área



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 30 - Desenho do canteiro em Sistema de Mandala



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 31- Coleta do material para a divisão conforme o que for plantando



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 32 - Construção da horta mandala



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 33 - Construção da horta mandala



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 34- Horta cultivada e adubada



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Inicialmente, desenhamos um círculo de 9 metros, utilizando uma estaca no centro e um barbante de 4,5 metros preso a outra estaca. A partir desse ponto, marcamos outro círculo menor, com um barbante de 1 metro, que representou o centro da mandala. Em seguida, desenhamos um terceiro círculo de 1,80 metros, formando um caminho de 80 centímetros de largura. Esse planejamento permitiu marcar os canteiros de buracos de fechadura, garantindo acesso fácil sem que fosse necessário pisar nas plantas. Além disso, os caminhos foram cobertos com serragem, evitando o crescimento de plantas invasoras. Para uma melhor delimitação, utilizamos madeira e garrafa pet, reforçando a estrutura dos círculos e semicírculos.

Dando continuidade à organização da horta, no canteiro central cultivamos coentro. Já no segundo círculo, distribuímos diversas hortaliças, como alface, chicória, cebola e couve. Por sua vez, no último canteiro, introduzimos pimentão, tomate e alfavaca. Além disso, nos cantos da horta, plantamos pimenta cheirosa, quiabo e feijão de corda. Com o propósito de fortalecer o manejo sustentável, também inserimos pimenta malagueta, cravo de defunto e girassol, contribuindo para o controle de pragas, insetos e doenças. Para garantir a fertilidade do solo, utilizamos cinza, terra preta e madeira em estado de decomposição.

Paralelamente, em relação à sementeira, escolhemos um espaço no quintal de uma discente, visto que o programa não ofereceu infraestrutura adequada para a execução das atividades. Diante dessa necessidade, utilizamos um balcão que estava abandonado, já que a família possuía outras estruturas que supriam o fornecimento de cebola, couve e coentro. Assim, esse espaço foi aproveitado para a semeadura das hortaliças, cujas mudas, posteriormente, foram transplantadas para a horta, fortalecendo o desenvolvimento da produção agrícola.

Figura 35- Área destinada à produção de mudas



Fonte: FREIRE, Tânia Chantel, 2012.

Figura 36- Reestruturação do balcão para produção de mudas



Fonte: FREIRE, Tânia Chantel, 2012.

Após a reestruturação da infraestrutura física do balcão, distribuímos as sementes de



tomate, alface, pimentão, pimenta malagueta e quiabo, levando de 08 a 15 dias para que pudéssemos transplantá-las para os canteiros circulares da horta. Esse processo marcou um avanço significativo na implementação do projeto, permitindo que a produção agrícola fosse organizada de maneira estruturada e sustentável.

Contudo, quanto à colheita das hortaliças, nosso planejamento previa que fosse realizada de forma coletiva. Infelizmente, isso não ocorreu, pois, no período previsto, as aulas do Programa estavam suspensas. Apesar dessa situação, segundo informações dos educandos/as, merendeiras e alguns moradores/as, as hortaliças se desenvolveram bem e serviram para o preparo da alimentação escolar, demonstrando a relevância do projeto para a comunidade.

Diante dessa experiência, compreendemos que as escolas são espaços fundamentais para a abordagem de temas amplos e diversificados. Nesse sentido, é essencial que seus currículos incluam assuntos vivenciados pela sociedade e debatidos em diferentes esferas - sejam elas políticas, sociais, econômicas, ambientais, geográficas, culturais ou históricas - adaptando-os e relacionando-os à realidade local, bem como às pessoas envolvidas, em busca de soluções e alternativas.

Essa perspectiva pode ser melhor compreendida quando analisamos que os temas transversais são o eixo da educação. Além disso, as disciplinas tradicionais devem permeá-los, ou melhor, essas disciplinas precisam ser organizadas a partir dos temas transversais. Isso porque, acredita-se que as questões levantadas pelos temas transversais são, na verdade, os conteúdos mais significativos para a nova realidade educacional, diferentemente daqueles trazidos exclusivamente pelas disciplinas tradicionais (Rocha e Oliveira, 2012, p. 80).

Dessa forma, a transversalidade, por ser uma metodologia inovadora, suscita reflexões sobre a vida humana e a realidade que está sendo desconstruída com a construção de novos paradigmas voltados para transformações sociais e individuais. Uma das marcas mais relevantes da transversalidade na implementação do programa foi a possibilidade de troca de conhecimentos e construção de saberes para além dos estudos formais. Ou seja, as disciplinas não se constituíram como um conhecimento separado, mas foram integradas à prática educativa, exigindo um trabalho sistêmico e colaborativo.

Com essa abordagem, as atividades que envolveram a construção da horta e da sementeira foram organizadas por meio de puxiruns. A participação ativa dos discentes foi fundamental na condução dessa experiência, tanto nos estudos coletivos quanto nas atividades práticas, que abrangeram desde a organização dos materiais - como ferramentas e garrafas PET



- até as tarefas de definição da área, limpeza, nivelamento do terreno, retirada de madeira, corte da palha e envira⁴ deslocamento de madeira da mata até a área escolar, construção dos canteiros, melhoramento do solo, plantio e manutenção.

Os resultados obtidos por meio dessas ações, ainda que modestos diante dos desafios da Agricultura Familiar, revelaram a importância dessas experiências práticas na construção de alternativas para a produção de alimentos saudáveis nos quintais agroflorestais. Além disso, permitiram o aperfeiçoamento do uso de pequenos espaços para cultivo, o restauramento da paisagem, o intercâmbio de conhecimentos e saberes, proporcionando um ambiente dinâmico de ensino e aprendizagem. Outro aspecto relevante foi a inserção de diversas culturas no mesmo espaço, evitando o isolamento das populações e o uso inadequado do solo.

Do ponto de vista social, essa experiência possibilitou o desenvolvimento de práticas sustentáveis que, dependendo do planejamento adequado, têm potencial para garantir uma renda complementar, especialmente para a população rural. Assim, o projeto não apenas promoveu um aprendizado significativo para os educandos, mas também incentivou uma abordagem mais integrada e colaborativa do ensino, fortalecendo as conexões entre a educação e a realidade das comunidades envolvidas.

Sendo assim, em 2011, o projeto Horta Escolar: um caminho para uma alimentação saudável foi aprovado pela FAPEAM e sua implementação foi muito bem aceita, tanto pelos pais e alunos, quanto pelos comunitários locais. Essa iniciativa representou a continuidade e a concretização dos esforços empreendidos no âmbito dos planejamentos da equipe de formadores do programa ProJovem Campo, já mencionados anteriormente.

Dessa forma, o projeto Horta Escolar tinha como objetivos: atribuir significados àquilo que os alunos vivenciam em sala de aula nos conteúdos programáticos em suas respectivas séries, assim como também proporcionar uma alimentação saudável para todos os integrantes da escola que compartilhavam da merenda escolar.

Assim, tratava-se de um projeto voltado para a melhoria das condições de alimentação do corpo docente e discente da Escola Municipal Professora Maria Nira Guimarães, assim como também da população carente residente nas imediações da referida instituição, com a assessoria de um grupo de seis alunos e um cursista de Engenharia Florestal - UEA/Itacoatiara, com base em metodologias adquiridas no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, por mim desenvolvida e aplicada.

⁴ Nome popular atribuído à casca da malva que serve de corda.



E para somar as minhas realizações recebi, da técnica agrária do curso, um convite para fazer parte do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) do município de Itacoatiara, mais precisamente da Comunidade São João do Araçá o que me deu novas visões e direcionamentos sobre algumas discussões dos movimentos sociais relacionados as questões territoriais, de trabalho, de gênero, de políticas públicas direcionadas aos povos que residem e resistem no campo. Essas discussões também ampliaram o entendimento sobre o papel do Estado referente as questões sociais, inclusive de gênero, que ultrapassam séculos e fronteiras. Tais experiências dialogam com uma longa trajetória de resistência dos povos do campo, cujas origens remontam a períodos de intensificação da política de ocupação e exploração da Amazônia.

Em 1966, seguindo a lógica de argumentos geopolíticos, os militares e seus tecnocratas decidiram ocupar e integrar a região Amazônica através de uma nova estratégia de desenvolvimento regional, instituindo a Operação Amazônia. [...] No mesmo ano da Operação Amazônia, os camponeses da região amazônica da Colômbia, após ocupação militar violenta do governo, decidem organizar um programa agrário, com base no apoio ao movimento guerrilheiro das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), propondo os seguintes pontos:

1. Reforma agrária revolucionária, respeitando a propriedade dos camponeses ricos que trabalhem a terra;
2. Títulos de propriedade para todos os que estiverem trabalhando na terra: colonos, posseiros, arrendatários, parceiros, agregados, meeiros etc.; [...].
5. Proteção às comunidades indígenas e devolução de suas terras, usurpadas por latifundiários; (Souza, 2019, p. 219)

A resistência camponesa na Amazônia não é um fenômeno recente. Em 1966, os militares, orientados por interesses geopolíticos e estratégicos, instituíram a chamada Operação Amazônia, cujo objetivo era integrar e ocupar a região sob a lógica do controle estatal e da exploração econômica. Esse movimento de militarização e expropriação territorial não ocorreu de forma isolada: na mesma época, na Colômbia, camponeses submetidos à violenta repressão organizaram-se em torno de um programa agrário apoiado pelas Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). Entre suas propostas estavam a realização de uma reforma agrária revolucionária, a garantia de títulos de propriedade para trabalhadores rurais e a proteção das comunidades indígenas, elementos destacados por Souza (2019).

Esses episódios históricos revelam que a luta dos povos do campo por terra, dignidade e reconhecimento atravessa fronteiras e séculos, evidenciando que camponeses e camponesas sempre se organizaram coletivamente para resistir às diferentes formas de exploração e para reivindicar direitos historicamente negados.

Foi nesse contexto de continuidades históricas que, ao integrar o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) em Itacoatiara, mais especificamente na Comunidade São João do Araçá – Rio Arari, pude vivenciar práticas e debates que atualizam e fortalecem essa tradição de resistência. A participação em encontros, processos formativos e espaços de articulação política ampliou minha compreensão sobre as múltiplas dimensões da luta camponesa, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, território e políticas públicas.

Entre as experiências mais significativas, destaco o 1º Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), realizado em Brasília/DF, entre os dias 18 e 21 de fevereiro de 2013. O evento reuniu mulheres de diferentes regiões do país e contou com a presença de diversas autoridades, como a presidenta da República, Dilma Rousseff; a ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Eleonora Meneguicci; a ministra da Secretaria de Direitos Humanos, Maria do Rosário; a ministra do Desenvolvimento Social, Tereza Campello; a ministra de Articulação Institucional, Ideli Salvatti; e o ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, entre outros.

Na ocasião, a presidenta Dilma Rousseff assumiu o compromisso público de contribuir para a efetivação da pauta apresentada pelo MMC, reconhecendo a importância da luta e da participação política das mulheres camponesas. Ressaltou, ainda, a força da organização autônoma do movimento e o papel fundamental das mulheres do campo na construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Figura 35- Roda de conversa para atualizar a pauta de reivindicações do 1º Encontro do MMC em Brasília/DF.



Fonte: CHANTEL, Tânia 2013

Figura 36 - 1º Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas em Brasília/DF



Fonte: CHANTEL, Tânia 2013

Figura 37 - Mulheres Camponesas de 23 estados no 1º Encontro Nacional do MMC em Brasília/DF



Fonte: CHANTEL, Tânia 2013

Outro momento significativo foi minha participação em um curso de formação sobre o Ecofeminismo e seus desafios, realizado na Casa Tartaruga, em Manaus, que teve como principal objetivo politizar as mulheres em relação aos seus direitos, fortalecendo o debate sobre

a relação entre gênero, meio ambiente e justiça social.

Figura 38- Composição da Mística



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Figura 39- Arrumação do espaço



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Foto 1 - Explicação do curso



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Foto 2 - Momento de estudo e reflexão



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Figura 40- Apresentação dos trabalhos em grupo



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 41 - Premiação pelos trabalhos



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Também participei de atividades promovidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), especialmente das Oficinas Estaduais de Políticas Públicas para Mulheres Rurais - Economia Feminista e Solidária. Essas oficinas ocorreram em várias comunidades do

Amazonas, com a finalidade de promover cursos sobre sustentabilidade, ensinando às mulheres a produção de artesanatos com matérias-primas da floresta amazônica, como a palha de tucumã e os cipós, valorizando o saber tradicional aliado à economia solidária.

Figura 42- Chegando à comunidade São João do Araújo.



Fonte: CHANTEL, Tânia (2012)

Figura 43 - Construindo conhecimento com a mística no Dia Internacional da Mulher



Fonte: CHANTEL, Tânia (2012)

Figura 44- Oficina de cestos de palha de tucumã com as Mulheres da comunidade



Fonte: CHANTEL, Tânia (2012)

Figura 45 -- Oficina de cestos de palha de tucumã no Dia Internacional da Mulher



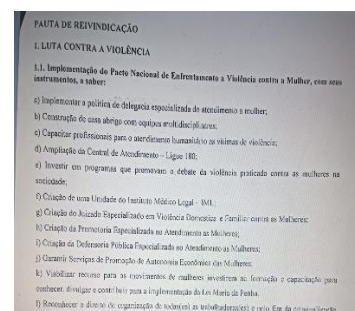
Fonte: CHANTEL, Tânia (2012)

Figura 46- Debate sobre Políticas Públicas para as Mulheres



Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Figura 47 - Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher



Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

No dia 25 de novembro de 2015, junto a outras mulheres do MMC integramos no I Fórum de Debate sobre a Violência contra a Mulher, realizado com o tema “Na Sociedade Que a Gente Quer, Basta de Violência Contra a Mulher.” Esse encontro buscou ampliar o diálogo sobre enfrentamento à violência de gênero e propor alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 48 - Passeata antes da chegada à Câmara Municipal de Itacoatiara



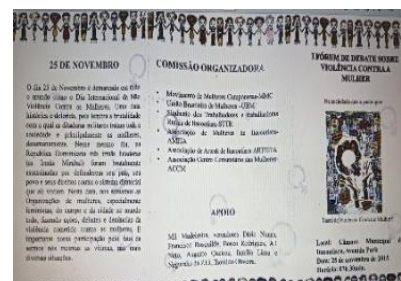
Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Figura 49- Mulheres de várias comunidades de Itacoatiara na Câmara Municipal de Itacoatiara



Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Figura 50 - Folder da programação do I Fórum de Debate sobre a Violência contra a Mulher



Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Ainda nesse período, participei ativamente de mobilizações e reivindicações, entre elas a construção do Manifesto das Mulheres do Amazonas contra a privatização da Eletrobrás e da Amazonas Energia, em defesa do bem comum. Contribuí com a discussão, organização e redação desse documento coletivo, que representou a resistência das mulheres amazônidas frente às ameaças de mercantilização dos bens públicos.

Além disso, estive presente em diversos encontros e atos alusivos ao 8 de Março, data emblemática da luta das mulheres, nos quais fortalecemos a memória das conquistas e reafirmamos os desafios ainda existentes para a plena garantia dos direitos das mulheres no campo e na cidade.

Figura 51 - Construindo conhecimento com a mística no Dia Internacional da Mulher



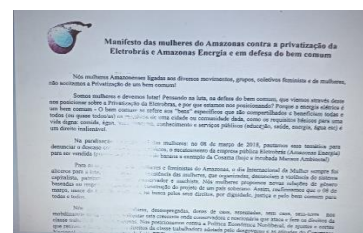
Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Figura 52- Manifestação Dia Internacional da Mulher



Fonte: CHANTEL, Tânia (2015)

Figura 53- Manifesto das Mulheres do Amazonas contra a privatização da Eletrobrás e da Amazonas



Fonte: CHANTEL, Tânia (2018)

Em 2011 também, durante nossa atuação no ProJovem Campo, cursamos a Especialização em Educação do Campo com Ênfase no ProJovem Campo - Saberes da Terra, esse curso era parte integrante do Programa. O curso possuiu uma carga horária de 430 horas e suas disciplinas abordaram aspectos essenciais da educação e desenvolvimento no contexto do campo e da sociedade amazônica. As Políticas Sociais Públicas e Cidadania tratam de direitos

e acesso a serviços essenciais; Educação de Jovens e Adultos busca incluir quem não completou a escolarização formal.

Figura 54 - Especialização Projovem



Fonte: Arquivo pessoal (2011)

Figura 55 - Especialização Projovem



Fonte: Arquivo pessoal (2011)

A História da Educação do Campo e a Conjuntura Agrária analisam o desenvolvimento das políticas educacionais e sociais no campo. A Metodologia e Produção Textual Técnica e Científica auxiliam na pesquisa e produção acadêmica, enquanto Docência e Currículo da Educação do Campo orientam práticas pedagógicas contextualizadas. Temas como Transversalidade, Sustentabilidade, Economia Solidária e Alfabetização Ecológica visam integrar saberes ambientais e sociais, preparando para a atuação em ambientes diversificados. Ciências em Ambientes não Formais e Matemática Transversal ampliam o aprendizado fora da sala de aula.

Por fim, as disciplinas de Projeto e Trabalho de Conclusão consolidam o conhecimento adquirido em propostas práticas e transdisciplinares que valorizam os saberes locais e ecológicos e todo o conhecimento adquirido durante o processo do curso contribuiu para o desenvolvimento das/os educadoras/es em suas ações práticas no tempo comunidade.

Figura 56- Escola onde foram ministradas as aulas do Programa Projovem Campo Saberes da Terra



Fonte: LIMA, Leandro (2011)

Figura 57 - Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Fonte: LIMA, Leandro (2011)

Figura 58 - Coleta de dados para a pesquisa com o presidente



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 59 - Identificando os discentes conforme o Diário de Frequência



Fonte: CHANTEL, Tânia (2011)

Figura 60 - Docentes e discentes no 1º dia do curso



Fonte: LIMA, Leandro (2011)

Em 2012, defendi minha meu trabalho de Especialização, “Um novo olhar sobre a Educação do Campo: Um Estudo no programa ProJovem Campo - Saberes da Terra na Comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro – Vila do Batista - Rio Arari”, a qual pretendia contribuir para a compreensão da realidade em que se encontrava a educação de Jovens e Adultos do Campo daquela comunidade durante o processo de implementação do programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, contextualizando, nesse processo, a proposta educacional apresentada pelo referido programa.

Nesse sentido, posso afirmar que a formação continuada tem representado, em minha trajetória, não apenas uma exigência institucional, mas uma estratégia de resistência e fortalecimento identitário enquanto educadora do campo. A participação em cursos, fóruns e movimentos de base tem ampliado minha compreensão sobre a função social da escola, da educação, especialmente à luz de teorias críticas.

Compartilho da visão de Arroyo, segundo a qual a docência no campo exige um compromisso ético e político com os sujeitos historicamente marginalizados, o que demanda uma formação crítica, emancipadora e contextualizada. Essa compreensão tem me impulsionado a defender uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos do campo como detentores de direitos, que questione as desigualdades estruturais e que forme sujeitos capazes de intervir em sua realidade de forma consciente e transformadora.

Sendo assim, faz ainda mais sentido concordar novamente com Arroyo (2004, p. 46) quando diz que,

Paulo foi educador e fez de seu ofício um dever-se porque esteve sempre atento à desumanização, indignado diante desses processos brutais. Ele tinha certeza que encará-los de frente é mais educativo para os educadores do que os frequentes olhares para os avanços das tecnologias e as promessas de um futuro cor de rosa.

Na sequência das análises das memórias, em 2014 fui convidada pela Prof.^a MSc. Maria Trindade dos Santos Tavares, uma das orientadoras do meu TCC, a participar do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra e minha primeira experiência como professora do Programa Escola da Terra foi no município de Itacoatiara, onde ministrei aulas para professoras/es que lecionavam em turmas multisseriadas onde foi possível dividir todo o conhecimento adquirido durante o curso de Pós-graduação do ProJovem Campo - Saberes da Terra com colegas meus de labuta.

Figura 61- Apresentação do curso pela Coordenadora da SECAD



Fonte: Coordenadora Regiane (2014)

Figura 62 - Coordenadora da SEMED marcando presença diariamente



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 63 - Tempo Universidade leitura e socialização do 1º texto



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 64 - Preparação para a apresentação do texto em grupo



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 65- Apresentação do texto pelo grupo



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 66- Apresentação do texto pelo grupo



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 67 - Tempo Universidade leitura e socialização do 2º texto



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 68 - Apresentação da Mística pelo grupo



Foto: aluna Andrea (2014)

Figura 69 - Chegada dos Coordenadores da SEMED à Comunidade



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 70 - Recepção pelos comunitários Com Mística religiosa



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 71 - Recepção pelos professores com comida regional



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 72- Socialização do lanche com todos os presentes



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 73- Socialização da pesquisa com a Comunidade



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 74 - Apresentação da mística pelos



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 75 - Socialização da pesquisa com a comunidade



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 76 - Agradecimento do presidente da comunidade aos professores pela pesquisa



Fonte: GARCIA, Eunice (2014)

Figura 77- Desenvolvimento da Mística



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Figura 78 - Desenvolvimento da Mística



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Figura 79 - Finalização da Mística



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Figura 80 - Confraternização e encerramento



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Em 2016, eu e outra professora do programa, Vanda dos Santos Osaki, ministramos o mesmo curso no município de Urucará para 75 professores do campo que trabalhavam em salas multisseriadas e espero termos contribuído de maneira positiva com as formações profissionais das duas turmas, pois percebi, que mesmo depois de todos esses anos, as angústias dos professores em relação as salas multisseriadas são as mesmas.

Figura 81 - Apresentação do curso pela subsecretária de educação da SEMEC



Fonte: aluno Junior (2016)

Figura 82 - Solenidade com o Hino Nacional cantado por todos os presentes



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 85 - Tempo Universidade: leitura e socialização do 1º texto



Fonte: OSAKI, Vanda (2016)

Figura 83- Apresentação do 1º texto pelos grupos



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 84 - Apresentação da mística pelos professores indígenas



Fonte: OSAKI, Vanda (2016)

Figura 85 - Apresentação da Dança da Tucandeira pelos professores indígenas



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 86 - Tempo comunidade; viagem a comunidade



Fonte: OSAKI, Vanda (2016)

Figura 87 - Recepção dos professores da comunidade



Fonte: OSAKI, Vanda (2016)

Figura 88 - Apresentação e discussão do 3º texto



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 89 - Estudo e socialização do 3º texto



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 90 - Mística como representação do texto Agricultura Familiar



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

Figura 91 - Mística como representação do plantio de sementes e manivas



Fonte: GARCIA, Eunice (2016)

A participação nesses cursos de formação continuada me proporcionou, além de satisfação pessoal, experiências de fundamental importância para minha carreira profissional. Pois durante toda essa trajetória tracei caminhos na busca de conhecer metodologias diferenciadas que pudessem contribuir para melhorar, tanto minha técnica educacional quanto a prática educacional dos meus colegas de profissão.

Sendo assim, toda minha trajetória de pesquisadora justifica-se pela necessidade de qualificar minha atuação enquanto educadora compromissada, e pela busca de políticas públicas que possam contribuir para mudar a realidade da educação, principalmente da educação do campo, porém, minhas angústias e sofrimentos não terminam com essas conquistas, pois minha trajetória de educadora do campo continuam e durante o processo continuo me deparando, vivenciando e vendo, as mesmas angústias pelas quais meus pais passaram nos olhos e rostos de outras famílias camponesas que vivem uma vida entre negações e resistências e a falta de escolhas com relação a educação formal de suas e seus filhas/os onde, na maioria das vezes, a única solução encontrada e enviar os filhos para morarem com parentes na zona urbana ou a mudança de toda a família para a cidade cortando de vez os laços campestinos “cujas raízes estão relacionadas com as terras e com as águas e, portanto destacam-se por suas particularidades e singularidades” (Uchôa, 2018, p. 68).

Figura 92- Especialização Práticas Pedagógicas



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Em 2017 iniciei, pela UFAM, uma nova Pós-graduação, o curso de Especialização em Educação do Campo Práticas Pedagógicas e acredito ter encontrado, depois de 25 anos de procura, visto que iniciei no magistério em 1993, a solução para toda essa problemática. Durante o curso de especialização fui apresentada a Pedagogia Histórico-Crítico “A pedagogia



histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social” (Saviani, 2013, p. 26), conheci melhor a Pedagogia da Alternância “Sua metodologia se dá através da Pedagogia da Alternância, ou seja, uma parte das atividades é realizada na escola e a outra parte na comunidade” e a Transdisciplinaridade “Educação do Campo compõem-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição o rompimento com os métodos tradicionais de educação” (Borges 2015, p. 109), e foi possível perceber que o casamento das três pedagogias pode ser a solução para as estratégias de ensino que venha suprir a necessidade de aprendizagem dos educandos das salas multisseriadas.

A especialização possuía uma carga horária de 510 horas e suas disciplinas trataram de aspectos que visavam integrar conhecimentos teóricos e práticos para formarem profissionais capazes de atuarem de forma crítica e contextualizada na Educação do Campo. Os Seminários Integradores discutiram o vínculo entre trabalho, lutas sociais e a prática pedagógica no campo. A Sociologia do Trabalho e o estudo dos Movimentos Sociais e Agricultura Familiar analisaram a organização social e produtiva rural. A Pedagogia da Alternância e a Diversidade Amazônica propuseram metodologias que respeitassem os ciclos de vida das comunidades locais.

A Metodologia da Pesquisa e as oficinas de Produção Textual capacitaram para a pesquisa científica. As disciplinas sobre Políticas Públicas e Currículo Integrado abordaram a articulação entre educação e realidade amazônica, enquanto Alfabetização Ecológica e Educação Popular reforçaram a sustentabilidade e a valorização dos saberes tradicionais. A ênfase na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade permitiram integrar ciências, história, geografia, matemática e letramento, orientando o desenvolvimento de projetos voltados para a comunidade, como o TCC sobre cuidado com as águas na comunidade ribeirinha Monte Sinai.

Apesar de todos esses conhecimentos que eu adquiri ao longo de minha carreira como discente nas universidades e escolas da vida e os cursos de aperfeiçoamentos e de formação continuada terem melhorado minha práxis e me auxiliado a ajudar alguns de meus colegas de trabalho, o que mais me deixa feliz e ao mesmo tempo faz perpetuar minhas angústias e sofrimentos é ter plena consciência, clareza e conseguir enxergar melhor as diversas lacunas e negações de direitos que as políticas públicas.

De modo geral em nosso país tem deixado como legado para todos nós que dependemos da efetivação dessas públicas para podermos ter o direito de vivenciar políticas públicas essenciais que atendam nossas necessidades e especificidades “visto a precarização ou mesmo inexistência das políticas públicas, [...] a ineficiência de projetos que favoreçam os interesses



dos trabalhadores camponeses locais, tanto para colher como para escoar suas produções (Uchôa, 2018, p. 80).” Porque não foi só por políticas educacionais que lutamos nossas vidas todas, lutamos por políticas públicas diversas, mesmo que muitos de nós nem sabemos o que é mesmo uma política pública, quais são seus significados e como elas se configuram.

Nós que vivemos longe de áreas urbanizadas, onde costumam dizer que não existe civilização, sempre lutamos pelo direito de termos uma vida digna, no lugar onde nascemos e escolhemos para vivermos, onde podemos existir e coexistir do nosso jeito, mas infelizmente todos os direitos adquiridos por meio de muitas lutas e mortes o que parece não fazer sentido algum para nossos governantes, já que a figura do estado, ainda nos dias atuais, continua ausente nos territórios camponeses, deixando as comunidades tradicionais à margem de todas as políticas públicas, sem acesso adequado a educação, saúde, infraestrutura, transporte e outras políticas públicas essenciais, faz parecer que todas as lutas foram e estão sendo em vão.

É por causa dessa ausência do estado nas comunidades do campo que perpetua a desigualdade social e a precariedade escolar, forçando muitas famílias a migrarem para os centros urbanos ou se submeterem a condições de vida e trabalho vulneráveis.

Os movimentos sociais reivindicam um projeto de educação que esteja de acordo com a realidade dos sujeitos do campo, significa dizer, que o estudante tem o direito a escolarização a partir do território onde vive, que no contexto amazônico é de acordo com a dialética da natureza, ou seja das subidas e descidas das águas, contudo, embora as diretrizes assegurem tal direito, abre espaço para processo de nucleação, que se consiste na retirada dos alunos das suas comunidades de origens, além das longas viagens realizadas em barcos ou canoas em condições precárias, fatores que contribuem com a evasão escolar no campo (Uchôa, 2018, p. 127).

Mesmo com o esforço dos movimentos sociais para garantir direitos a políticas públicas essenciais aos povos do campo, a falta de investimentos e vontade política agrava os desafios dessas populações, que continuam lutando por respeito, reconhecimento e sustentabilidade em seus territórios. Assim sendo, essa realidade que muitas vezes nos parece estática, desmotiva e enfraquece o instinto de luta das populações que vivem às margens das estradas, dos rios, dos ramais, dos furos e de todo tipo de políticas públicas.

Por essas e muitas outras razões fiquei fora de instituições que oferecem cursos de formação continuada, parei de procurar formação, que até então, toda minha trajetória acadêmica foi voltada a procura por metodologias, estratégias e práticas pedagógicas na certeza de que minha práxis seria a solução para os problemas educacionais por onde eu passasse, no



entanto, depois de muitas frustrações, percebi que meus colegas não podiam fazer nada além de suas capacidades, visto que não tinham qualificação para atuarem em escolas do campo porque receberam formação urbanista e nunca entenderiam as especificidade dessas localidades e nunca entenderiam toda dinâmica do contexto amazônico e menos ainda as concepções de educação do campo, já que não tinham recebido nenhuma formação que contemplasse tais concepções.

Em 2024 durante um curso de formação de professores escolhemos um texto de autoria de Caldart para reflexão e nesse momento tive plena certeza de que “A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (Caldart, 2011. p.150). A partir dessa leitura relacionada a outras de meu conhecimento entendi a importância estratégica das políticas públicas na promoção de uma educação inclusiva e acessível para todos e que somente por meio de políticas públicas de formação inicial ou continuada para as/os professoras/es do campo podemos deixar de excluir tantas crianças, jovens e adultos da escola, evitar de que os povos que residem e resistem nesses territórios sintam-se obrigados a deixarem suas casas em busca de uma educação ilusória e assassina de identidades culturais e sociais “A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade” (Molina; Freitas 2011, p. 11).

Foi com essa certeza e indignação que elaborei um projeto de pesquisa cujo objeto de estudo são as Políticas Públicas de Formação continuada de docentes do Campo e submeti ao mestrado da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, no ano de 2023, na Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia que sua Ementa “busca pesquisar as relações entre Estado e Sociedade Civil nos processos e lutas sociais para a construção, execução e avaliação das políticas públicas educacionais nas diversas perspectivas históricas, epistemológicas e sociais. Aborda os contextos escolares e não-escolares e os distintos níveis e modalidades de educação e ensino. Centra-se no contexto amazônico, tomando-o à análise em suas especificidades e correlações regionais, nacionais e internacionais e meu projeto foi aprovado.

1.3. Sonhos, realidade, contradições e metas



Em 2024 iniciei o mestrado com meu projeto de pesquisa cujo tema: Formação docente: política pública de oportunidades e valorização de identidades e Subtema: Políticas Públicas para a formação e valorização docente na Vila do Novo Remanso. E como problemática “As políticas públicas para a educação do campo têm valorizado a formação continuada dos docentes do/no município de Itacoatiara”? e com o objetivo geral “Analisar as políticas públicas voltadas para educação do campo com ênfase na formação docente a fim de oportunizar e valorizar os princípios pedagógicos que direcionam a educação dos povos do/no campo no município de Itacoatiara, especificamente na Vila de Novo Remanso”. E os objetivos específicos “Identificar nas legislações brasileiras os pressupostos sobre Educação do/no Campo, Investigar as políticas públicas voltadas para educação do campo com ênfase na formação docente em três escolas da Vila de Novo Remanso – Itacoatiara e Observar no plano de aula e na práxis docente do educador as orientações científicas no contexto ligado à realidade dos educandos do campo em três escolas da Vila de Novo Remanso – Itacoatiara”.

Entretanto, durante o desenvolvimento da disciplina Pesquisa em Educação ministrada pela Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira e Rudervânia da Silva Lima Aranha foi pensado a possibilidade de mudarmos alguns termos do projeto para que a pesquisa fluísse com mais facilidade e, durante encontro com minha orientadora do mestrado Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges ficou definido que tais modificações seriam realizadas. Dessa forma, o estudo ficou estruturado dessa maneira. Título: “A política de Formação continuada e a valorização docente na Educação do Campo em Itacoatiara: uma análise dos planos de educação (2014-2025)” e Delimitação: “As Políticas Públicas de formação continuada e de valorização da carreira dos docentes do campo de Itacoatiara - 2014 a 2025 um estudo documental”.

Tem como problemática “Como os Planos de Educação - Nacional, Estadual e o Plano Municipal de Itacoatiara – têm promovido e valorizado a formação continuada dos docentes no período de 2014 a 2025, especialmente no que diz respeito à carreira e às condições de trabalho dos professores do campo?” e submeti ao mestrado no ano de 2024, meu projeto foi aprovado, consegui passar em todas as etapas do processo e em 2024 iniciei o mestrado na Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Tem como objetivo geral “Analisar de que forma os Planos de Educação – Nacional e Estadual contemplam e o Plano Municipal de Itacoatiara implementa ações voltadas à formação continuada e à valorização profissional dos docentes, especialmente os que atuam nas escolas do campo, no período de 2014 a 2025”. E os específicos “Discutir os principais referenciais

teóricos que tratam sobre políticas públicas educacionais, formação continuada, valorização docente e Educação do Campo”, “Examinar as ações políticas e programas de formação continuada ofertadas aos docentes de Itacoatiara/AM entre 2014 e 2025, com ênfase nos professores do campo” e “Avaliar em que medida as metas e estratégias previstas no Plano Municipal de Educação de Itacoatiara, relativas à valorização da carreira docente, estão sendo cumpridas”.

Em 2024, no primeiro semestre iniciamos o mestrado com três disciplinas. A primeira disciplina foi a Epistemologia e Educação com o Dr. Fábio Souza C. Lima e o Dr. Fabrício Valentim. A disciplina tem como Ementa: A ciência e a compreensão da realidade. Problemas e implicações gnosiológicas, metodológicas e ideológicas da práxis científica em Ciências Humanas. A construção do conhecimento científico: objetos, sujeitos, finalidades e produção do trabalho intelectual. Epistemologias na pesquisa em Educação: diferentes perspectivas teórico-filosóficas, e como objetivo geral: Compreender a ciência como processo histórico e social, e objetivos específicos: Estabelecer os princípios gerais e particulares da epistemologia e, em específico, com a Educação, Refletir sobre a ciência e a compreensão da realidade, Debater sobre os problemas e implicações gnosiológicas, metodológicas e ideológicas da práxis científica em Ciências Humanas, Analisar a construção do conhecimento científico: objetos, sujeitos, finalidades e produção do trabalho intelectual e Dialogar sobre as Epistemologias na pesquisa em Educação: diferentes perspectivas teórico-filosóficas.

Figura 93 - Epistemologia e Educação



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 94 - Epistemologia e Educação



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A segunda disciplina foi a disciplina Educação na Amazônia ministradas pela Dra. Fabiane Maia Garcia e pela Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges que tem como Ementa: Educação na Amazônia, considerada no contexto nacional e internacional. Os saberes dos povos

Amazônicos, o meio ambiente, as linguagens, os projetos de desenvolvimento regional e a interculturalidade, tem como Ementa: e como objetivo geral: Problematicar a Educação na Amazônia a partir das especificidades dessa localidade. E como objetivos específicos: Discutir sobre o Estado e sua relação com a educação pública, debater sobre a Educação e as especificidades da região Amazônica e Refletir sobre o contexto amazônico, seus povos (ancestrais/contemporâneos), seus saberes e sua representação para o mundo atual.

Durante o desenvolvimento dessa disciplina escrevi dois artigos em parceria, o primeiro denominado “Educação na Amazônia: um cenário de lutas, desafios e resistências” que submeti na “Revista de Políticas Públicas” de autoria de Eunice de Lima Garcia, Heloísa da Silva Borges e Suziane Cardoso da Silva Garcia, e o segundo “O Trabalho e a evasão escolar em Humaitá/Amazônia e suas interfaces entre Tete/Moçambique que submeti na Revista ETD - Educação Temática Digital, de autoria de Eunice de Lima Garcia, Pedro David Direito, Iraci Carvalho Uchôa e Heloísa da Silva Borges.

Figura 95 - Educação na Amazônia



Fonte: acervo pessoal, 2025.

Figura 96 - Educação na Amazônia



Fonte: acervo pessoal, 2025.

E a terceira disciplina foi Vivência em Pesquisa I ministrada pela Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges e durante o desenvolvimento dessa disciplina escrevi dois artigos, o primeiro foi o “Memorial acadêmico de uma professora: caminhos para formação continuada” que submeti na PERSPECTIVA - Revista do Centro de Ciências da Educação. De autoria de Eunice de Lima Garcia e Heloísa da Silva Borges. E o segundo foi “recomposição das aprendizagens - oportunidade de construção de avanços dos estudantes” submeti na revista atos de pesquisa em educação. Sendo que o segundo escrevi em parceria e os autores são Suziane Cardoso da Silva Garcia, Heloísa da Silva Borges, Eunice de Lima Garcia e Rildo Alberto Pantoja. Durante as

conversas e discussões nos encontros muitos horizontes foram se formando e algumas ideias frutificaram como a organização de meu projeto de pesquisa como artigo em andamento com o nome submeti no evento em Roraima Reunião Científica Regional Norte da ANPEd: “Os desafios da educação na Amazônia em territórios transfronteiriços” com o nome Políticas Públicas para a formação e valorização docente na vila do Novo Remanso.

Figura 97 - Vivência em Pesquisa I



Fonte: acervo pessoal, 2024

Figura 98 - Apresentação do grupo



Fonte: acervo pessoal, 2024.

Organizei também outros artigos provenientes de práticas pedagógicas durante as Pós-graduações que realizei e submeti em outros eventos como o XXII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE) na UFAM daqui de Manaus com o nome “relato de experiência: projeto “Samicinho e Mariazinha” em uma escola do campo de autoria de Eunice de Lima Garcia e Marcelle Nogueira da Silva. E no I Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios Rurais/II Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo/VI Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, em João Pessoa eu submeti dois artigos, um que tive participação na escrita que tem o nome “O Rio abandonou o território, como vou chegar à escola? pedagogia e resiliência em uma escola do campo na Amazônia ribeirinha”. Autores Rildo Alberto Pantoja, Heloísa da Silva Borges e Eunice de Lima Garcia e o outro por nome “Educação do campo: facetas e fatores preponderantes do ensino em classes multisseriadas na escola municipal São Salvador da comunidade Monte Horebe no município de Manaus” de autoria de Eunice de Lima Garcia, Heloísa da Silva Borges, Máira Gomes de Souza e Nilce Lene Torres de Lima.

No primeiro bimestre realizei também a disciplina de Estágio em Docência organização do trabalho escolar, ministrada pela professora Antônia Mara Raposo Diogenes que teve como Ementa: Organização, Trabalho e escola: concepções e articulações. A escola pública de Educação Básica e a qualidade social do ensino. Organização e gestão do trabalho escolar: abordagens e perspectivas. A Coordenação Pedagógica e o trabalho docente. Planejamento Escolar e Projeto Político-Pedagógico: princípios, conceituações e elementos constitutivos. Subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico. E como objetivo geral: Discutir os princípios da organização do trabalho escolar e do Projeto Político-Pedagógico diante da função social da escola pública de Educação Básica.

Tinha como objetivos específicos: Articular conceitualmente os eixos estruturantes da disciplina: organização, trabalho e escola, Analisar criticamente as relações existentes entre modos de produção, divisão do trabalho, relações de poder e formas de organização da escola, Debater sobre os impactos das diretrizes das políticas públicas educacionais na organização do trabalho escolar e analisar as influências das políticas neoliberais na qualidade social da educação na escola pública de educação básica brasileira, Analisar criticamente os elementos presentes na organização do trabalho escolar: planejamento, projeto político-pedagógico, projeto curricular e avaliação, Compreender o papel do coordenador pedagógico no contexto da escola como espaço de interação de sujeitos, de trabalho coletivo e de formação profissional e Articular os conhecimentos teórico-práticos da organização do trabalho escolar e do PPP visando o papel social da escola pública.

Figura 99 - Apresentação do grupo



Fonte: aluna de pedagogia, 2024.

Figura 100 - Apresentação do grupo



Fonte: aluna de pedagogia, 2024.

O segundo semestre cursei quatro disciplinas sendo a primeira Educação, Estado e Sociedade na Amazônia ministrada pelas Profa. Dra. Arminda Botelho Mourão e Vanessa

Miranda que teve como EMENTA: Educação, Sociedade e as teorias do Estado na sociedade capitalista. Projetos, lutas de classe, movimentos sociais e os processos educativos na região amazônica: desafios e perspectivas na educação escolar e não-escolar. Desenvolvimento regional. A pesquisa sobre políticas públicas na área da educação, e como objetivo geral: Analisar as relações entre Estado e Sociedade Civil nos processos e lutas sociais expressas nas políticas públicas educacionais, tendo como centro o contexto amazônico – e suas especificidades e correlações regionais, nacionais e internacionais – e as articulações com os objetos das pesquisas em andamento

Objetivos específicos: Conhecer estudos sobre a produção de conhecimento em Política Educacional no que tange a um panorama de campo e às questões epistemológicas, Discutir a categoria Estado considerando as perspectivas epistemológicas, sócio-históricas e político-econômico, Analisar a categoria Sociedade como expressão da particularização do estado capitalista, Problematicar a categoria Educação, enquanto política de Estado e prática social institucionalizada, como expressão dos interesses de classes na Amazônia, Articular as três categorias centrais – Estado, Sociedade e Educação – com os objetos das pesquisas em andamento e Identificar lutas, movimentos sociais e processos de conquista democrática vinculados a perspectivas na educação escolar e não-escolar. Durante o desenvolvimento da disciplina organizei um artigo por nome “A Educação do campo na interface da escola Municipal Monte Sinai no município de Manaus, baixo Rio Preto da Eva – Am” na Revista FAEEBA - educação e contemporaneidade. De autoria de Eunice de Lima Garcia, Arminda Rachel Botelho Mourão e Heloísa da Silva Borges.

Figura 101 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia



Fonte: acervo pessoal, 2024.

Figura 102 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia



Fonte: acervo pessoal, 2024.

A segunda disciplina é Pesquisa em Educação que foi ministrada pela Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira e Rudervânia da Silva Lima Aranha. A disciplina Pesquisa em Educação trouxe como EMENTA: As diferentes bases teórico-metodológicas e os paradigmas da pesquisa em Educação como alicerces da estruturação de projetos de pesquisa para a produção do conhecimento sobre Educação na Amazônia. Etapas que constituem o método científico com ênfase no problema de pesquisa, no objeto, nos objetivos do estudo e nas abordagens, qualitativas e quantitativas, da coleta e análise de dados, e como objetivo geral: Compreender os princípios fundamentais da pesquisa científica em Educação e suas implicações para os projetos de pesquisa sobre a Educação na Amazônia.

Objetivos específicos: Refletir sobre as relações entre as diferentes bases teóricas da pesquisa em Educação e as metodologias e instrumentos que ganham movimento nos projetos de pesquisa da área; Discutir as etapas do método científico e suas expressões nos projetos de pesquisa em Educação; Explorar as potencialidades das diferentes abordagens para a pesquisa em Educação, incluindo combinatórias entre as perspectivas qualitativa e quantitativa; Estudar os instrumentos e técnicas de pesquisa, mostrando suas características, possibilidades e limites e implicações para a realização da pesquisa em educação e discutiu os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa educacional como conceitos de método, metodologia e epistemologia. Nos orientou sobre cada projeto de pesquisa desde a escolha do tema, formulação de problemas, objetivos, hipóteses e revisão bibliográfica, coletas de dados, análise de dados e outros. A disciplina nos fez refletir também sobre a pesquisa em educação no contexto amazônico.

Figura 103 - Pesquisa em Educação



Fonte: acervo pessoal, 2024.

Figura 104 - Pesquisa em Educação



Fonte: acervo pessoal, 2024.

E a terceira disciplina foi Vivência em Pesquisa II ministrada pela Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges. A disciplina consiste em orientações e encontros formativos procurando proporcionar aos discentes uma experiência reflexiva sobre o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Ela integra teoria e prática para o fortalecimento de habilidades críticas e científicas, fomentando uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades da pesquisa, com atenção especial às questões regionais e culturais, como as relacionadas ao contexto amazônico.

E a quarta foi a disciplina eletiva Materialismo Histórico-Dialético e Educação ministrada pela Profa. Dra. Maria Nilvane Fernandes e pela Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges, teve como Ementa: Biografia dos teóricos; O tripé do pensamento marxiano: a dialética, a teoria do valor trabalho e a perspectiva da revolução; política e estado em Marx; Alienação e subjetividade estranhada no capitalismo; O método marxiano; Educação, História e Método. E como objetivo geral: Compreender os fundamentos do pensamento marxiano e os pressupostos do materialismo histórico-dialético na análise das políticas educacionais e como objetivos específicos: Evidenciar o tripé do pensamento marxiano: a dialética, a teoria do valor trabalho e a perspectiva da revolução, Estruturar a bibliografia que trata da política e do estado no pensamento de Marx, Debater sobre alienação e subjetividade estranhada no capitalismo, Analisar os textos que tratam da exposição do método marxiano na relação com a política educacional.

Figura 105- Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Por conta de critérios do programa de mestrado ainda em 2024, cursamos Proficiência em Leitura e Compreensão de Texto em Espanhol (60h/a), promovido pelo Centro de Estudos de Línguas - CEL, da Faculdade de Letras, em parceria com a Pró Reitoria de Extensão que tem

como objetivo geral: Desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos para um bom desempenho em suas atividades e objetivos específicos: Ler e interpretar textos em espanhol de diferentes gêneros e graus de complexidade, Identificar as informações centrais e secundárias em cada texto e Deduzir o significado de palavras ou expressões desconhecidas com base no contexto.

Figura 106 - Apresentação do grupo



Fonte: aluna de pedagogia, 2024.

Com isso, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM constitui um marco de reafirmação do meu compromisso com a transformação da realidade educacional amazônica. Nesse espaço, venho aprofundando os estudos sobre políticas públicas, valorização docente e as especificidades da educação do campo, buscando articular teoria e prática a partir de um posicionamento ético-político comprometido com os sujeitos historicamente marginalizados. Portanto, o mestrado, para mim, não é apenas uma conquista acadêmica, mas parte de um projeto coletivo de luta por uma educação pública, crítica, emancipadora e enraizada nas realidades do interior do Amazonas.

Nesse sentido, ao escrever este memorial, reafirmei minha convicção de que as políticas públicas de formação continuada para docentes do campo são essenciais para promover uma educação de qualidade que respeite e valorize as especificidades das comunidades campesinas. Ao longo da reflexão, percebi que a formação e atuação dos docentes do campo precisam ser constantemente aprimoradas, considerando as particularidades culturais, sociais e econômicas dessas localidades.

A análise das legislações, conferências e debates sobre a Educação do Campo revelou avanços importantes, mas também mostrou que ainda há muitos desafios a superar. A implementação efetiva dessas políticas exige comprometimento contínuo de gestores e



docentes, além de investimentos adequados em formação e recursos que atendam às necessidades dos profissionais que atuam nesses contextos.

Defendo que as políticas de formação continuada sejam inclusivas, considerando as realidades locais e promovendo a valorização das identidades e saberes dos povos do campo. A formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos priorizando o desenvolvimento de competências que permitam aos docentes atuar de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a transformação social e para uma educação que realmente atenda às demandas das comunidades.

A construção deste memorial representa a possibilidade de revisitar minha história de vida e de compreendê-la como parte de um processo mais amplo de resistência e produção de conhecimento. Ao tecer os fios da minha trajetória entre rios, estradas, escolas e lutas, reafirmo meu compromisso com uma educação transformadora, que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias e como parte fundamental da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação, para mim, é ponte entre o que somos e o que podemos ser; é ferramenta de consciência e emancipação, especialmente nos territórios ribeirinhos e amazônicos que tanto resistem e persistem em existir, enquanto sujeitos de direitos que somos, por isso, defendo políticas educacionais, metas e estratégias, que de fato se implementem e contribuam para a melhoria da Educação do Campo, da Formação e da valorização dos professores do campo.

Por fim, acredito que a luta por políticas públicas que garantam a formação continuada e a valorização da carreira dos docentes do campo deve ser uma prioridade nas agendas educacionais. Apenas assim a educação do campo poderá deixar de ser uma extensão da educação urbana e se consolidar como um espaço de construção de saberes que respeite a diversidade cultural e as especificidades das comunidades camponesas, promovendo equidade e justiça social no acesso ao conhecimento.

Após a elaboração do memorial, no qual foi apresentada a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo a partir de sua trajetória como estudante, professora e militante vinculada às políticas públicas e à Educação do Campo, a próxima seção aprofundará a análise crítica sobre o tema e buscará compreender como as políticas públicas educacionais, a formação continuada e a valorização docente se entrelaçarão às especificidades da Educação do Campo em Itacoatiara, considerando a discussão em torno dos planos educacionais. A discussão também abrangerá o papel do Estado na formulação e execução das políticas públicas,



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



compreendido como espaço de disputa e de contradição, e utilizará os referenciais teóricos e os marcos legais que fundamentam as políticas educacionais no Brasil, evidenciando seus limites e possibilidades no processo de valorização docente, bem como suas implicações concretas para a realidade das escolas do campo no contexto amazônico, em especial no município de Itacoatiara.



2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAMPO AMAZÔNICO DE ITACOATIARA

“Só que eu nasci entre o velame e a
macambira
Quem é você? (Quem é você pra derramar
meu mungunzá?)
Eu me criei
Matando a fome com tareco e mariola,
Fazendo verso dedilhado na viola
Por entre os becos do meu velho
Vassoural.”
(Zezinho Barros - “Tareco e Mariola”)

Os versos de Zezinho Barros sintetizam, com sensibilidade e força simbólica, o sentido de resistência que marca a existência dos sujeitos do campo. Assim como o poeta que “se cria” entre a escassez e a criatividade, o educador amazônico também constrói sua trajetória entre dificuldades estruturais e a potência do saber que brota da vida coletiva. Essa dimensão formadora, enraizada na experiência e na luta, revela que a valorização docente ultrapassa a esfera salarial ou institucional, ela se manifesta no reconhecimento das condições concretas, dos vínculos comunitários e da dignidade do trabalho pedagógico realizado nos territórios do campo.

Após isso, vamos discutir a gênese da educação, a qual confunde-se com a própria constituição ontológica do ser humano enquanto sujeito histórico e social. Desde as suas origens, nas relações de produção e nas formas coletivas de existência, os povos construíram modos de ensinar e aprender vinculados à organização material da vida. O trabalho, enquanto categoria fundante da mediação entre homem e natureza, conforma-se como matriz formadora da experiência educativa (Marx; Engels, 1999; Saviani, 1994, 2007).

No contexto do campo, essa concepção de educação manifesta-se de forma ainda mais evidente: as práticas educativas são imbricadas nos saberes tradicionais, na vida em comunhão com a terra, nas lutas pela sobrevivência e no exercício da coletividade. Trata-se de uma educação que não se limita à sala de aula, mas se realiza nos territórios das águas, das florestas e dos roçados, espaços sistematicamente negligenciados pelo Estado.

Com a instauração da propriedade privada e a consequente divisão da sociedade em classes, como aponta Saviani (1994) a educação formal passa a se estruturar para responder às necessidades da reprodução do capital, negando os saberes populares e os modos de vida dos trabalhadores do campo. A escola, nesse sentido torna-se aparelho ideológico do Estado,



exercendo uma função de seleção e adestramento da força de trabalho, conforme destacam Frigotto (2015) e Libâneo (2012), em um processo que dá origem a um sistema dualista: uma formação científica, crítica e universalizante para as elites, e uma educação funcional, tecnicista e reprodutora da subalternidade para as classes populares e do campo que “deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento” (Caldart 2009, p. 38).

Essa lógica encontra plena expressão no caso da educação do campo no Brasil, marcada pelo apagamento histórico, pela ausência de políticas públicas e pelas recusas em reconhecer o campo como lugar legítimo de produção de conhecimento, de organização social, trabalho e cultura. Em vez disso, os modelos urbanos de escolarização foram impostos sob o paradigma da Educação Rural ⁵ aos sujeitos do campo, desconsiderando suas singularidades culturais, territoriais e políticas. A mudança dessa realidade tomou força quando “No campo, há a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1984, o que irá propiciar a construção coletiva, junto a outros movimentos sociais e sindicais do campo, de uma proposta de educação que se contrapunha à Educação Rural” (Caldart, 2009, p. 38).

Sendo assim, ao trazer os planos educacionais para o centro da análise, especialmente o Plano Nacional de Educação (2014-2025), o Plano Estadual do Amazonas e o Plano Municipal de Itacoatiara, é necessário ir além da leitura legalista ou tecnocrática. O que está em jogo é a contradição entre a forma e o conteúdo dessas políticas. Embora os três planos apontem, nas suas metas e estratégias, a valorização da formação continuada dos profissionais da educação, inclusive do campo, é necessário saber como isso ocorre na implementação do que está posto nos documentos visto que “Vários aspectos do PNE inferem que a formação continuada de docentes deve se restringir ao rápido treinamento, comprometendo, assim, a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra-hegemônico”. (Magalhães, 2019, p. 196).

O PNE, em sua Meta 16, preconiza a formação continuada dos docentes em exercício, no entanto, é preciso compreender as contradições por trás dos documentos, considerando a realidade do município de Itacoatiara, e saber se há um descompasso entre a prescrição normativa e a efetivação dessa política. Uma vez que historicamente os educadores do campo

⁵Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. A educação rural, em suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe trabalhar (Fernandes; Molina, 2004, p.36).



enfrentam limitações severas: ausência de infraestrutura mínima, dificuldade de acesso a tecnologias e deslocamentos exaustivos, que inviabilizam sua participação em programas de formação concebidos sob lógicas urbano-cêntricas ocasionando em que, por necessidade de possuírem formação continuada para concorrerem ao mercado de trabalho, sentem-se na obrigação de realizarem formação em universidades particulares que se fazem presentes nas comunidades oferecendo formações imediatistas, nesse sentido “o PNE estimula a formação continuada como fonte de lucros para as grandes corporações, pois incita que ela seja feita nas instituições privadas” (Magalhães 2019, p. 196). Devido ao tempo, acesso, rapidez vendidos por esse mercado.

O Plano Estadual do Amazonas reforça em seu texto a importância da formação, mas permanece distante das realidades do campo. Já o Plano Municipal de Educação de Itacoatiara contempla, nas suas estratégias, a valorização dos profissionais da educação do campo, ainda tratada como *rural* na legislação dizendo o seguinte:

17.16) realizar concurso público municipal, onde sejam oferecidas vagas para professores da zona rural e zonas urbana até o terceiro ano de vigência do PME; 17.17) garantir a valorização dos profissionais de educação: salário-prêmio, carreira, licença especial, quinquênio e mudança automática de classe; (Itacoatiara, 2015, p. 106).

Porém, é muito importante também ser identificado como essas diretrizes se materializam no município.

Realizar esse processo, dialoga com o método de estudo, Materialismo Histórico-Dialético, que exige ir além das aparências dos documentos. É preciso desvelar as contradições de classe presentes na formulação e implementação das políticas educacionais visto que “[...] a formação continuada em tempos de globalização. [...], a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão de obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho”. (Magalhães 2019, p. 187). E por isso a formação continuada precisa ser conduzida na direção contrária a lógica da adaptação do educador às exigências do mercado e da avaliação padronizada. Defendemos a emancipação coletiva e fortalecimento das práticas pedagógicas contra-hegemônica no campo, para isso, é preciso que se tenha uma política de orientação nessa perspectiva.

2.1. Contexto de Itacoatiara e suas especificidades no campo educacional

A Amazônia é uma vasta região sul-americana composta pela bacia hidrográfica do rio Amazonas e pela Floresta Amazônica, estendendo-se por nove países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. O Brasil concentra cerca de 60% dessa floresta e, com o objetivo de organizar o planejamento e o desenvolvimento socioeconômico da região, instituiu, em 1953, a Amazônia Legal (Lei nº 1.806/1953), abrangendo aproximadamente 5.217.423 km², o equivalente a 61% do território nacional.

A Amazônia Legal abarca integralmente os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Mato Grosso, além de partes do Maranhão e Tocantins. Conforme o Decreto nº 356/1968, a região está dividida em Amazônia Ocidental, incluindo Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e Amazônia Oriental, composta pelos estados do Pará, Amapá, Tocantins e partes do Maranhão e Mato Grosso.

Figura 107 - Amazônia Legal



Foto: [Amazônia legal: localização, mapa e história - Toda Matéria](#)- Acesso em 12/08/2025

Figura 108 - Amazônia Ocidental e Oriental



Foto: <https://voupassarnaesa.blogspot.com/p/amazonia-oriental.html>- Acesso em 12/08/2025

Focalizando o estado do Amazonas, localizado na Amazônia Ocidental, percebe-se uma organização político-territorial em 62 municípios, distribuídos em 13 microrregiões e 4 mesorregiões, segundo o IBGE (2022). A Mesorregião Centro Amazonense, onde se insere o município de Itacoatiara, foco desta pesquisa, destaca-se por sua importância estratégica, conectada por rios vitais como o Solimões e Amazonas e por rodovias que ligam a região a outras fronteiras nacionais e internacionais, como as BR-319 e BR-174.

Figura 109 - Mapa do Amazonas com a divisão em municípios.



Fonte: LIPPI e SIEBERT (2001)

Figura 110-Mapa: microrregiões e mesorregiões



Fonte: LIPPI e SIEBERT (2001)

O município de Itacoatiara está situado na região fisiográfica do Médio Amazonas, a leste da capital Manaus, e sua fundação remonta à Vila de Nossa Senhora do Rosário de Serpa, em 1759. O nome “Itacoatiara”, de origem tupi-guarani, significa “Pedra Pintada”, simbolizando uma presença indígena histórica que persiste, apesar das tentativas coloniais de apagamento (Silva, 2010).

Figura 111 - Vista aérea da cidade de Itacoatiara e Praça da cidade



Figura 112 - Vista aérea da cidade de Itacoatiara e Praça da cidade



Fonte: Frank Queiroz Chaves e Sbc-EB

Entretanto, essa ocupação territorial não pode ser dissociada do projeto colonial português que buscava transformar a Amazônia em mero prolongamento produtivo do Reino, mediante a construção de fortificações, a fundação de vilas e a imposição de uma ordem social que subjugava as populações nativas. Como enfatiza Souza 2019 (p. 94-95):

[...] a colonização portuguesa, embora agisse com aparente imediatismo, cuidava para que essa experiência fosse profunda, certa e irreversível. E é por isso que o grande trabalho de transculturação da Amazônia pela colonização portuguesa é ainda hoje o



fenômeno mais expressivo e duradouro.

Essa experiência colonial se reflete na atual configuração econômica e social de Itacoatiara e da Amazônia como um todo, onde a lógica da acumulação capitalista continua a explorar intensamente a terra e a força de trabalho, sobretudo no agronegócio e na infraestrutura logística, representada pelo porto local. O agronegócio na região, marcado pela produção em larga escala de commodities como soja, milho e pecuária extensiva, está inserido em circuitos globais de capital que priorizam o lucro e a exportação, frequentemente em detrimento das populações tradicionais e do meio ambiente.

A escolha de Itacoatiara como base do Terminal Graneleiro e como um dos principais nós da Hidrovia Madeira/Amazonas, conforme aponta Souza (2019), não é um fato isolado ou meramente técnico, mas resultado de um processo histórico de integração subordinada da Amazônia à lógica do capital. Estudos do Ministério dos Transportes identificaram no porto da cidade vantagens estruturais e locacionais: profundidade adequada para receber, durante todo o ano, navios graneleiros de grande porte; posição geográfica estratégica para o escoamento da produção do agronegócio destinada aos Estados Unidos; e redução significativa das distâncias de transporte para África, Ásia e Europa. Essa “facilidade locacional” não é neutra: ela expressa a funcionalidade do território amazônico para os interesses dos grandes projetos econômicos, reforçando sua incorporação desigual e dependente às cadeias globais de produção e circulação de mercadorias.

Historicamente, como lembra o autor, essa vocação portuária não surge com o agronegócio contemporâneo, mas remonta ao período colonial. No século XVIII, a então Vila de Serpa já se constituía como entreposto e espaço de estocagem de produtos extrativistas e agrícolas, articulando-se como ponto estratégico no médio Amazonas para o controle tributário e administrativo da Capitania. Sua função portuária ampliava-se à medida que as atividades de coleta das chamadas “drogas do sertão” se intensificavam, revelando que desde então o território era mediado por relações de exploração e subordinação a centros de poder externos à região (Porro, 1992).

Ao resgatar o período da Vila de Serpa, podemos evidenciar que a circulação de produtos extrativistas e agrícolas só era possível graças ao trabalho compulsório ou precarizado de populações locais, indígenas, ribeirinhos e camponeses. Assim, desde o período colonial, a lógica portuária do município se sustentou na exploração do trabalho do campo e na apropriação desigual da terra, não diferente das explorações de outras localidades brasileiras (Stedile;

Mançano; 2012).

Esse processo revela que o porto de Itacoatiara deve ser compreendido não apenas como infraestrutura local, mas como parte integrante da engrenagem global do capital, conectando diretamente a produção regional às demandas do mercado internacional. Embora traga investimentos e movimentação econômica, o modelo privilegia o escoamento de commodities agrícolas e extrativistas em benefício do capital externo, enquanto as necessidades sociais e produtivas da população local permanecem secundarizadas. O papel estratégico do porto funciona como elo entre a economia local e a lógica global de acumulação, mediando interesses do Estado, do capital e das elites regionais, ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades estruturais e formas históricas de dependência econômica.

Assim, a localização privilegiada de Itacoatiara não representa apenas uma vantagem geográfica natural, mas uma condição historicamente construída e politicamente direcionada, que subordina o uso do território amazônico à expansão e reprodução do capital, mantendo a região numa posição periférica na divisão internacional do trabalho.

Figura 113 - Portos de Itacoatiara



Fonte: Frank Queiroz Chaves, 2002.

O município de Itacoatiara conta com quatro portos principais: o administrado pelo Serviço Nacional de Portos e Hidrovias - SNPH, voltado a cargas em geral; o Terminal Portuário Privativo Misto de Itacoatiara - TPPMI, destinado à exportação de grãos; o Terminal de Fertilizantes; e o porto do Jauary, que se destaca por abrigar atividades de armazenamento e



comercialização de pescado, produtos extrativistas e produção agrícola, além de ser ponto de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias (Oliveira, 2007). Entre eles, o porto do Jauary é o mais relevante para a população local, pois, ao contrário dos demais, que atendem a interesses empresariais externos, integra o cotidiano dos moradores como espaço de trabalho, abastecimento, circulação e sociabilidade.

Nesse sentido, no funcionamento atual do porto, os trabalhadores do campo aparecem como elos invisibilizados da cadeia de exportação. São eles que cultivam, colhem, transportam e, muitas vezes, recebem valores muito abaixo do preço real de mercado. Enquanto o porto se moderniza para atender grandes navios graneleiros e reduzir distâncias para mercados globais, as condições de vida e trabalho desses sujeitos permanecem marcadas por baixos salários, instabilidade, ausência de direitos e exposição a riscos ambientais.

Podemos perceber que essa articulação econômica não se traduz em desenvolvimento equitativo, pelo contrário, aprofunda as desigualdades sociais e ambientais que afetam a população do campo, mantendo a dependência histórica da região frente ao capital externo. Assim, a continuidade desse modelo expressa a persistência das contradições herdadas da colonização: a apropriação desigual dos recursos naturais, a exploração da mão de obra rural e a marginalização das comunidades locais, fatores estes que se refletem também nas políticas públicas, como na precarização da educação do campo e na desvalorização dos/as professores/as que atuam nessas áreas. Portanto, compreender essa relação é fundamental para pensar alternativas que rompam com as heranças coloniais e construam uma Amazônia que valorize seus povos, sua cultura e seu território (Oliveira, 2007)

No que tange à extensão territorial, o município limita-se ao norte com Itapiranga e Silves; ao sul com Nova Olinda do Norte, Autazes e Maués; a Leste com Urucurituba e Boa Vista do Ramos; e a oeste com Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva e Manaus como se pode comprovar nos mapas abaixo.

Figura 114 - Mapa de vegetação do município de Itacoatiara e situação fundiária

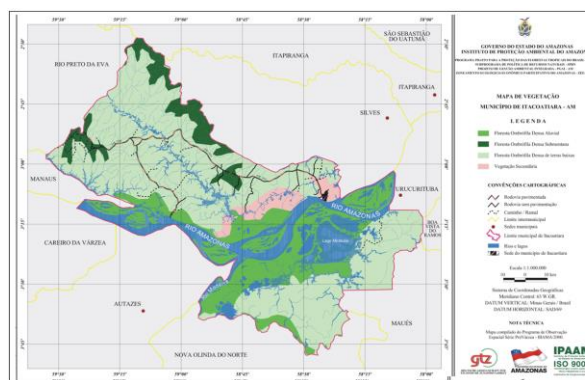
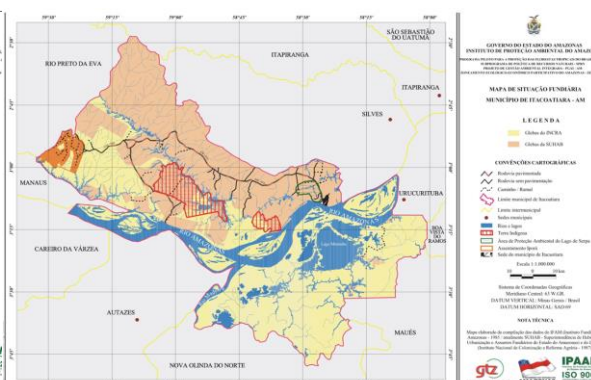


Figura 115 - Mapa de vegetação do município de Itacoatiara e situação fundiária



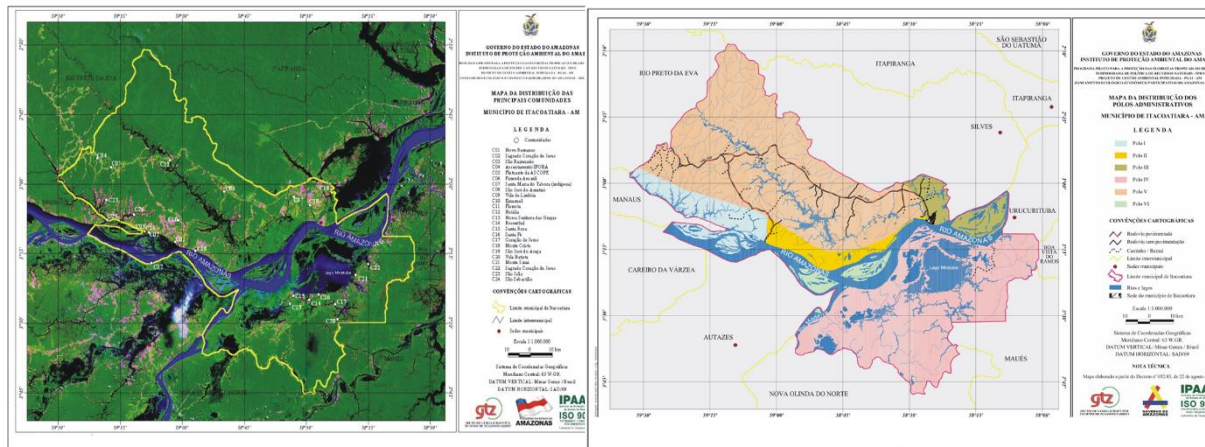
Fonte: IPAAM, 2003.

Itacoatiara ocupa posição estratégica no cenário socioeconômico do Amazonas, possuindo o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) estadual, com forte peso do setor agropecuário, que lhe confere o título de maior polo agropecuário da Região Norte e da pesca, cuja diversidade de espécies evidencia sua relevância na economia local (IBGE, 2022).

Apesar desses indicadores, o município apresenta profundas desigualdades sociais. A região oeste concentra simultaneamente os bairros mais ricos e as áreas de maior pobreza, revelando uma configuração urbana complexa, marcada pela contradição explícita do capital, de riquezas e carência num mesmo território. Tal desigualdade decorre de uma estrutura socioeconômica frágil, vulnerável a interesses políticos e à lógica de apropriação desigual da riqueza. Ainda que seus índices de pobreza sejam inferiores aos de grandes centros urbanos, o contraste entre setores economicamente dinâmicos e comunidades empobrecidas aponta para um desenvolvimento desigual.

No campo institucional, Itacoatiara é sede da 3ª Zona Eleitoral do Amazonas e do 3º maior colégio eleitoral do estado, o que lhe confere importância político-administrativa (Silva, 2010). Territorialmente, divide-se em zona urbana e rural, sendo esta última composta por diversas comunidades que ocupam grande parte do território e desempenham papel fundamental na reprodução socioeconômica e cultural da região, ainda que enfrentem precariedade em infraestrutura, serviços e políticas públicas, especialmente na educação do campo.

Figura 117- Mapa das comunidades e rede hidrográfica e Mapa de distribuição dos polos administrativos.



Fonte: IPAAM, 2003

A atuação dos jesuítas, frequentemente romantizada na historiografia dos livros didáticos nos quais tive acesso durante a educação básica, escrita sob viés dominante, precisa ser compreendida por nós, como parte de um projeto de dominação ideológica e econômica, no qual a evangelização funcionava como instrumento de controle e mediação da expansão do capital e colonialismo europeu sobre os corpos e territórios dos indígenas.

Pelo repartimento de terras do Regimento das Missões, coube à Companhia de Jesus a região do médio Amazonas e Madeira. Nessa área, os jesuítas enfrentaram dificuldades de adaptação, especialmente a resistência das etnias Torá e Mura. As modalidades de recrutamento da força de trabalho indígena eram sempre acompanhadas por combates, massacres e aprisionamentos (Oliveira, 2007, p. 38-39).

As missões religiosas, implantadas a partir de 1683, representam núcleos de

reorganização do espaço e da socialidade indígena segundo os parâmetros da lógica ocidental e cristã, contribuindo para a fragmentação dos modos de vida originários e para a negação das cosmovisões desses povos. Os deslocamentos da sede do aldeamento, de Maturá ao Abacaxis, e finalmente ao Rio Amazonas, não foram apenas mudanças geográficas, mas expressão das contradições entre as resistências indígenas e os interesses coloniais, mediados pela ação religiosa “[...] inúmeros ataques que os Torá e Mura efetuaram nos núcleos coloniais nos rios afluentes do Madeira, fato que pode ser considerado como um dos principais motivos que provocou, em 1759, a transferência da Vila de Serpa do Madeira para o Amazonas⁶ (Oliveira 2007, p. 39).

Figura 118 - Situação do deslocamento do povoado de Serpa



Fonte: Araújo e Amazonas, 1984; Google, 2006.

As imagens de satélite evidenciam o processo de deslocamento do povoado de Serpa, com destaque para quatro áreas: (1) Maturá, (2) Canumã, (3) Abacaxi e (4) Amazonas. Observa-se a posição geográfica dessas localidades em relação ao rio Amazonas e à capital Manaus, indicando os pontos de referência que marcam a dinâmica de migração e reorganização espacial da população. As imagens permitem compreender a dimensão territorial do deslocamento e sua vinculação às condições hidrográficas e socioeconômicas da região.

No tocante ao processo histórico do município de Itacoatiara, o historiador Manoel Anísio Jobim e outros estudiosos confirmam que a cidade foi oficialmente transladada para sua localização atual em 1759. Conforme relata Silva (2022, p. 100), “levanta-se a cidade de Itacoatiara em belo platô cenolítico à margem esquerda do rio Amazonas sendo para aí

⁶ De acordo com Araújo e Amazonas (1984), a primeira transferência da vila ocorreu do rio Maturá para o rio Canumã, quando esta fora fundada pelos jesuítas. A segunda, do Canumã (provavelmente na foz) para o rio Abacaxi, todos afluentes da bacia do Madeira. A terceira, do Abacaxi para a margem esquerda do Amazonas, posição onde hoje se encontra.



transladada em 1759”. Dessa forma, a história de Itacoatiara é marcada por sua rica biodiversidade e pela interação entre diferentes etnias, além da influência da colonização portuguesa e da evangelização jesuíta, que moldaram a identidade cultural e religiosa da região.

As devoções e batismos, tradição iniciada com a missão jesuíta, precisa ser interpretada sob a perspectiva da violência que estruturou a colonização, visto que essa prática de educação formal foi implantada pelos jesuítas, que estabeleceram um sistema educacional voltado para a catequização e a assimilação cultural dos povos indígenas.

Para os jesuítas, o batismo significava a transformação dos costumes, a entrada para a sociedade portuguesa, mesmo esta ideia não sendo tão aceita pelos índios. De início os batizados eram feitos de modo individual ou em grupos. Com o decorrer do tempo e conforme o aldeamento – já que muitas tribos eram nômades – começaram a se batizar em massa, chegando às vezes a centenas de índios juntos. Além de inserido em uma nova religião, a pessoa batizada também ganhava um novo nome (em português), deixando para trás o anterior, indígena, incluindo-se assim os homens da selva em uma ‘nova sociedade’ (Silva, 2022, p. 76).

Com isso, os indígenas foram batizados em massa, rebatizados com nomes portugueses e submetidos à lógica de uma nova sociedade que os excluía como sujeitos históricos, pois havia a integração dos povos originários à sociedade portuguesa, promovendo uma ruptura com suas identidades originais por meio da imposição de uma nova religião, nome e costumes. Esse processo, que operava sob a aparência de integração e civilização, era na realidade uma forma de destruição cultural e imposição da dominação religiosa e econômica europeia, compatível com os interesses da metrópole portuguesa na exploração da Amazônia “O processo de aculturação e extermínio gradativo se instala, fixando uma sociedade que vai mover todo o seu arsenal de medidas administrativas para organizar os povos indígenas e moldá-los às necessidades da economia europeia” (Silva, 2022, p. 96).

É preciso fazer a mediação do contexto histórico da formação do município, já que incorporação de elementos cristãos às culturas locais, muitas vezes romantizada como sincretismo, expressa, na verdade, a perda forçada de referências próprias, operando uma diluição identitária que atendia às exigências da dominação colonial. Assim, a identidade indígena em Itacoatiara foi sendo progressivamente reconfigurada sob a lógica da dominação, num processo contraditório de resistência e subordinação, mediações e perdas, cujos efeitos ainda repercutem nas relações sociais e educacionais contemporâneas da região.

Portanto, a totalidade histórica de Itacoatiara, não pode ser lida isoladamente como um



processo de “formação cultural”, mas como um momento da expansão do modo de produção capitalista, que, mesmo em estágio mercantil, já operava pela expropriação de saberes, territórios e forças de trabalho “As modalidades de recrutamento da força de trabalho indígena eram sempre acompanhadas por combates, massacres e aprisionamentos” (Oliveira 2007, p. 38-39). O sincretismo cultural, tão exaltado na narrativa oficial, foi antes resultado de uma contradição violenta entre o projeto civilizatório eurocêntrico e a resistência cultural dos povos originários, que, embora submetidos, mantiveram formas de agência ao incorporar seletivamente elementos da cultura imposta.

Esse contexto histórico reflete até os dias atuais no campo educacional, pois partimos da premissa que todas as partes possuem ligações, correlações, num movimento dialético e contraditório. Não podemos falar do campo educacional, sem buscar as determinações históricas e econômicas que atravessam essa discussão “O processo de aculturação e extermínio gradativo se instala, fixando uma sociedade que vai mover todo o seu arsenal de medidas administrativas para organizar os povos indígenas e moldá-los às necessidades da economia europeia” (Souza 2019, p. 96.)

Essa conjuntura nos da base para afirmar que a educação formal em Itacoatiara surgiu como instrumento de domesticação ideológica, subordinada aos interesses do colonialismo português e das missões religiosas. Os jesuítas fundaram escolas como extensão da missão evangelizadora, ensinando o catecismo, a língua portuguesa e ofícios manuais, num esforço de assimilação forçada das populações indígenas à lógica ocidental, mascarado sob o discurso da caridade e da salvação.

Essa forma de educação, longe de promover a emancipação, visava produzir sujeitos dóceis e funcionalizados à ordem colonial, apagando as práticas educativas indígenas tradicionais, que eram comunitárias, integradas à vida e sustentadas por outras lógicas de existência e de conhecimento. O batismo e o ensino da nova moral cristã representavam, na prática, uma ruptura radical com as identidades coletivas, operando uma reconfiguração ontológica dos sujeitos indígenas, causando violência a sua forma de ver e pensar o mundo (Souza, 2019).

A educação em Itacoatiara reflete um legado de transformação cultural, onde a influência missionária contribuiu para a formação de uma nova identidade, ao mesmo tempo em que preservou alguns aspectos das tradições locais “No interior das missões os indígenas tiveram papel fundamental e não apenas cumpriam o que os padres desejavam. Eles aprendiam



diferente e do seu próprio jeito. Não abandonaram seus ritos e religiões, mas muitas vezes ‘misturavam’ o que assimilavam.” (Silva, 2022, p. 76). Dessa maneira, essa dualidade na educação formal, que promoveu tanto a integração ao novo sistema colonial quanto a adaptação de elementos culturais indígenas, é um aspecto central na compreensão da evolução educacional do município

É preciso ressaltar que mesmo nos momentos em que se reconhece a “adaptação” indígena, com a manutenção de alguns ritos, é preciso compreender que tal sincretismo ocorria sob coerção histórica. A “mistura” não foi uma livre escolha, mas uma estratégia de sobrevivência em meio à negação de sua humanidade e à colonização de seus corpos e saberes.

É importante que nos detenhamos nesse choque da história para notar como os povos originários da Amazônia, força participante do mistério da região, passam a ser o objeto do colonialismo na primeira e decisiva subjugação. É o momento em que a região vai ter seu universo pluricultural e mítico devassado e destruído, desmontado pela catequese e pela violência e lançado na contradição (Souza, 2019, p. 77).

Essa educação missionária deu origem a uma tradição educacional que perdura sob novas roupagens até hoje: seja nos moldes assistencialistas das escolas do campo, seja na lógica tecnicista de adaptação ao mercado (Rocha; Passos; Carvalho, 2004). A escola continua sendo, majoritariamente, reprodutora da ideologia dominante, contribuindo para a formação de sujeitos ajustados à ordem capitalista, e não comprometidos com a transformação da realidade concreta, porém na sua dialética e contradição, é possível construir a contra-hegemonia, uma educação crítica e transformadora, uma vez que por meio de uma educação transformadora aliada aos movimentos sociais, eu fugi à lógica da reprodução e estou aqui escrevendo essa dissertação.

A partir do século XX, com o processo de urbanização e o aumento da população, o município de Itacoatiara passou a integrar o sistema estadual de educação, e as primeiras escolas públicas foram estabelecidas para atender à demanda crescente por educação. Esse movimento foi impulsionado por políticas estaduais e federais que buscavam a ampliação do acesso à educação formal, especialmente a partir da década de 1930, quando o governo Getúlio Vargas implementou reformas educacionais que tinham como objetivo centralizar e expandir o sistema de ensino em todo o país “Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram mudanças no sistema educacional, sendo que uma das principais foi à criação do Ministério da Educação” (Colares; Perez; Cardozo, 2018, p. 71-72).

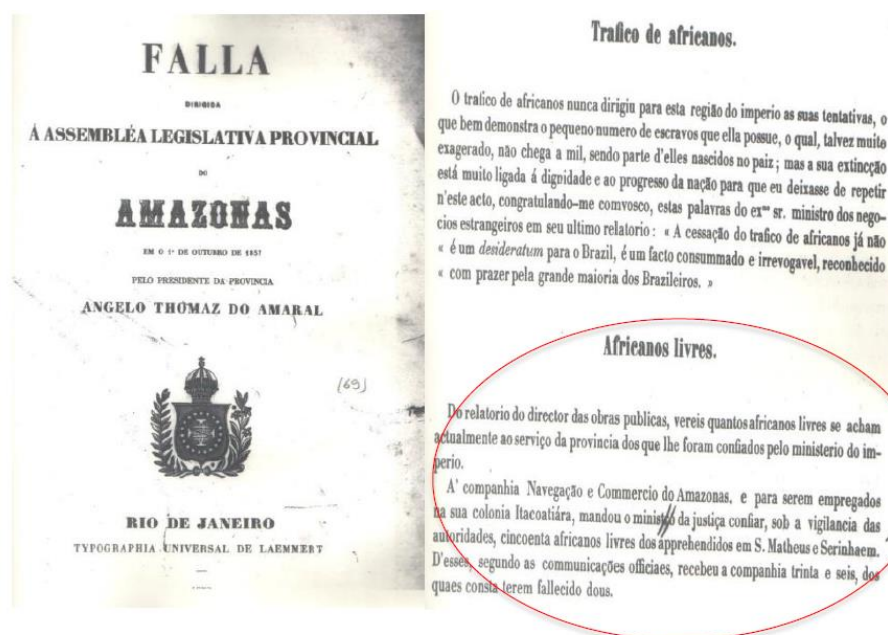


Contudo, vale ressaltar que a transição da educação missionária para o sistema público, já no século XX, não alterou substancialmente essa lógica. A adesão ao sistema estadual, especialmente após as reformas educacionais do governo Vargas, ampliou o acesso, mas não rompeu com a função ideológica da escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), reforçando os valores do nacionalismo, do produtivismo e da integração subordinada da Amazônia ao projeto desenvolvimentista nacional.

Um tópico importante a ser abordado nesse processo histórico são as comunidades quilombolas, que constituem espaços históricos de resistência cultural, social e territorial no Brasil. Na Amazônia, esses territórios apresentam especificidades vinculadas às dinâmicas ribeirinhas, às formas tradicionais de trabalho e à luta pela terra. Nesse contexto, a Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa, em Itacoatiara–AM, destaca-se por sua trajetória marcada pela ancestralidade africana, pela organização coletiva e pela busca por direitos, especialmente no campo educacional.

Conforme Gomes (2015), os quilombos contemporâneos devem ser compreendidos como territórios vivos, estruturados por processos históricos de resistência e luta por reconhecimento social e político, o que evidencia a centralidade do território na constituição da identidade quilombola. De modo semelhante, Almeida (2010) ressalta que, na Amazônia, terra, água e trabalho configuram dimensões indissociáveis da reprodução da vida social, reforçando a compreensão do território como construção histórica e social, cuja origem se relaciona aos processos de ocupação e organização do trabalho na região ao longo do século XIX.

Figura 119 - Fala à Assembleia Legislativa Provincial (1857)



Fonte: AMAZONAS. Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas em 1.º de Outubro de 1857, pelo Presidente da Província Ângelo Thomaz do Amaral, Rio de Janeiro, Typ. Universal Laemmert, 1858, p. 41- 42.

A *Fala à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas* (1857) constitui fonte central para a compreensão da utilização da mão de obra africana livre na formação socioeconômica da vila de Serpa e da Colônia Industrial de Itacoatiara. No documento, o presidente da província, Ângelo Thomaz do Amaral, afirma que a extinção do tráfico africano representava um processo definitivo e irreversível, apresentado como sinal de progresso moral da nação (Amazonas, 1858). Contudo, tal discurso revela-se contraditório diante das práticas efetivas de redistribuição e exploração do trabalho africano livre no interior da província.

Sob o subtítulo “Africanos livres”, o documento informa que africanos livres foram encaminhados pelo Ministério do Império à Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas para suprir a demanda de trabalho na Colônia de Itacoatiara, incluindo a apreensão de cinquenta indivíduos, dos quais trinta e seis foram destinados à companhia (Amazonas, 1858). Estudos indicam que esses trabalhadores eram majoritariamente homens adultos, empregados em atividades intensivas como construção, agricultura, pecuária e carpintaria naval, enquanto a presença feminina era restrita a serviços domésticos (Leal, 2015; Oliveira, 2007). As fontes também revelam avaliações morais negativas e práticas de controle e vigilância sobre esses trabalhadores, tratados como indisciplinados e turbulentos (Oliveira, 2007; Clemente; Inhumá, 2021).

Conforme Oliveira (2007), apesar de juridicamente livres, os africanos foram submetidos a regimes de trabalho compulsório e à tutela do Estado imperial, compondo a base da força de trabalho da Colônia Industrial de Itacoatiara desde 1857 e contribuindo para sua expansão material entre 1859 e 1865. Essa condição confirma a contradição entre o discurso abolicionista e as práticas administrativas do Estado. A naturalização da subalternização dessa população também é destacada por Brito (2018), ao evidenciar seu uso como força de trabalho sob estigmatização moral.

Desse modo, a análise do documento de 1857 evidencia que a presença africana em Serpa e em Itacoatiara foi estrutural e mediada pela ação direta do Estado imperial, contribuindo para a formação de núcleos negros que estabeleceram vínculos territoriais duradouros, fundamentais para a compreensão das comunidades negras e quilombolas contemporâneas da região, como a Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa.

Figura 120 - Vista do Lago de Serpa



Fonte: Thyrso Munhoz de Araújo

A formação da Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa remonta ao século XIX e está diretamente relacionada às transformações da Colônia Industrial de Itacoatiara no período imperial. Com a venda da colônia à iniciativa privada, por volta de 1860, parte dos africanos juridicamente livres permaneceu vinculada às atividades produtivas, enquanto outros, diante da redução da oferta de trabalho e das dificuldades de inserção no



espaço urbano, migraram para áreas de difícil acesso às margens do Lago de Serpa, dando início ao processo de fixação territorial que originou a atual comunidade quilombola (Oliveira, 2007).

Durante décadas, a comunidade manteve-se relativamente isolada, ampliando seus contatos com a sociedade urbana de Itacoatiara apenas a partir de 1965, com a inauguração da rodovia AM-010, que intensificou as relações sociais e comerciais na região (Oliveira, 2007; Leal, 2015). Localizada a cerca de oito quilômetros da área central do município, a comunidade ocupa uma região estratégica do ponto de vista hidrográfico, com acesso ao rio Urubu e ao rio Amazonas, o que favoreceu historicamente práticas como a pesca, o extrativismo e a agricultura de subsistência (Oliveira, 2007).

O reconhecimento oficial da comunidade enquanto quilombola ocorreu em 2014, por meio de certificação emitida pelos órgãos federais competentes (Incrá, 2020). Atualmente, o território é composto por descendentes de africanos e afro-brasileiros, sendo considerado por parte da literatura como uma das comunidades quilombolas mais documentadas do país (John, 2018). Apesar de sua riqueza histórica e cultural, a comunidade ainda enfrenta profundas desigualdades sociais, expressas na ausência de serviços básicos como saneamento, saúde, água tratada e comunicação (Oliveira, 2007).

A constituição da comunidade ocorreu de forma coletiva, sem a identificação de um fundador individual, resultando da fixação progressiva de diferentes famílias negras no território (Clemente; Inhuma, 2021). Essa trajetória dialoga com as análises de Munanga (2004), ao compreender o território como espaço de pertencimento, memória e resistência, e de Arruti (2006), que interpreta os quilombos contemporâneos como resultados de longos processos históricos de territorialização. Atualmente, a comunidade reúne cerca de 141 famílias, totalizando aproximadamente 530 pessoas, que mantêm práticas tradicionais de subsistência e expressões religiosas predominantemente católicas, coexistindo com outras manifestações religiosas (Clemente; Inhuma, 2021).

Figura 121 - Procissão fluvial à Nossa Senhora de Aparecida



Fonte: Leal (2015)

A aprovação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) representa um marco central no processo de regularização fundiária do Território Quilombola do Lago de Serpa. Conforme o Edital nº 1.686/2024 do INCRA/AM, o relatório foi aprovado pelo Comitê de Decisão Regional em outubro de 2024, formalizando uma etapa decisiva no reconhecimento territorial da comunidade.

A luta pelo reconhecimento enquanto comunidade quilombola intensificou-se a partir da década de 2010, com a instauração do processo de regularização fundiária junto ao INCRA em 2015 (CPISP, 2024). Esse percurso tem sido marcado por conflitos territoriais, disputas pela terra e pressões econômicas, inserindo-se em um contexto mais amplo de conflitos socioambientais na Amazônia. Conforme Porto-Gonçalves (2017), tais processos tensionam os modos de vida das comunidades tradicionais, exigindo permanentes estratégias de resistência e mobilização política para a garantia de seus territórios.

A Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo constitui a principal instituição educacional da Comunidade Quilombola do Lago de Serpa, sendo a única escola da rede municipal de Itacoatiara oficialmente situada em território quilombola. Mantida pela Prefeitura Municipal, atende à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos – EJA (Clemente; Inhuma, 2021).

A escola atende crianças do 1º ao 5º ano no turno diurno e jovens e adultos da comunidade no período noturno, com práticas pedagógicas predominantemente restritas ao espaço escolar e pouca articulação com os saberes e a cultura do território. Esse cenário evidencia que a educação escolar quilombola ainda se encontra em processo de consolidação, apresentando limites quanto à incorporação da história e da identidade da comunidade no cotidiano pedagógico (Nogueira et al., 2019).



Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientem uma educação comprometida com as especificidades históricas, culturais e territoriais dessas comunidades (Brasil, 2012), estudos apontam fragilidades estruturais e pedagógicas, como a ausência de um projeto político-pedagógico específico, revelando o distanciamento entre o marco normativo e a prática escolar (Leite, 2021). Tal realidade confirma a análise de Arroyo (2011), ao indicar que a falta de currículos contextualizados contribui para a reprodução das desigualdades educacionais e para a invisibilização dos sujeitos dos territórios tradicionais, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais efetivas para a consolidação da educação escolar quilombola.

Em relação ao campo das políticas públicas educacionais nesse trabalho, o Plano Nacional de Educação (PNE), articulado aos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEE e PME), afirma o princípio da educação como direito de todos, orientando-se pelos eixos do acesso, da permanência e da equidade. Esses documentos se apresentam como marcos normativos centrais para a organização e o planejamento das ações educacionais no país, buscando responder às demandas históricas por democratização da educação.

Entretanto, quando analisados à luz da realidade das populações do campo, especialmente no contexto amazônico, tais planos revelam limites estruturais. Conforme apontam Borges (2016) e Santos (2018), o discurso da universalização presente no PNE, no PEE e no PME tende a se desvincular das condições concretas de vida dos sujeitos do campo, marcadas por longos deslocamentos até as escolas, precariedade de infraestrutura e insuficiência de políticas públicas que garantam efetivamente o direito à educação. Desse modo, evidencia-se uma contradição entre o princípio normativo da universalização e a materialização das políticas educacionais, o que reforça a necessidade de uma leitura crítica do PNE que considere as especificidades territoriais, sociais e históricas da Educação do Campo na Amazônia.

As políticas educacionais implementadas em Itacoatiara expressam, em sua forma, o alinhamento às diretrizes legais nacionais, sobretudo após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, sucedida pela LDB nº 9.394/1996. Essas legislações preconizam o acesso universal à educação e a melhoria da qualidade do ensino. Ao longo das décadas, especialmente a partir dos anos 1990, com a adoção de políticas públicas voltadas à expansão e à valorização da educação básica, o município passou a contar com programas como o PARFOR, o PROFORMAÇÃO e o FUNDEB, que objetivam a

universalização do ensino e a valorização docente.

Considerando minha trajetória formativa no contexto educacional do campo em Itacoatiara, realidade que não difere significativamente da observada em outros municípios do estado do Amazonas, como apontam Antunes-Rocha e Hage (2010), Borges (2015), Hage (2005) e Uchôa (2022), observo que esse contexto é atravessado por múltiplas determinações: a precarização do trabalho docente; a ausência de alojamento para os professores, o que os obriga a utilizar parte do pouco que ganham para pagar aluguel ou, em muitos casos, a residir de favor na casa de comunitários; os baixos salários; a carga horária incompatível, uma vez que os contratos seletivos geralmente preveem apenas 20 horas semanais; além do isolamento social e afetivo vivenciado pelos docentes.

Figura 121- Escolas de várzea no período da cheia e no período da seca



Fonte: Acervo da autora, 2022.

As imagens, portanto, materializam a contradição entre o discurso oficial de universalização da educação e a realidade vivida por comunidades do campo amazônico. Revelam que, na prática, o Estado atua como mediador de um modelo de desenvolvimento que prioriza a exploração econômica dos territórios, enquanto mantém invisibilizadas as demandas fundamentais dos sujeitos do campo, entre elas, o direito a uma escola estruturada, inclusiva e



capaz de formar cidadãos críticos comprometidos com a transformação social.

A realidade retratada nas imagens evidencia essa materialidade: escolas de madeira deterioradas, construídas sobre palafitas, expostas às cheias e vazantes dos rios; banheiros improvisados e insalubres, com instalações precárias; ausência de infraestrutura adequada para o acolhimento dos estudantes e dos professores; e estruturas isoladas, distantes de recursos básicos como água potável e energia elétrica estável (Hage, 2005, 2011).

Essas condições são parte de um cenário mais amplo, marcado pela ausência de alojamento para docentes, baixos salários, carga horária incompatível com os deslocamentos extensos e isolamento social e afetivo. Como observa Uchôa (2022, p. 48), trata-se de uma precarização que engloba a configuração estrutural das escolas e do transporte escolar, a desvalorização do magistério, o êxodo rural forçado pela inexistência de escolas próximas e a exclusão sistemática de estudantes do direito à educação.

Nesse sentido, podemos afirmar que tais elementos não constituem problemas pontuais ou acidentais, mas sim expressões concretas de uma política educacional que integra o projeto de negação da escola do campo como espaço de resistência e formação crítica. A alta rotatividade de docentes nas escolas do campo, longe de ser um fenômeno espontâneo, resulta de uma lógica que naturaliza a desigualdade e legitima a exclusão, ao não reconhecer o trabalho docente no campo como igualmente digno e relevante.

É importante ressaltar que esse processo é marcado por contradições e dialética, porque, apesar de todos os limites materiais, essas escolas representam, muitas vezes, a única forma de acesso à educação para crianças, jovens e adultos do campo. Elas funcionam como pontos de encontro comunitário, como espaços de sociabilidade, de preservação cultural e de resistência simbólica frente à lógica que tenta invisibilizar os trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo. É nesse contexto contraditório, entre carência e necessidade vital, que se insere a luta pela sua melhoria (Hage, 2005, Uchôa, 2022).

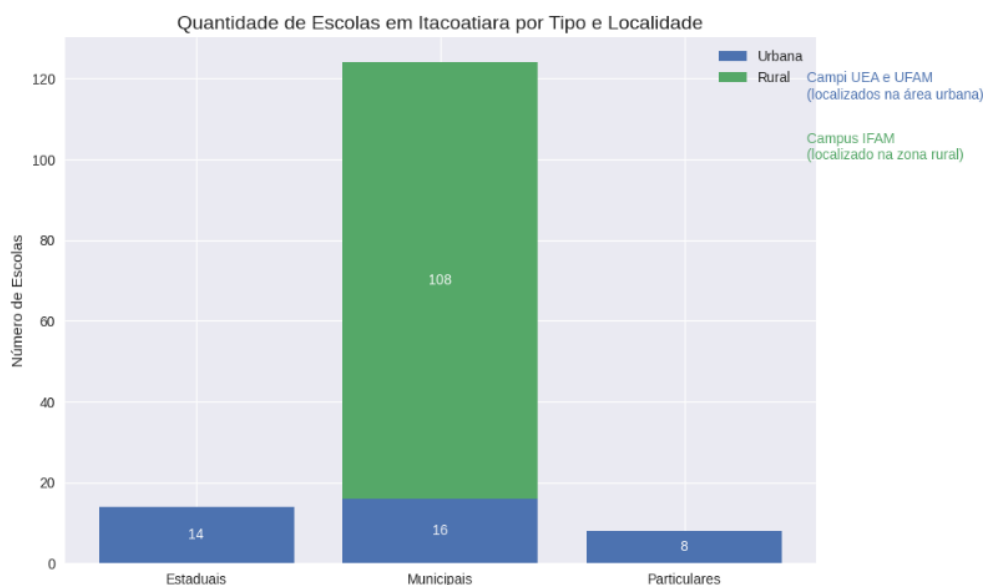
Nesse cenário, os planos de educação, nacional, estadual e municipal, deveriam atuar como instrumentos estratégicos para a reversão dessa realidade, estabelecendo metas claras de melhoria da infraestrutura escolar, valorização docente, garantia de transporte escolar seguro e oferta de educação contextualizada para o campo. No entanto, na prática, muitas dessas metas ou não contemplam as especificidades das comunidades do campo ou não saem do papel por falta de investimento e acompanhamento. Essa distância entre o que está previsto nos planos e as condições concretas de funcionamento das escolas revela que, embora sejam instrumentos

democráticos de planejamento, os planos de educação, quando desvinculados de uma ação estatal efetiva e de orçamento adequado, acabam por legitimar a continuidade da exclusão educacional no campo (Borges, 2016, Santos, 2018).

Em síntese, a trajetória da educação em Itacoatiara revela a presença de instituições de ensino distribuídas por todas as regiões do município, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Atualmente, Itacoatiara conta com 149 escolas, sendo 8 particulares e as outras são públicas. Dessas outras, 14 são estaduais e 16 municipais localizadas nas áreas urbanas, 108 situadas em área da zona rural. Entre as escolas municipais urbanas, há 2 creches, 2 anexos de creches e 1 pré-escola; as demais oferecem ensino fundamental.

A seguir, o gráfico ilustra a distribuição das escolas por tipo e localidade, destacando visualmente a presença das instituições em áreas urbanas e rurais:

Gráfico 1 - distribuição das escolas por tipo e localidade

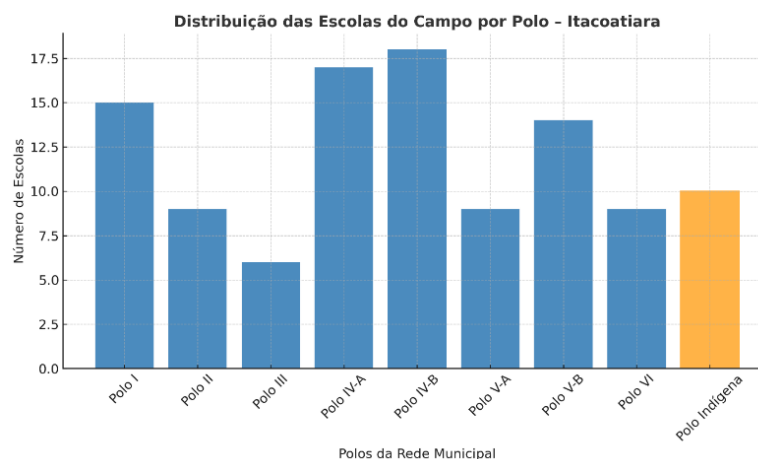


Fonte: elaboração própria, 2025.

No âmbito do ensino superior, o município abriga campi da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ambos localizados em áreas urbanas. Já o campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) está situado na zona rural, ampliando o acesso à formação técnica e tecnológica fora do centro urbano. Além disso, diversas instituições privadas complementam a oferta de ensino superior na região.

O gráfico a seguir apresenta a organização das escolas do campo na rede municipal de Itacoatiara, distribuídas em seis polos, sendo que o Polo IV e o Polo V estão subdivididos em dois segmentos cada (IV-A, IV-B e V-A, V-B).

Gráfico 2 - a organização das escolas do campo na rede municipal de Itacoatiara



Fonte: elaboração própria, 2025.

O gráfico evidencia a diversidade e a desigualdade territorial na distribuição das escolas do campo em Itacoatiara. Observa-se que o Polo IV-B concentra o maior número de unidades escolares (18), seguido pelo Polo IV-A (17) e pelo Polo I (15). Os demais polos variam entre 6 e 14 escolas, destacando-se ainda o Polo Indígena, que reúne 10 escolas voltadas especificamente às comunidades originárias. Essa distribuição revela não apenas a amplitude territorial do município, mas também os desafios enfrentados em relação ao acesso, à infraestrutura e à valorização docente nas diferentes localidades. A presença do Polo Indígena reforça a importância da educação intercultural, enquanto o total de 108 escolas do campo, das quais 10 são indígenas, evidencia a diversidade educacional, social e cultural existente em Itacoatiara.

Essa configuração expressa não apenas a dimensão territorial do município, mas também os desafios de gestão, infraestrutura e formação docente. Para que a educação em Itacoatiara se constitua como uma prática verdadeiramente transformadora, é necessário que as instituições públicas e o Estado reconheçam que a escola do campo não pode ser concebida de forma isolada, mas inserida na totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem a realidade amazônica e a própria formação histórica do município.



Embora a educação apareça, nos planos oficiais, como promotora de igualdade e cidadania, ela é atravessada por contradições profundas; tanto reproduz quanto pode transformar a realidade. A expansão das escolas públicas, evidenciada pelos dados do gráfico, convive com a precarização do trabalho docente, a desvalorização dos saberes tradicionais e a padronização curricular centrada nos referenciais do Sul e Sudeste do país.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, ao estabelecer no Objetivo 8 a meta de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, especialmente das populações do campo e das regiões de menor escolaridade, reconhece a importância da educação do campo. No entanto, o plano não vincula essa meta a transformações estruturais concretas, como o financiamento adequado, a valorização dos professores do campo, a melhoria da infraestrutura e a criação de diretrizes específicas para essas escolas.

Assim, ainda que o PNE dialogue com a necessidade de ampliação da escolaridade e inclusão das populações do campo, ele carece de metas vinculantes que assegurem condições materiais e pedagógicas para uma educação de qualidade. Essa limitação tende a ser reproduzida nos planos estaduais e municipais, que frequentemente copiam a lógica nacional sem problematizar as condições locais de desigualdade e o legado histórico de exclusão.

Portanto, romper com essa lógica exige uma educação que vá além da compensação e da adaptação, assumindo um projeto contra-hegemônico, voltado à formação humana plena e enraizada na vida concreta das populações do campo.

2.2. Estado, políticas públicas e Educação do Campo no contexto amazônico

O conceito de políticas públicas educacionais está intrinsecamente ligado ao debate sobre a função da educação no contexto da sociedade capitalista. De acordo com Cury (1986), a educação enquanto um dos mecanismos de socialização, não neutra; ela reflete as contradições presentes nas estruturas sociais. A escola, enquanto instituição educacional, não pode ser vista isoladamente, mas deve ser analisada dentro de um contexto histórico e político mais amplo, onde as relações de poder determinam a forma como os sujeitos (professores, estudantes e outros) interagem e se posicionam frente ao conhecimento e à prática educativa.

As políticas públicas de formação continuada, por exemplo, não são simplesmente estratégias para a capacitação técnica dos docentes, mas também instrumentos que refletem o papel social da educação “Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço,



comunidade” (Arroyo 2007, p. 163). Em contexto como o da escola do campo, esse fenômeno se intensifica, pois, a formação continuada não pode ser pensada fora da valorização das especificidades do campo, que historicamente esteve em segundo plano nas políticas educacionais nacionais.

A formação continuada, prevista nos planos de educação e reafirmada na LBD/1996, deveria ser compreendida não apenas como atualização pedagógica, mas como um processo crítico e permanente, capaz de articular teoria e prática, território e conhecimento dialogado com a realidade. Porém, como demonstram Molina (2006), Hage (2014) e Borges (2015), a formação de educadores do campo continua a ser tratada sob um viés funcionalista, desconsiderando as especificidades históricas e culturais das comunidades do campo.

Nesse caminho, a valorização docente, especialmente no contexto da Educação do Campo, envolve não apenas o reconhecimento salarial, mas também a construção de condições adequadas de trabalho, de formação profissional e de autonomia pedagógica. Para Freire (2001), a valorização do docente passa pela transformação da educação em um espaço de emancipação, no qual os educadores são sujeitos ativos na construção do conhecimento, e não apenas reprodutores de conteúdos impostos.

É preciso ressaltar também as condições reais de trabalho do professor do campo onde eles enfrentam isolamentos geográficos, a carência de infraestrutura e a ausência de apoio pedagógico nas escolas do campo as quais eles atuam.

[...] esses educadores desenvolvem suas atividades letivas em condições pouco adequadas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, em que, das 76.229 escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%), compreendemos como se configura, de fato, a precarização do ensino, associada à precarização da vida no meio rural brasileiro (Hage 2014, p. 143).

Essa realidade do contexto paraense, evidenciada pelo autor, não foge do contexto de muitos profissionais no município de Itacoatiara inviabilizando a maioria desses educadores de participarem das formações, inicial ou continuada, ofertada pela secretaria de educação, tanto de forma presencial quanto de maneira EAD (online).

A valorização docente, quando esvaziada de compromisso com os sujeitos históricos que constroem a escola do campo, torna-se mero recurso de reprodução do conhecimento imposto pela classe dominante. É preciso reconhecer os professores do campo como



formadores, intelectuais orgânicos, e construir políticas de formação continuada dialogada com a realidade do campo “Nesse cenário, as políticas educacionais devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e as culturas das populações do campo como legítimas e válidas para a compreensão do mundo e sua ressignificação, [...]” (Molina 2010, p. 62).

O desafio, portanto, é de afirmar a educação do campo como campo de conhecimento, de luta e de resistência. E, nesse processo, a formação docente deve ser compreendida não como técnica de aplicação de conteúdos, mas como práxis transformadora, vinculada às contradições da realidade e às possibilidades de superação do modelo educacional excludente, elitista que ainda marca a educação brasileira.

No tocante ao objetivo dessa seção, a discussão sobre a Educação do Campo e o contexto amazônico precisa ser abordada em torno de uma categoria importante, o Estado, este, no marco do ordenamento jurídico brasileiro, assume o dever de garantir a educação como direito social fundamental (CF/1988, art. 205; LDB nº 9.394/96, art. 28), reconhecendo a necessidade de adequar a oferta educacional às especificidades das populações do campo.

No plano legal, há um compromisso explícito com a inclusão e a equidade. No entanto, na prática, o que se verifica é uma profunda contradição: enquanto a legislação prevê acesso universal e adaptado, a realidade material demonstra a precariedade das políticas e a insuficiência das ações estatais, evidenciada pelo fechamento de escolas, pela falta de infraestrutura, transporte e alimentação escolar, e pela carência de políticas que sustentem a permanência dos estudantes em suas comunidades.

É importante destacar que o Estado não é um árbitro neutro ou uma instância que atua acima das classes sociais. Ele é, na verdade, uma expressão condensada das relações de força que permeiam a sociedade, funcionando primordialmente como um instrumento para a manutenção da ordem social que sustenta a dominação da classe capitalista Araújo; Almeida, 2010, Marx; Engels, 2008, Santos, 2020). Essa condição se manifesta de modo claro também no campo educacional. Embora o discurso legal consagre o direito universal à educação, sua efetivação concreta está sempre mediada pelos interesses de classe, e as ações estatais frequentemente são orientadas para atender à lógica do capital, em detrimento das necessidades históricas dos trabalhadores do campo.

Sendo o Estado a forma pela qual os indivíduos da classe dominante impõem seus interesses comuns, e onde se concentra toda a sociedade civil de uma determinada época,



conclui-se que todas as instituições sociais passam pela mediação do Estado e assumem uma conformação política (Marx; Engels, 2007).

Na sociedade capitalista contemporânea, o Estado moderno atua para preservar a produtividade do sistema vigente, assegurando o controle político do capital e sustentando as formas de organização social derivadas desse controle (Mészáros, 2011). Portanto, é fundamental entender que o Estado não é uma força neutra; ao contrário, ele desempenha um papel ativo na reprodução das relações de poder existentes.

A compreensão da totalidade dessa relação exige que a análise da educação seja articulada ao movimento mais amplo da sociedade capitalista. A educação, enquanto componente da superestrutura, exerce papel ideológico e técnico, preparando a força de trabalho e difundindo valores que legitimam a reprodução do sistema. No âmbito da Educação do Campo, essa função adquire contornos específicos, uma vez que o Estado se encontra tensionado entre duas forças: de um lado, os movimentos sociais que reivindicam políticas educacionais contextualizadas, democráticas e ligadas à vida camponesa; de outro, os interesses do agronegócio e de um modelo econômico que concentra terras, expulsa famílias e transforma a terra em mercadoria.

A contradição fundamental reside no fato de que o próprio Estado, que reconhece no texto constitucional (art. 205 da CF/1988) e na LDB (nº 9.394/96) o dever de assegurar uma educação adequada às particularidades do campo, é também responsável por políticas e omissões que resultam no fechamento de escolas, precarização da infraestrutura e na ausência de transporte, merenda e materiais pedagógicos essenciais. A distância entre o “direito formal” e a “realidade material” não é um simples descuido ou problema burocrático, mas parte integrante de um processo no qual a educação, na ausência da luta social organizada, é subordinada à lógica produtiva capitalista, tornando-se um mecanismo para adaptar o trabalhador do campo à marginalidade ou à precarização do trabalho.

A partir do trecho acima, o Estado se constitui, nesse sentido, como a expressão das contradições presentes nas relações de produção que se estabelecem na sociedade civil. Como parte essencial dessas relações, o Estado tem nelas sua origem e é, em última instância, o contexto histórico dessas contradições que delimita e determina suas ações (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Existe uma correlação de forças entre a formulação das políticas educacionais e sua implementação efetiva acontece num espaço de disputa política. Movimentos sociais do campo,



como o MST, a CONTAG, e organizações indígenas, ribeirinhas, agricultores, quilombolas, têm conquistado avanços importantes, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008), que garantem a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais nas próprias comunidades, evitando a nucleação escolar e a perda da identidade cultural. Contudo, a efetivação dessas conquistas depende da correlação de forças sociais, ou seja, da capacidade desses movimentos de pressionar o Estado e ocupar espaços institucionais por sujeitos comprometidos com um projeto contra-hegemônico de educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Este embate revela que o Estado é, simultaneamente, um terreno de opressão e de possibilidades. Sua estrutura serve à manutenção do sistema capitalista, mas pode ser tensionada e utilizada para ampliar direitos, desde que haja mobilização social constante e organizada (Cury, 1979). A história da Educação do Campo no Brasil demonstra que as conquistas alcançadas não emergiram da benevolência estatal, mas da ação coletiva que rompeu com a invisibilidade dos povos do campo e reafirmou o direito a uma educação vinculada à vida, à cultura e ao trabalho camponês.

A luta pela Educação do Campo é inseparável da luta de classes (Caldart, 2009). Garantir escolas nas comunidades, com currículo próprio, valorização docente e infraestrutura adequada, não se trata apenas de uma questão técnica ou administrativa, é um ato político que confronta a lógica de concentração de poder e riqueza, fortalecendo a autonomia dos trabalhadores. Nessa perspectiva, o projeto de Educação do Campo deve ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de transformação social, que só se concretiza com o compromisso efetivo do Estado, aliado à ação organizada das comunidades, visando não só resistir, mas disputar os rumos da educação e do desenvolvimento do campo brasileiro e amazônico ((Borges, 2015, Uchôa, 2022, Tavares, 2025).

Na sequência da discussão, podemos compreender que a Educação do Campo, enquanto política e prática social, constitui-se como expressão das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras por uma educação vinculada às suas realidades, conhecimentos e necessidades concretas. No contexto amazônico, essa vinculação adquire uma dimensão singular, uma vez que a vida no campo é marcada pela forte interdependência entre o homem, os rios, as florestas e a terra, compondo uma totalidade socioambiental que estrutura as formas de viver, produzir e se relacionar com o mundo (Uchôa, 2022).



A Educação do Campo, mais que uma modalidade escolar, constitui um projeto político-pedagógico que se inscreve na disputa pela democratização da educação e pela valorização dos sujeitos historicamente marginalizados nos amplos territórios. Fundamenta-se no reconhecimento das especificidades históricas, sociais e culturais das populações camponesas, ribeirinhas, extrativistas, quilombolas e indígenas, entendendo que o campo não é um espaço atrasado a ser “civilizado”, mas território de vida, trabalho, produção de conhecimento e resistência (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

No mesmo sentido, Borges (2015) discute que não se trata de adaptar superficialmente o modelo urbano às escolas rurais, mas de construir uma proposta educativa ancorada na realidade e nas necessidades concretas das comunidades do campo. Caldart (2009) reforça que a Educação do Campo é um projeto contra-hegemônico, que se contrapõe ao modelo escolar urbano-centrado e excludente, historicamente estruturado para atender aos interesses do capital e das elites agrárias, relegando ao campo um papel secundário no desenvolvimento nacional.

Gestada na ação de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Educação do Campo propõe uma escola que articule conhecimentos tradicionais e científicos, organizada em torno do trabalho coletivo, da valorização da cultura local e da luta por justiça social (Macedo, 2022). Nessa perspectiva, Molina (2010) defende que as políticas públicas de formação e valorização docente estejam integradas a um projeto de desenvolvimento territorial sustentável, capaz de criar formas de sociabilidade e convivialidade no campo e na sociedade brasileira.

É importante ressaltar que historicamente, a educação destinada às populações do campo esteve marcada por contradições. Desde o início do século XX, políticas como o Decreto nº 8.319/1910 e, posteriormente, iniciativas no governo Vargas buscavam oferecer educação agrícola como meio de conter o êxodo rural e garantir mão de obra para a modernização conservadora da agricultura (Caldart, 2010, Lima, 2014). No entanto, tais políticas privilegiavam o ensino superior agrícola voltado às elites, excluindo a maioria da população camponesa pobre. Essa desigualdade estrutural expressa a contradição entre o discurso de inclusão e a prática seletiva, perpetuando a marginalização educacional do campo.

A partir da década de 1990, com a intensificação das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo passou a ser reconhecida em documentos legais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996, art. 28). Essas



normativas estabeleceram princípios como a adequação dos conteúdos e metodologias às realidades locais, a articulação do calendário escolar ao ciclo produtivo e climático, e a valorização da cultura e dos saberes comunitários (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, Nascimento; Bicalho, 2019).

As lutas dos movimentos do campo por uma educação diferenciada estão legalmente asseguradas. Entretanto, não basta só isso, faz-se necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso isso não ocorra a implantação das políticas não será efetivada, fazendo-se apenas uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo-se as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (Borges 2015, p. 55).

Na sequência da discussão, cabe lembrar do parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 reconhece que a identidade da escola do campo deve vincular-se às questões inerentes à realidade local, respeitando temporalidades próprias, memórias coletivas e a articulação entre ciência, tecnologia e movimentos sociais (Brasil, 2002). No entanto, a mediação entre esses princípios legais e a prática escolar permanece frágil: muitas vezes, a escola do campo continua a reproduzir currículos urbanos descontextualizados, sem considerar plenamente as especificidades produtivas, culturais e históricas das comunidades.

Essa contradição se manifesta de forma evidente no Amazonas, especialmente em municípios como Itacoatiara, onde pude atuar como professora da escola do campo conforme exposto na seção desse estudo, pude vivenciar e enfrentar os desafios para a permanência de professores nas comunidades e a carência de formação continuada específica exigem políticas que ultrapassem metas genéricas dos planos municipais de educação. Por isso, nossa busca pela análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Itacoatiara, no período de 2014 a 2025, pois embora haja menção à formação e valorização docente, a implementação prática dessas metas carece de estratégias consistentes para responder às demandas concretas das escolas do campo (Santos, 2018).

Do ponto de vista pedagógico, a Educação do Campo propõe elementos distintivos: participação familiar no processo educativo, pedagogia da alternância (adequação ao calendário produtivo), integração dos saberes locais com o currículo formal e valorização das tradições e valores comunitários. Esses elementos tensionam a lógica liberal do direito individual, afirmando o direito coletivo à educação contextualizada (Caldart, 2009). Tal perspectiva, ao



enfrentar a fragmentação do conhecimento e a imposição de modelos urbanos, busca afirmar a totalidade das experiências de vida, trabalho e cultura do campo.

Para que a Educação do Campo cumpra seu papel emancipador, é indispensável que as políticas públicas avancem para além do reconhecimento legal, garantindo formação continuada em serviço, titulação do professorado leigo e metodologias que articulem o conhecimento científico com os saberes locais. Como adverte Borges (2015, Caldart, 2011), mudar a nomenclatura de “escola rural” para “escola do campo” não basta; é necessário transformar a prática pedagógica e a gestão escolar, de forma que a escola seja efetivamente construída com e para as comunidades.

Em síntese, a Educação do Campo se constitui como um projeto histórico em disputa, atravessado por contradições entre avanços legais e limites estruturais, entre o discurso oficial e a realidade cotidiana das escolas. No Amazonas, e particularmente em Itacoatiara, tais desafios se intensificam pelas especificidades geográficas, socioeconômicas e culturais da região, exigindo ações que considerem a totalidade das condições de vida no campo, mediem as tensões entre diferentes projetos de educação e consolidem práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Essa educação surge como um projeto contra-hegemônico, conforme afirma Caldart (2009), não se trata apenas de uma modalidade educativa, mas de uma crítica ao modelo de educação que historicamente marginalizou os trabalhadores do campo. A proposta da Educação do Campo, defendida por movimentos sociais como o MST, propõe uma escola enraizada no trabalho coletivo, nos conhecimentos tradicionais e científicos e na luta por justiça social.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a formação de professores do campo precisam estar alinhadas com as necessidades concretas das escolas do campo e não simplesmente reproduzir modelos educacionais urbanos, muitas vezes descontextualizados da realidade do campo “As políticas educacionais devem se constituir como parte vital e orgânica de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável, que lance as bases para a construção de novas formas de sociabilidade e de convivialidade no campo e na sociedade brasileira, em todas suas dimensões [...]” (Molina 2010, p. 62).

A partir do estudo do PME de Itacoatiara, que este trabalho busca compreender como as políticas públicas de valorização docente e de formação continuada se articulam com as necessidades das escolas do campo do município. Desse modo, discutir os planos educacionais entre 2014 e 2025 implica analisar como eles incorporam (ou não) os princípios da Educação



do Campo, em que medida promovem a formação e a valorização docente dos professores do campo, especialmente em Itacoatiara, onde os desafios da formação em serviço e da permanência dos professores nas comunidades do campo exigem ações para além das metas genéricas do plano municipal de educação.

É importante ressaltar que a escola pública do campo, nesse contexto, é mais que espaço de transmissão de conteúdos: é locus de construção da identidade cultural e social, de resistência às formas de exclusão e de mediação entre tradição e transformação. A identidade cultural, como destaca Vasconcelos (2016), é dinâmica e relacional, construída pela diferença e pelas interações sociais e históricas. A identidade social, por sua vez, articula pertencimento e distinção, revelando as relações de poder que moldam a vida coletiva.

A Educação do Campo, compreendida a partir de uma perspectiva crítica, se inscreve como um campo de luta e resistência frente à histórica marginalização das populações camponesas, ribeirinhas e indígenas. Trata-se de um espaço de disputa pela construção de um projeto educativo socialmente referenciado, que reconheça as especificidades culturais, produtivas e ambientais dessas comunidades, contrapondo-se ao modelo hegemônico de educação padronizada, urbano-centrada e subordinada aos interesses do capital.

No contexto amazônico, os sujeitos do campo desenvolvem suas formas próprias de viver, profundamente enraizadas em uma rede que organiza o território segundo lógicas que escapam à racionalidade capitalista hegemônica. As vias fluviais, por exemplo, constituem-se como eixos estruturantes da vida material e simbólica, expressando a íntima relação com a natureza e o território. Mourão, Uchôa e Borges (2020, p. 103) destacam que “os ciclos da vida no campo estão articulados aos cotidianos dos trabalhadores/as, já que no processo de desenvolvimento dos modos de produzir, [...] vai adequando-se ao percurso da natureza e retira dela, o essencial para a sua existência”.

[...] as florestas, as terras, os rios, os lagos, os furos, os igapós e igarapés são palcos dos processos produtivos de quem habita na imensidão amazônica, [...] destarte, são os mais impactados pela ausência do Estado na implementação e efetivação de políticas públicas educacionais socialmente referenciadas (Uchôa 2022, p. 167).

Essa relação com a terra, as águas e a floresta não é apenas um elemento paisagístico ou econômico, mas a base de uma cosmovisão que orienta práticas de subsistência, saberes, rituais e formas de organização social. No entanto, a história da educação nesses territórios revela a constante negação desses saberes e modos de vida. Desde o período colonial, a Amazônia esteve



submetida a uma organização territorial e administrativa imposta pela Coroa portuguesa, que incorporou a região a um conjunto de possessões coloniais, o chamado “Estado”, que, por mais de três séculos, manteve-se estruturado para atender aos interesses metropolitanos (Colares; Perez; Cardozo, 2018, p. 4).

A educação, nesse período, tinha caráter estritamente religioso e elitista, controlada pelos jesuítas. Para a elite colonial, destinava-se quase exclusivamente aos filhos dos senhores de engenho, oferecendo uma instrução mais ampla que incluía princípios religiosos, leitura, escrita, latim e noções de filosofia, preparando-os para ocupar posições de prestígio social e político. Já para os indígenas, a educação assumia a forma da catequese, cujo objetivo era convertê-los ao cristianismo e integrá-los à lógica colonial.

Como apontam Colares, Perez e Cardozo (2018, p. 10), “quando finalmente ocorreu a disseminação da educação escolar, esta se deu desvinculada dos saberes e práticas de grupos sociais que constituíam a maioria da população.” O currículo, portanto, era restrito a disciplinas como teologia e latim, voltado à formação de quadros para a Igreja e ao reforço da ordem colonial, ignorando por completo as necessidades concretas e a cultura das populações locais. Nesse contexto, Saviani (2007) destaca que a educação jesuítica funcionava como instrumento de dominação cultural, moldando práticas e saberes segundo os interesses coloniais.

Cunha (2000) acrescenta que a catequese indígena representava uma estratégia de controle social, ao passo que o ensino destinado à elite reforçava a estratificação. Ribeiro (1998), por sua vez, enfatiza que essa dualidade educacional perpetuou desigualdades desde os primórdios da formação do sistema educacional brasileiro.

No decorrer dos séculos, as transformações no sistema educacional da Amazônia foram pouco significativas. A escola permaneceu como um mecanismo de reprodução das desigualdades de classe, assegurando a manutenção dos privilégios da elite e relegando às camadas populares, majoritariamente trabalhadores do campo, que pescam, plantam, o papel de força de trabalho barata. Como sintetizam Colares, Perez e Cardozo (2018, p. 72), “a elite continuou com seus direitos garantidos e a classe menos favorecida acabou atendendo a um modelo econômico agrário exportador.”

Essa contradição entre a função social proclamada da escola e seu papel real na reprodução das condições de exploração explicita a mediação central da Educação do Campo: ou ela se limita a adaptar o trabalhador à lógica do capital, ou se coloca como prática contra-hegemônica que fomenta consciência de classe e autonomia.



Nesse sentido, a Educação do Campo socialmente referenciada⁷, sobretudo na Amazônia, deve assumir a função de fortalecer a consciência social dos trabalhadores e trabalhadoras, articulando a valorização dos rios, florestas e demais elementos que compõem seu território de vida. Como aponta Uchôa (2022, p. 97), “o território amazônico é constituído pelas águas, terras e florestas, que são territórios de trabalho.” Essa afirmação revela a totalidade do território enquanto unidade indissociável entre natureza e trabalho, rompendo com a visão fragmentada que separa meio ambiente e produção.

A inclusão da população ribeirinha e camponesa na educação formal não pode se limitar a um discurso de “acesso” ou “inclusão” desprovido de conteúdo crítico. Trata-se, antes, de incorporar e reconhecer as culturas, saberes e práticas tradicionais como elementos centrais do processo educativo, possibilitando a construção de um currículo que dialogue com a realidade concreta e as lutas históricas dessas comunidades. Esse currículo deve problematizar a história de negação cultural e educacional, e não a reproduzir em versões atualizadas do colonialismo pedagógico.

Superar as barreiras históricas e estruturais que impedem o acesso pleno à educação na Amazônia exige enfrentar tanto as limitações físicas, distâncias, transporte fluvial, infraestrutura precária, quanto as barreiras representadas por um sistema educacional que insiste em universalizar modelos urbanos e mercadológicos. Um projeto emancipador de Educação do Campo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, deve se orientar pela leitura crítica das contradições estruturais do capitalismo na região, fomentando a autonomia intelectual e política das populações amazônicas e articulando o saber científico com o saber popular na luta por transformação social.

2.3. Planos Educacionais no Brasil e a luta pela valorização docente

Discutir os planos educacionais e seu contexto histórico, articulado às políticas públicas no Brasil, exige compreender que sua construção não é neutra: ela resulta de disputas entre projetos societários antagônicos. O Plano Nacional de Educação (PNE) e seus desdobramentos nos âmbitos estadual e municipal, embora se apresentem como instrumentos democráticos e

⁷ quer dizer que não é pensada apenas dentro de uma instituição ou de forma abstrata, mas leva em conta a sociedade real, do campo, suas necessidades, contradições, seus sujeitos e sua função social, que é formar pessoas capazes de construir uma nova sociedade, mais justa, crítica e igualitária.



inclusivos, são elaborados e implementados em meio a contradições estruturais nas quais a lógica do capital frequentemente se sobrepõe ao direito universal à educação.

Os Planos de Educação, instituídos por lei e concebidos para vigorar por períodos decenais, são apresentados como instrumentos de planejamento de longo prazo, com a função declarada de construir uma política de Estado que transcenda as alternâncias de governo. No entanto, é preciso compreender que esses planos não emergem de um terreno neutro: eles são produtos de mediações históricas, expressando a correlação de forças entre classes sociais e refletindo as contradições estruturais do modo de produção capitalista no campo educacional (Aguiar, 2010, Santos, 2020, Cury, 2011).

Como ressalta Saviani (2011), os planos educacionais, embora necessários, muitas vezes se reduzem a mecanismos de gestão e distribuição de recursos financeiros, afastando-se de um projeto político-pedagógico orientado para a emancipação humana. Essa condição evidencia o tensionamento permanente entre dois projetos: um que defende a formação integral, crítica e emancipadora, e outro que subordina a escola à adaptação funcional às demandas do mercado de trabalho.

Desde o PNE de 2001 e suas revisões, as metas oficiais incluem a universalização do ensino, a valorização docente e a redução das desigualdades educacionais. Contudo, mesmo resultantes de intensa luta de movimentos sociais, esses planos revelam lacunas persistentes, particularmente no que diz respeito à Educação do Campo. As especificidades dessa modalidade raramente são contempladas de forma efetiva e, quando previstas, a execução encontra barreiras como insuficiência de recursos, fragilidade de políticas intersetoriais e descompasso entre discurso normativo e prática concreta.

Essa realidade impulsionou análises críticas sobre as políticas públicas voltadas à formação continuada e valorização docente. Autores como Saviani (1994, 2007, 2010), Frigotto (2015), Arroyo (2007), Caldart (2009), Molina (2010), Santos (2018) e Borges (2015, 2016) demonstram que tais políticas não podem ser compreendidas como meros dispositivos técnicos-administrativos. Elas são expressão da correlação de forças entre, de um lado, a classe trabalhadora que luta por uma educação transformadora e, de outro, os mecanismos de reprodução do capital, que visam moldar a escola aos interesses econômicos dominantes.

Para compreender adequadamente a função e os limites dos planos educacionais no Brasil, é fundamental situá-los dentro da totalidade histórica da educação no país. Essa análise histórica revela que, desde o período colonial, a educação esteve marcada por um caráter elitista



e religioso, sendo organizada sob o controle dos jesuítas, com o objetivo prioritário de formar governantes e membros do clero. Nesse contexto, a catequese indígena não se configurava apenas como uma ação religiosa, mas constituía um componente estratégico do projeto colonial, com fortes dimensões políticas e econômicas. Seu propósito era a assimilação cultural das populações originárias, buscando incorporá-las à lógica do trabalho e aos valores impostos pela hegemonia europeia (Estácio; Nicida, 2016).

A expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal transferiu a responsabilidade pela educação à Coroa Portuguesa, mas sem um plano estruturado, situação que se prolongou até o século XIX. A Constituição de 1824 previu a instrução primária gratuita, mas o Ato Adicional de 1834 descentralizou a gestão educacional, delegando-a às províncias. Essa descentralização, desprovida de mecanismos de redistribuição de recursos, gerou acentuadas desigualdades regionais.

Na Primeira República, manteve-se o viés elitista, ainda que se registre a ampliação de acesso à Escola Normal para setores populares e mulheres, mediante subsídios. O governo Vargas (1930-1945) centralizou as políticas educacionais e criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, revertendo a descentralização anterior. Já a ditadura militar (1964-1984) intensificou a vinculação da educação à lógica do capital, priorizando o ensino técnico e a expansão do ensino superior privado, limitando, ao mesmo tempo, o acesso às universidades públicas.

O primeiro esboço de um Plano Nacional de Educação (PNE) surge na Constituição Federal de 1934, quando, pela primeira vez, se inscreve juridicamente a necessidade de um planejamento nacional para a educação. Entretanto, a materialização desse projeto foi inviabilizada pelas turbulências políticas e econômicas do período marcado pela crise mundial de 1929, pelo avanço de regimes autoritários e, no Brasil, pelo Estado Novo. Nesse contexto, a prioridade da política educacional não era a formação plena do ser humano, mas a adequação da escola às demandas produtivas e ideológicas do capital, sobretudo para garantir a coesão social necessária ao projeto burguês-industrial em consolidação.

Segundo Amâncio e Castioni (2021) o I Plano Nacional de Educação (1963–1970), elaborado sob a relatoria de Anísio Teixeira, representou a primeira tentativa efetiva de planejamento educacional sistêmico no Brasil, articulado a um projeto nacional de desenvolvimento econômico e social. Diferentemente da interpretação recorrente que o reduz a um mero instrumento técnico de distribuição de recursos, o artigo demonstra que o PNE de



1962 expressou uma concepção de educação como direito individual e não como privilégio, inserida numa estratégia de Estado.

A experiência do PNE de 1962 nasce do diagnóstico anisiano de que a educação brasileira era estruturalmente dualista: uma escola de qualidade para as elites e uma escola precária (ou inexistente) para as classes populares. Para Anísio Teixeira, enquanto a educação permanecesse organizada como privilégio, não poderia ser efetivamente um direito. Desse modo, o PNE estava integrado ao Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social do governo João Goulart. Com o golpe, esse projeto foi abruptamente desmantelado. A deposição de Jango significou também a descontinuidade das políticas sociais estruturantes, entre elas o planejamento educacional concebido por Anísio Teixeira

No tocante a história, na década de 1990, sob o avanço da hegemonia neoliberal e por pressão direta de organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, o Brasil instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano estava alinhado aos princípios do Consenso de Washington e à Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), configurando-se como um dispositivo de mediação entre o discurso do direito à educação e as diretrizes de ajuste estrutural da economia.

Esse plano teve duração de dez anos, mas não é o mesmo que o Plano Nacional de Educação (PNE) previsto na Constituição, que deve abranger todos os níveis e modalidades de ensino. Esse plano decenal focava especialmente na educação básica, considerada a prioridade mais urgente na época. Ele atendia ao dispositivo constitucional que determinava “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos dez anos seguintes (Brasil, 1993, p. 14).

Saviani (1999) critica que o Plano Decenal foi formulado mais para atender a condições internacionais para obtenção de financiamentos, especialmente junto ao Banco Mundial, do que como um projeto voltado à transformação profunda da educação pública. Em sua essência, o plano não se constituía como um PNE no sentido pleno, pois restringia suas metas e estratégias ao Ensino Fundamental, adotando a focalização como estratégia de gestão social. Tal recorte não foi casual: expressava a lógica de contenção de gastos públicos e de priorização de indicadores quantitativos mínimos, em detrimento de uma política universalista e emancipadora.

A Constituição de 1988 consolidou juridicamente a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, servindo de base para a LDB de 1996, que, em seu art. 67,



estabeleceu diretrizes para a valorização docente, incluindo concurso público, formação continuada, piso salarial e condições adequadas de trabalho. Contudo, a distância entre norma e realidade manteve contradições históricas: a legislação avança no discurso, mas encontra barreiras materiais e políticas para sua efetivação.

Nessa discussão, a valorização do magistério, a partir de 1988 e da LDB de 1996, tornou-se princípio constitucional e legal, incorporando planos de carreira, progressão funcional e formação continuada. O Plano Decenal de Educação para Todos e a criação de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), como no Amazonas, em 2013 respondem a um histórico de precarização docente. Movimentos sindicais têm papel decisivo nesse processo, articulando reivindicações e pressionando por políticas que garantam condições dignas de trabalho. Mendes (2020) enfatiza que a melhoria da qualidade educacional está intrinsecamente ligada à valorização docente e à redução das desigualdades regionais.

É importante compreender que embora formalmente apresentem-se como instrumentos de planejamento e garantia do direito à educação, os planos educacionais estão inseridos em um campo de disputa permanente. De um lado, há a luta histórica por uma educação pública, gratuita, laica e emancipadora; de outro, a tendência à subordinação da educação à lógica de reprodução do capital.

Somente no início do século XXI, com a promulgação da Lei nº 10.172/2001, instituiu-se formalmente o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Embora trouxesse metas para diferentes níveis e modalidades de ensino, a centralidade permaneceu na universalização do Ensino Fundamental, mantendo a lógica de atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho e às exigências de organismos internacionais. Nesse PNE, a Educação do Campo foi incluída pela primeira vez entre as metas e estratégias, mas de modo periférico e sem garantias efetivas de financiamento ou de políticas estruturantes.

A presença da Educação do Campo no PNE 2001-2011 foi resultado direto da luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEOC). No entanto, sua incorporação se deu de forma contraditória: enquanto reconhecia formalmente a necessidade de atender às populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, mantinha-se ancorada em um modelo educacional pensado para a reprodução das relações capitalistas no campo reforçando, por exemplo, a modernização conservadora e os interesses do agronegócio (Santos, 2020).



Assim, ao se analisar esse primeiro PNE de caráter legal, percebe-se que ele cumpriu uma função dupla e contraditória: de um lado, representou uma vitória parcial dos movimentos sociais, ao incluir demandas historicamente ignoradas; de outro, limitou-se a absorver tais demandas dentro dos marcos da lógica capitalista, convertendo-as em políticas compensatórias e de baixo alcance estrutural.

Essa experiência revela que, no capitalismo, a formulação de Planos de Educação é sempre um campo de disputa. A forma e o conteúdo desses planos não resultam de consensos técnicos, mas da luta entre projetos societários antagônicos: o projeto da classe trabalhadora, que busca uma educação pública, gratuita, laica e emancipadora, e o projeto da classe dominante, que instrumentaliza a educação para a reprodução das relações sociais de produção. Superar essa contradição implica romper com o papel meramente adaptativo dos planos e disputar seu sentido e suas metas como parte de uma estratégia mais ampla de transformação social (Cury, 2011).

Saviani (1999, p. 128) observa que o conceito de “plano” vai além de formulação pedagógica: ele é também instrumento de aplicação e disputa por recursos financeiros. Assim, os planos funcionam como mediações concretas entre demandas sociais e os limites estruturais da economia política, sendo moldados pela correlação de forças vigente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado para orientar a política educacional no Brasil, refletindo os conceitos políticos, filosóficos e sociais que sustentam a educação. Ele estabelece objetivos e metas a serem cumpridos por todos os entes federativos e pelos atores envolvidos no processo educativo, com a finalidade central de reduzir desigualdades sociais e regionais, elevar o nível educacional da população, melhorar a qualidade em todos os níveis de ensino e democratizar a gestão da educação pública (Rodrigues et al., 2012).

Segundo Aguiar (2010), a elaboração de um plano educacional desencadeia a discussão, por parte de setores organizados da sociedade, sobre o projeto de nação e, consequentemente, sobre o projeto educativo. O PNE representa uma nova concepção política de valorização e democratização do ensino, que exige a análise dos principais desafios do sistema e o estabelecimento de metas e estratégias de médio e longo prazo para orientar políticas públicas. Além disso, faz parte de transformações na administração pública que reforçam a responsabilização dos gestores e a participação social, destacando o papel ativo da sociedade civil na construção de uma educação pública, democrática e de qualidade.



Entre as competências atribuídas aos planos, destacam-se: a gestão democrática, o financiamento da educação, a inclusão social e a avaliação contínua. No entanto, a efetividade dessas competências é atravessada por contradições, o discurso participativo convive com a centralização de decisões em esferas estatais alinhadas a interesses econômicos dominante (Cury, 2011).

O PNE 2014-2024 organiza-se em três eixos centrais, universalização e obrigatoriedade da Educação Básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, incluindo a educação especial; expansão de matrículas em creches, EJA, Educação Profissional e Ensino Superior; melhoria da qualidade e valorização profissional, com fortalecimento da gestão democrática. Embora represente avanços normativos, sua implementação ocorre em um cenário de restrição orçamentária, precarização do trabalho docente e mercantilização da educação. Assim, o PNE incorpora demandas históricas, mas as condiciona aos limites estruturais do capital, o que frequentemente impede sua concretização plena (Echalar; Lima; Oliveira, 2020).

Em relação a articulação entre planos nacionais, estaduais e municipais, a Constituição Federal e a LDB estabelecem que o PNE deve orientar os Planos Estaduais e Municipais de Educação, garantindo coerência nacional sem anular as especificidades locais. Na prática, contudo, a implementação é condicionada por variáveis políticas, disponibilidade orçamentária e desigualdades estruturais, produzindo assimetrias territoriais. Essa articulação deve ser entendida como um processo dialético: não apenas coordenação técnica, mas confronto entre um projeto emancipador e um projeto hegemônico. Superar essa contradição requer ir além da reprodução de metas formais, garantindo condições materiais reais para universalizar o direito à educação e fortalecer a escola pública como instrumento de transformação social (Santos, 2018).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024 reconhece que a formação e a valorização docente constituem dimensões estruturantes para o avanço da qualidade social da educação no Brasil. Contudo, ao situar essas questões na totalidade histórica recente, a conferência também aponta que as transformações políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm intensificado processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização do trabalho docente (CONAE, 2024). Essas transformações não são fenômenos isolados, mas expressão das contradições próprias do modo de produção capitalista, que, ao reorganizar as relações de trabalho, submete a educação e seus profissionais à lógica da produtividade, da racionalização de custos e da flexibilização das relações laborais.



No contexto do não cumprimento de metas essenciais previstas no PNE 2014–2024, especialmente no que se refere à valorização do magistério, à melhoria das condições de trabalho e à formação docente, a CONAE propõe a manutenção dessas metas na agenda do PNE 2024–2034. Essa decisão evidencia um movimento de continuidade formal no planejamento, mas também revela a contradição entre o discurso normativo que reafirma direitos e compromissos e a prática política, que se mostra limitada por restrições orçamentárias, escolhas governamentais e subordinação às exigências macroeconômicas.

Diante desse cenário, a mobilização social torna-se não apenas necessária, mas estratégica. Os movimentos sociais, sindicatos e coletivos educacionais precisam atuar como força organizada capaz de tensionar o debate público, disputando o sentido e o conteúdo das políticas educacionais e denunciando o esvaziamento material das metas. No caso da Educação do Campo, tal mobilização deve assegurar que a formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas do campo seja tratada não como ação compensatória, mas como política de Estado, articulada às condições concretas de trabalho, ao reconhecimento das especificidades socioculturais das comunidades camponesas e à defesa intransigente da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Assim, a disputa em torno do PNE 2024–2034 não se restringe à definição de metas e estratégias. Trata-se, sobretudo, de enfrentar a contradição central entre, de um lado, o projeto emancipador defendido pela classe trabalhadora, que concebe a valorização docente como eixo de transformação da educação e da sociedade; e, de outro, o projeto hegemônico que mantém a escola subordinada às necessidades de reprodução do capital. É nesse espaço de mediação entre as demandas históricas e as imposições estruturais que se definirá se a educação do próximo decênio continuará refém de políticas fragmentadas ou se avançará rumo a um sistema comprometido com a formação plena e emancipadora.

Desse modo, a trajetória dos planos educacionais no Brasil revela a complexidade e as contradições inerentes à construção de uma política pública que busca, ao mesmo tempo, atender às demandas sociais por uma educação emancipadora e enfrentar os limites estruturais impostos pelo modo de produção capitalista. Embora formalmente configurados como instrumentos de planejamento e garantia do direito à educação, esses planos são arenas de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, o projeto da classe trabalhadora por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade; de outro, o projeto hegemônico que



subordina a educação às necessidades de reprodução do capital, priorizando a adaptação funcional e a racionalização de recursos.

A valorização docente emerge nesse contexto como elemento estratégico e central para a efetivação de uma educação transformadora, porém sofre com a precarização e a desprofissionalização impulsionadas pelas dinâmicas econômicas e políticas vigentes. A inclusão de demandas historicamente marginalizadas, como a Educação do Campo, nos planos nacionais é resultado da luta social, mas ainda sofre com a implementação limitada e contraditória.

Portanto, a efetivação dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação depende da articulação dialética entre metas formais e condições concretas, exigindo o fortalecimento da mobilização social e a superação da lógica restritiva que limita os recursos e o alcance das políticas. Somente assim será possível avançar rumo a um sistema educacional comprometido com a formação plena e emancipadora da população brasileira, capaz de reduzir desigualdades e democratizar verdadeiramente o acesso e a qualidade da educação pública.

Dando continuidade à análise, esta próxima seção dedica-se ao exame detalhado dos documentos oficiais dos Planos de Educação (2014–2025), com ênfase específica nas políticas de formação continuada e valorização da carreira docente no contexto da educação do campo. A investigação focalizará particularmente o município de Itacoatiara, visando mapear e analisar criticamente os avanços, os impasses e as lacunas existentes na implementação dessas diretrizes. Tal abordagem busca compreender, em profundidade, as contradições e desafios que permeiam a operacionalização dessas políticas, contribuindo para o debate acadêmico sobre a efetividade das estratégias voltadas à valorização docente e ao fortalecimento da Educação do Campo no contexto amazônico.



SEÇÃO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE E OS PLANOS EDUCACIONAIS

“Desigualdade rima com hipocrisia
Não tem verso nem poesia que console um
cantador

A natureza na fumaça se mistura
Morre a criatura e o planeta sente a dor

Boi com sede bebe lama
Barriga seca não dá sono
Eu não sou dono do mundo
Mas tenho culpa porque sou filho do dono.”
(Zezinho Barros – “Boi com Sede Bebe Lama”)

Os versos de Zezinho Barros revelam, em sua força poética, as contradições e desigualdades que permeiam a vida social brasileira, em que a hipocrisia se mistura à omissão diante da dor humana e da destruição da natureza. A consciência de “ter culpa por ser filho do dono” simboliza o reconhecimento da responsabilidade coletiva diante das injustiças que estruturam o mundo contemporâneo. Essa leitura encontra ressonância no campo educacional, onde as políticas públicas, embora anunciadas como instrumentos de justiça e valorização, muitas vezes reproduzem as mesmas desigualdades que pretendem combater.

No bojo dessa reflexão, discutimos educação pública brasileira, historicamente marcada por contradições profundas entre o discurso legal de universalização e a materialidade das condições concretas de sua efetivação. Apesar dos avanços formais expressos nos Planos de Educação, especialmente no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), persiste a descontinuidade e o descaso na implementação de políticas que assegurem a formação e a valorização docente como dimensões estruturantes de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, ou seja, que considere a sociedade real, suas contradições, necessidades, seus sujeitos.

Nessa discussão perguntamos: Por que estudar um Plano de Educação junto a Educação do Campo? Os planos de educação constituem instrumentos legais e políticos de planejamento de médio e longo prazo, nos quais se explicitam diretrizes, metas e estratégias para a organização da educação em determinado período histórico. Longe de serem documentos neutros ou meramente técnicos, os planos de educação expressam correlações de forças, disputas de projetos societários e interesses diversos que atravessam o campo educacional. Neles se revelam tanto as áreas consideradas estratégicas quanto aquelas relegadas à



marginalidade ou à invisibilidade, como frequentemente ocorre com a Educação do Campo.

Nesse sentido, entendemos que estudar um plano de educação significa analisar as prioridades atribuídas a determinados níveis, modalidades e segmentos da educação, bem como identificar ausências, lacunas e contradições. Os planos refletem a forma como o Estado compreende o direito à educação e como distribui recursos, responsabilidades e expectativas em relação aos diferentes sujeitos educativos. Assim, ao analisar os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, é possível evidenciar o lugar, ou o não lugar, ocupado pela Educação do Campo, especialmente no que se refere à formação, valorização e condições de trabalho dos profissionais da educação que atuam nesses territórios.

Segundo Borges (2016) a Educação do Campo, historicamente marcada por processos de exclusão, precarização e negação de direitos, aparece nos planos de educação de maneira fragmentada, transversal ou, em muitos casos, silenciada. Tal ausência não é casual, mas resultado de disputas políticas e ideológicas que atravessam a formulação das políticas públicas educacionais. Ao não reconhecer plenamente as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, os planos tendem a reproduzir uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando os modos de vida, os tempos, os saberes e as condições concretas desses sujeitos.

Como aponta Santos (2018, p. 205), “a análise dos planos nacionais de educação evidencia avanços no atual PNE em relação à Educação do Campo, principalmente na trajetória educacional da população campesina até o momento.” No entanto, tais avanços se revelam parciais e desiguais, pois a lógica que sustenta o planejamento estatal permanece subordinada às exigências do capital e às dinâmicas neoliberais de gestão.

Desse modo, este estudo realizou uma análise documental comparativa do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM – Lei nº 4.183/2015) e do Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (PME – Lei nº 295/2015), todos referentes ao período 2014–2024. O propósito foi examinar como esses documentos normativos formulam e orientam ações políticas relativas à formação continuada e à valorização da carreira docente, especialmente no contexto das escolas do campo. Para isso, buscou-se também identificar, nessa análise comparativa, aproximações, diferenças e possíveis mudanças conceituais entre as metas previstas nesses planos, com destaque para o PME de Itacoatiara, no que se refere à formação continuada e à valorização profissional dos docentes do campo, considerando o intervalo de 2014 a 2025.

Cabe destacar que os planos de educação estão estruturados em diretrizes gerais, metas



e estratégias, organizadas de modo a abranger desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo a formação e valorização dos profissionais da educação, o financiamento, a gestão democrática e a avaliação educacional. Contudo, apesar dessa abrangência, este estudo delimita seu foco analítico às Metas 15, 16, 17 e 18, por compreender que elas concentram aspectos centrais relacionados à formação inicial e continuada, à valorização profissional, às condições de trabalho e à carreira docente, elementos decisivos para a garantia do direito à educação no campo.

A Meta 15 trata da formação inicial dos profissionais da educação; a Meta 16 aborda a formação continuada; a Meta 17 refere-se à valorização salarial dos docentes; e a Meta 18 versa sobre planos de carreira e condições de trabalho. A análise dessas metas permite problematizar em que medida os planos reconhecem as especificidades da Educação do Campo e dos sujeitos que nela atuam, bem como identificar tensões entre o discurso legal e as condições concretas de implementação das políticas educacionais.

Tal análise parte do entendimento de que o PNE/2014 institui diretrizes fundamentais para a formação e a carreira docente, reafirmando a educação como direito social e condição estratégica para o desenvolvimento. As metas 15 e 16 do PNE tratam da formação inicial e da formação continuada. A meta 15 “[...] trata sobre Política de Formação de Professor da Educação” (Borges, 2016, p. 113), assegurando formação específica a todos os docentes da educação básica. Já a meta 16 prevê “formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores até o último ano de vigência do PNE” (Borges, 2016, p. 113), revelando a necessidade de uma política estruturante de formação permanente. No entanto, sob uma leitura materialista, percebe-se que essa formação continuada assume frequentemente um caráter adaptativo, voltado a responder às exigências técnico-instrumentais do mercado, e não à emancipação intelectual e política do educador.

Como explicita Magalhães (2019, p. 187), “a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável diante de um mundo globalizado e em transformação constante.” Entretanto, o imperativo da adaptação, quando desvinculado da crítica às determinações estruturais do capitalismo, converte a formação docente em instrumento de ajustamento funcional, reforçando o que Saviani (2013) denomina de pedagogia das competências, expressão ideológica da reestruturação produtiva aplicada à escola.

De modo semelhante, as metas 17 e 18, ao proporem a equiparação salarial e a existência de planos de carreira, expressam a valorização docente em seu aspecto formal. Todavia, essa



valorização se restringe à dimensão econômica e meritocrática, desconsiderando as condições objetivas do trabalho docente, a precarização material e simbólica da profissão e a ausência de autonomia pedagógica. Assim, o discurso de valorização converte-se em retórica de compensação, incapaz de enfrentar a lógica da desvalorização estrutural do trabalho intelectual na sociedade capitalista.

A análise das metas 15 a 18 revela, portanto, a contradição central das políticas educacionais brasileiras, visto que, enquanto o Estado proclama o compromisso com a valorização e a formação docente, as condições concretas de implementação evidenciam um Estado mínimo em sua ação e máximo em sua função de controle. Tal contradição é, segundo Mészáros (2011), a subordinação da educação à lógica da reprodução do capital, onde a formação humana é reduzida à formação de força de trabalho.

No contexto amazônico, essas contradições se intensificam. A ausência de infraestrutura adequada, o isolamento geográfico, a instabilidade política e a carência de investimentos específicos tornam o professor do campo o elo mais frágil da política educacional. O PME de Itacoatiara, ao não contemplar integralmente as diretrizes do PNE e do PEE/AM, explicita o descompasso entre a universalidade do discurso nacional e a particularidade da realidade local, revelando a falência da cooperação federativa em matéria de política educacional.

Desse modo, esta seção está organizada de forma que são analisadas comparativamente as Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE, do PEE/AM e do PME de Itacoatiara, buscando evidenciar aproximações, distanciamentos, avanços e limites no que se refere à Educação do Campo. A opção por esse recorte não ignora a totalidade dos planos, mas reconhece que é nesse conjunto de metas que se materializam, de maneira mais evidente, as condições de possibilidade para uma educação do campo socialmente referenciada, comprometida com os direitos dos povos do campo e com a valorização dos profissionais que atuam nesses territórios.

3.1 Metas voltadas à formação e valorização da carreira docente: limites, avanços e contradições

Os Planos de Educação, em suas diferentes esferas federativas, apresentam uma estrutura relativamente padronizada, orientada pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação e pelas normativas do Ministério da Educação. Em termos gerais, esses documentos foram organizados a partir de uma base legal, seguida de diretrizes, metas e estratégias, as quais visam



orientar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais ao longo de sua vigência.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) está estruturado em vinte metas, acompanhadas de estratégias que detalham os meios para seu cumprimento. Essas metas abrangem diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, bem como aspectos transversais, como financiamento, gestão democrática, avaliação e formação e valorização dos profissionais da educação. O PNE estabelece, ainda, prazos intermediários, responsabilidades dos entes federados e mecanismos de acompanhamento e avaliação, configurando-se como o principal instrumento de indução das políticas educacionais no país.

Em consonância com o PNE, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM – Lei nº 4.183/2015) e o Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (PME – Lei nº 295/2015) adotam estrutura semelhante, ajustando suas metas e estratégias às especificidades do contexto estadual e municipal. Esses planos também se organizam em metas numeradas, seguidas de estratégias, mantendo, em grande medida, a correspondência temática com o PNE, o que evidencia o caráter articulado do planejamento educacional no âmbito do Sistema Nacional de Educação, ainda que este não esteja plenamente instituído.

Do ponto de vista formal, os planos analisados apresentam: a) um texto introdutório, no qual são explicitados os fundamentos legais, os princípios orientadores e o diagnóstico educacional; b) um conjunto de metas, numeradas e descritas de forma sintética; c) um rol de estratégias, que detalham ações, responsabilidades e prazos; d) dispositivos relativos ao monitoramento, avaliação e revisão dos planos ao longo de sua vigência. Embora essa estrutura técnica sugira um planejamento racional e articulado, a análise crítica dos documentos evidencia que a forma como as metas e estratégias são formuladas nem sempre contempla as especificidades dos diferentes territórios e sujeitos educativos.

No caso do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), o documento estabelece, em seu texto legal, diretrizes que orientam a política educacional brasileira, entre as quais se destacam: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania; a valorização dos profissionais da educação; a promoção da gestão democrática; e a ampliação do investimento público em educação. Essas diretrizes funcionam como princípios estruturantes do plano e fundamentam a definição de suas 20 metas, detalhadas por meio de estratégias (Brasil, 2014).



De forma articulada ao PNE, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM – Lei nº 4.183/2015) explicita diretrizes que dialogam com as nacionais, ao mesmo tempo em que incorporam elementos relacionados às especificidades do contexto amazônico. O PEE/AM reafirma princípios como a garantia do direito à educação, a equidade, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, além de mencionar, ainda que de forma geral, a diversidade sociocultural do estado. Contudo, observa-se que tais diretrizes nem sempre se desdobram em metas e estratégias específicas voltadas à Educação do Campo, o que evidencia uma distância entre o reconhecimento discursivo da diversidade e sua efetiva materialização no planejamento educacional.

O Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (PME – Lei nº 295/2015), por sua vez, apresenta diretrizes alinhadas ao PNE e ao PEE/AM, reforçando princípios como universalização do acesso, qualidade social da educação, valorização dos profissionais e gestão democrática. No âmbito municipal, essas diretrizes são acompanhadas de metas e estratégias que, em geral, reproduzem a estrutura e a redação do plano nacional, com adaptações pontuais à realidade local. Ainda assim, a Educação do Campo aparece de maneira incipiente, muitas vezes diluída em formulações genéricas, sem detalhamento suficiente que considere as condições concretas das escolas e dos profissionais que atuam nas áreas rurais, ribeirinhas e de difícil acesso.

Para aprimorar essa discussão é importante trazer a formação de professores, a qual constitui um dos eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente no contexto das reformas orientadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). Ao mesmo tempo em que a formação docente é proclamada como condição essencial para a qualidade da educação, ela se torna também um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade e de escola, no qual, de um lado, o projeto hegemônico, vinculado à lógica do capital e à racionalidade técnico-gerencial; de outro, as perspectivas críticas e emancipadoras, que compreendem a formação como prática social e política, articulada à transformação das condições concretas de trabalho e de vida dos educadores. Como analisam Antunes e Souza (2024, p. 626), “a formação docente no PNE é tensionada por projetos antagônicos, onde um é voltado à eficiência e ao desempenho, e o outro à emancipação e à justiça social.”

É nesse horizonte de uma análise documental comparativa que se insere a leitura crítica da Meta 15, a qual trata da política de formação dos professores da educação básica, tal como



formulada nos três níveis de planejamento educacional - nacional, estadual e municipal. O procedimento analítico, de caráter essencialmente documental, busca compreender como o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM - Lei nº 4.183/2015) e o Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (PME - Lei nº 295/2015) expressam, em seus textos normativos, as concepções de formação docente e as diretrizes de colaboração federativa que estruturam a política educacional brasileira entre 2014 e 2025. A seguir, apresenta-se o quadro comparativo das redações da Meta 15:

Quadro 2 - Comparativo da meta 15 “Política de Formação de Professor da Educação

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Lei Nº 4.183/2015	PME/Itacoatiara Lei Nº295/2015
garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Garantir, em regime de colaboração entre a União (representada pela universidade federal e pelo instituto federal), estado e municípios, no prazo de dois anos de vigência deste PEE/AM, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Itacoatiara (2015-2025).

A análise documental comparativa das três formulações evidencia a convergência normativa, com mínimas variações redacionais, o que, em princípio, sugere uma articulação federativa coerente em torno da política de formação docente. Entretanto, ao ultrapassar o plano da forma legal e adentrar a leitura crítica do conteúdo político e material desses textos, emergem contradições estruturais que revelam o caráter idealista e prescritivo das políticas públicas educacionais.

O PNE, ao propor a criação de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, fundamenta-se no art. 61 da LDB, que define as funções docentes e não docentes da educação básica. Contudo, o princípio de “regime de colaboração”, central no texto, não



encontra respaldo em mecanismos efetivos de governança cooperativa entre União, estados e municípios.

O texto do PEE/AM acrescenta a participação da universidade e do instituto federal como instituições formadoras, mas não explicita as formas de articulação entre essas instituições e as secretarias de educação. Já o PME de Itacoatiara, ao reproduzir integralmente o texto do PNE, sem qualquer contextualização ou adequação à realidade local, expressa um processo de transposição normativa verticalizada, descolada das condições concretas da prática docente particular ao município.

Nessa perspectiva, o documento municipal é revelador da ausência de mediação entre a norma e a realidade, uma vez que o texto ignora as particularidades geográficas, culturais e socioeconômicas que marcam o contexto amazônico e o trabalho docente no campo. A análise documental mostra que, enquanto o PNE enuncia princípios gerais e o PEE/AM tenta criar um horizonte de adaptação institucional, o PME se limita à reprodução formal e segue a crença de que a forma legal da política basta para garantir sua realização concreta. Como destaca Marx (2011), “a forma jurídica, no capitalismo, expressa a aparência de igualdade e liberdade, enquanto oculta as relações reais de dominação e exploração.”

Essa crítica é aprofundada por Bueno (2021, p. 112), ao afirmar que “o fetichismo normativo na educação ocorre quando se atribui à norma legal um poder autônomo de transformação, ignorando as condições materiais e históricas que determinam sua efetividade.” Nesse sentido, o PME de Itacoatiara exemplifica como a transposição verticalizada de políticas educacionais pode reproduzir a lógica formalista do Estado, sem considerar as especificidades territoriais da Amazônia.

Essa transposição verticalizada de políticas é particularmente visível no contexto amazônico, onde as distâncias geográficas, as precariedades logísticas e as desigualdades territoriais impõem condições de realização radicalmente distintas daquelas imaginadas pelo legislador. O resultado é uma separação estrutural entre norma e realidade, em que o direito proclamado não se materializa nas condições concretas de existência do professor, especialmente nas escolas do campo.

Como enfatiza Arroyo (2012), seria ingênuo supor que as políticas públicas e os direitos educacionais se implementem de forma linear e homogênea, uma vez que a escola do campo está situada em contextos históricos, culturais e econômicos profundamente desiguais, marcados por ausências históricas do Estado e por processos de exclusão social. Nessa



perspectiva, a legislação, embora avance no plano formal, esbarra nas contradições materiais que estruturam o modo de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

Freire (1996) também nos adverte que o direito só se torna efetivo quando é reconhecido e vivido na prática social, e não apenas proclamado em textos legais. Assim, a efetivação do direito à educação no campo requer mais do que políticas decretadas “de cima para baixo.” Exige um movimento dialógico e participativo, em que os sujeitos do campo sejam reconhecidos como protagonistas de suas próprias práticas educativas e de seus processos de formação.

No caso específico de Itacoatiara, essa contradição se torna ainda mais evidente. O município, de grande extensão territorial, abriga dezenas de comunidades do campo localizadas em territórios das águas e florestas, acessíveis apenas por longas viagens fluviais ou estradas precárias que, de acordo com Hage (2011), revelam a complexidade do acesso e da permanência escolar nesses espaços.

Como descreve Hage (2011, p. 1),

As condições existenciais das escolas multisseriadas. 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. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias.”

Nesses territórios, o professor do campo enfrenta uma realidade profundamente distinta da que inspirou a formulação abstrata das metas nacionais. A exigência de formação específica de nível superior, enunciada como direito no PNE, confronta-se com as condições objetivas de acesso à formação. Muitos professores do campo cursaram o ensino médio em instituições com estrutura limitada, no formato tecnólogo, onde a energia é instável e a internet mais ainda, com oferta irregular de licenciaturas semipresenciais por universidades particulares e ausência de políticas de permanência.

As universidades e institutos federais que deveriam garantir a formação superior estão concentrados nas sedes urbanas, o que torna inviável a participação de docentes que residem



em áreas rurais distantes. Como apontam Lima et al. (2024, p. 3), “a formação continuada no Amazonas enfrenta barreiras logísticas e territoriais que inviabilizam a universalização prometida pelas metas nacionais, especialmente nas comunidades ribeirinhas e florestais.”

A análise do município de Itacoatiara evidencia que a formação docente nas comunidades camponesas tem se efetivado, em grande parte, por meio de programas descontínuos, como o PARFOR e a Ação Escola da Terra, experiências relevantes, mas que ainda carecem de continuidade e institucionalização nas políticas educacionais locais. Embora essas iniciativas ampliem o acesso à formação, elas permanecem dependentes de editais federais e de períodos específicos de financiamento, o que compromete a consolidação de uma política orgânica e permanente de formação docente no campo.

Os dados do Relatório do PARFOR/UFAM (2017–2025) ilustram de forma concreta esses desafios. Em Itacoatiara, das quinze turmas ofertadas, observa-se uma taxa expressiva de evasão e de conclusão parcial dos cursos de licenciatura. Na Licenciatura em Matemática, por exemplo, apenas 24 dos 32 matriculados na primeira turma concluíram o curso, e 16 dos 39 na segunda. Resultados semelhantes aparecem nas demais licenciaturas, como Ciências Biológicas, Geografia, História, Pedagogia e Educação Física. Essa realidade traduz as dificuldades estruturais e logísticas que impactam o processo formativo na Amazônia, marcadas por longas distâncias, transporte limitado e ausência de políticas de permanência para estudantes trabalhadores

Figura 122 - Dados do PARFOR/UFAM em Itacoatiara (2017–2025)

 Poder Executivo Ministério da Educação Universidade Federal do Amazonas Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR Coordenação Geral 				
82.	Licenciatura em Matemática	ITACOATIARA	24	17
83.	Licenciatura em Matemática		32	24
84.	Licenciatura em Matemática		39	16
85.	Licenciatura em Ciências Biológicas		20	15
86.	Licenciatura em Geografia		38	28
87.	Licenciatura em Língua Portuguesa		50	40
88.	Licenciatura em História		37	29
89.	Licenciatura em Língua Inglesa		36	24
90.	Licenciatura em Pedagogia		19	15
91.	Licenciatura em Química		30	23
92.	Licenciatura em Educação Física		55	42
93.	Licenciatura em Educação Física		55	45
94.	Licenciatura em Artes Música		44	35
95.	Licenciatura em Artes Música		44	32
96.	Licenciatura em Língua Inglesa		35	22
97.	Licenciatura em Língua Inglesa		36	28

Fonte: Relatório PARFOR/UFAM, 2025

Entretanto, ainda que se observem lacunas de continuidade, é preciso reconhecer os impactos potenciais dessas formações sobre a prática docente. As formações iniciais, como as ofertadas pelo PARFOR, representam a porta de entrada para a profissionalização, permitindo que professores do campo passem a atuar com formação específica, o que contribui para a melhoria do ensino e para o reconhecimento social da docência. Já as formações continuadas, como as promovidas pela Ação Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) a partir de 2014, e pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Campus Itacoatiara em 2024, fortalecem a reflexão sobre a prática pedagógica, o diálogo com os saberes locais e o reconhecimento do campo como território de produção de conhecimento.

Figura 123 - Culminância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – IFAM (2024)



Fonte: acervo pessoal, 2024.

Figura 124 - Dados dos municípios atendidos no curso de aperfeiçoamento em educação do práticas pedagógicas – Ação da Escola da Terra – Ufam (2025).

▲ DADOS DOS MUNICÍPIOS ATENDIDOS NO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – AÇÃO DA ESCOLA DA TERRA

1º versão - Ano 2014-2015 – 18 municípios
 2º versão – Ano 2015 / 2017 – 24 municípios
 3º versão – Ano 2018/2019 – 5 municípios 49
 4º versão – Ano 2020/2021 – 6 municípios 59
 5º versão – Ano 2023/2024 – 3 municípios 69
 6º versão – Ano 2025 – 3 municípios

Somando a quantidade de municípios são 59 municípios. Mas, 10 municípios foram repetidos.

Por isso, podemos dizer que já chegamos em 49 municípios dos 62.

2014-2015	2015 / 2017	2018/2019	2020/2021	2023/2024	2025
Autazes,	Alvarães	Careiro Castanho	Humaitá,	Barreirinha,	Borba
Boca do Acre,	Anamã	Envira	Itacoatiara,	Manacapuru	Nova Olinda do Norte
Borba,	Anori	Japurá	Irlanduba,	Novo Airão	Novo Aripuanã
Caapiranga,	Atalaia do Norte	Silves	Manicoré,		
Careiro da Várzea,	Barreirinha	Uarini	Presidente Figueiredo		
Coari,	Benjamin Constant				
Irlanduba,	Beruri				
Itacoatiara,	Boa Vista do Ramos				
Manacapuru	Codajás				
Manaus	Itamarati				
Manicoré	Itapiranga				

Fonte: Coordenação Escola da Terra, 2025.



De acordo com o documento “Dados dos Municípios Atendidos no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas, Ação Escola da Terra” (2024), apenas 49 dos 62 municípios do Amazonas foram contemplados com a formação entre 2014 e 2025, sendo que 10 deles participaram mais de uma vez. Esse dado revela que, embora importantes, as ações ainda não alcançam todo o território, o que reforça a necessidade de políticas integradas e permanentes de formação docente no estado.

Essas formações, quando articuladas em um processo contínuo, têm o potencial de impactar positivamente a qualidade da educação no campo, pois promovem o fortalecimento da identidade docente, a valorização profissional e a reconfiguração das práticas pedagógicas a partir da realidade amazônica. No entanto, quando realizadas de forma isolada e sem articulação com os planos municipais e estaduais de educação, seus efeitos tornam-se restritos e temporários, limitando a transformação das condições estruturais e simbólicas da docência no campo.

Assim, as evidências textuais e visuais apresentadas reforçam a urgência de uma política estadual articulada de formação docente, que una esforços das universidades, dos institutos federais e das secretarias municipais, reconhecendo os saberes territoriais, culturais e ambientais como fundamentos legítimos da formação e da valorização profissional dos educadores do campo.

A Meta 15 expressa uma tensão fundamental entre forma jurídica e conteúdo material. O texto legal proclama o ideal da universalização da formação docente; contudo, sua implementação histórica é condicionada pelas determinações do capital e pelas limitações impostas pelo Estado neoliberal. Nesse sentido, Mészáros (2011, p. 13) ressalta que “a educação sob o capital assume uma função reprodutiva onde ajusta o trabalhador às exigências do sistema produtivo, mascarando a exploração sob o discurso da qualificação e da empregabilidade”, evidenciando que a universalização formal da educação nem sempre se traduz em condições concretas de ensino e aprendizagem.

Figura 125 - Visita da equipe da SEMED nas

Figura 126 - Visita da equipe da SEMED nas
Escola as de várzea alagadas no período da cheia de

Escola as de várzea alagadas



Fonte: acervo pessoal, 2025.

2025



Fonte: acervo pessoal, 2025.

As fotografias dessas escolas mostram professores atuando em meio à água e às adversidades, evidenciando como a prática docente se organiza em torno de contingências impostas pela realidade local, muitas vezes em estruturas improvisadas ou adaptadas (Hage, 2005, p. 11-12).

A situação das escolas ribeirinhas evidencia não apenas a vulnerabilidade estrutural, mas também o impacto direto desse contexto no trabalho docente. Hage especifica que “as condições existenciais das escolas multisseriadas são precárias, muitas vezes locadas em prédios depauperados, sem condições mínimas de funcionamento” (p. 13), e que “a rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo é elevada, agravando a precariedade da atuação docente nessas escolas” (p. 2). Esses fatores reforçam a análise de que a concretização da Meta 15 esbarra em limitações materiais, sociais e econômicas, que vão além da ausência de recursos e afetam diretamente a continuidade e a qualidade do ensino.

Por outro lado, a realidade das escolas do campo não pode ser compreendida apenas como carência. Hage (2005, p. 11-12) evidencia que “as adaptações criadas durante o período de cheia, como aulas ministradas em estruturas flutuantes ou adaptadas, revelam uma potência criadora que emerge das contradições”. Assim, apesar das limitações materiais e da instabilidade, professores e comunidades ribeirinhas reinventam continuamente o processo educativo, transformando adversidades em oportunidades pedagógicas. Essa criatividade e resistência reafirmam o caráter da escola do campo como espaço de pertencimento, memória e afirmação cultural das populações amazônicas.

Apesar dessa resiliência, ainda não existem políticas públicas efetivas que considerem as especificidades dessas comunidades. Hage (2005, p. 13) alerta que “não há políticas públicas que garantam o funcionamento das escolas e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação, sobretudo nas áreas ribeirinhas.” Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre



alternativas capazes de assegurar o direito à educação de qualidade, respeitando os modos de vida, a natureza e a cultura das populações ribeirinhas da Amazônia.

Dessa forma, a análise pela perspectiva de Hage (2005) permite compreender a educação no campo amazônico como uma tensão permanente entre limites estruturais e resistência criativa, destacando, portanto, a necessidade de políticas educacionais que transcendam o discurso formal e promovam condições concretas de trabalho e aprendizado para os professores e estudantes do campo.

Mesmo assim, do ponto de vista documental, observa-se que o regime de colaboração aparece nos três planos educacionais, nacional, estadual e do município de Itacoatiara, como princípio estruturante. Entretanto, na ausência de instrumentos normativos de cofinanciamento, monitoramento e corresponsabilidade, esse princípio se esvazia na prática, tornando-se um enunciado retórico.

Nesse sentido, a universalidade formal da Meta 15 do Plano Nacional de Educação, que prevê a formação de todos os professores com licenciatura na área de atuação, convive, assim, com a particularidade excludente da realidade amazônica. Nas comunidades ribeirinhas, a falta de transporte regular, de conectividade, de programas formativos em serviço e de incentivos à permanência estudantil transforma a meta da universalização em promessa distante.

Desse modo, a análise comparativa permite, assim, compreender que a universalidade formal das metas convive com a particularidade excludente da realidade amazônica. Além disso, as condições objetivas de oferta e acesso à formação docente, como as distâncias geográficas, a sazonalidade, os custos de deslocamento e a ausência de programas contínuos de formação em serviço, tornam a meta de universalização um imperativo abstrato, que reforça a distância entre norma e realidade.

Essa crítica, por sua vez, é sustentada por Magalhães (2019, p. 186), ao afirmar que “a formulação das metas do PNE ignora as desigualdades regionais e institucionais, tratando a universalização como um princípio homogêneo, descolado das condições concretas de implementação

Além disso, a ênfase nos critérios de titulação e certificação trazidos pelos editais de concurso e de processo seletivo revela uma concepção academicista e meritocrática de formação, centrada no acúmulo de credenciais e não na construção coletiva de saberes pedagógicos contextualizados. Como adverte Saviani (2013), a formação docente, na perspectiva histórico-crítica, deve ser entendida como um processo de apropriação consciente



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED



dos fundamentos científicos, filosóficos e sociais da educação, e não como mera atualização técnica.

O Tópico 02 do edital CP 01 / Nº 01/2012 do concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara explicita ainda mais essa lógica excludente, ao definir os cargos, as descrições sumárias das atividades, a carga horária, a escolaridade e a remuneração dos professores. Dentre as 196 vagas ofertadas, 176 destinam-se à zona rural, com exigência mínima de curso de nível médio na modalidade Magistério ou formação superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena. A contradição emerge quando se observa que muitas escolas do campo do município funcionam em comunidades distantes da sede, com salas multisseriadas e estrutura unidocente, geralmente operando em apenas um turno, devido ao número reduzido de alunos.

Figura 127 - Trechos do Edital do Concurso Público da SEMED/Itacoatiara (2012)

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITACOATIARA

ESTADO DO AMAZONAS

GABINETE DO PREFEITO

EDITAL CP 01 / Nº 01/2012

CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA

ANTÔNIO PEIXOTO DE OLIVEIRA, Prefeito Municipal de Itacoatiara, Estado do Amazonas, usando de suas atribuições legais, estabelecidas nos Art. 86, IV da Lei Orgânica deste município, Art. 37, I a IV da Constituição Federal de 1988, faz saber que fará realizar neste Município, Concurso Público de Provas e Títulos, para preenchimento de vagas nos cargos de provimento efetivo do Executivo Municipal, regidos pela Lei Nº 078 de 03 de outubro de 2006, Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Itacoatiara e Lei Nº 018 de 22 de novembro de 2002, Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais de Educação e alterações contidas na Lei Nº 142 de 31 de outubro de 2009 e, ainda pelas Instruções Especiais, definidas pelo presente Edital, mediante as condições ora estabelecidas, que constituem parte integrante deste Edital para todos os efeitos legais.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

01. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

01.01. O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Avcon Consultoria Ltda, com apoio da Comissão Organizadora do Concurso Público, designada pela Prefeitura Municipal de Itacoatiara, especificamente para este fim, através da Portaria GP nº 318, de 28 de outubro de 2011 .

02. DOS CARGOS

02.01. A indicação seguinte define os cargos públicos em concurso, denominação, descrição sumária das atividades, escolaridade, número de vagas, remuneração, carga horária semanal e valor das inscrições:

02.02. As 196 (cento e noventa e seis) vagas de Professor - 40 horas semanais, estão assim distribuídas nas diversas localidades do Município de Itacoatiara, a saber:

02.02.01 Zona Rural - as 176 (cento e setenta e seis) vagas estão assim distribuídas nos diversos Polos do Município de Itacoatiara:

PROFESSOR ENSINO FUNDAMENTAL ZONA RURAL - 40 HORAS - PRÉ-ESCOLA 1º AO 5º ANO Curso de nível médio na modalidade Magistério com ou sem suplementação adicional, Licenciatura Curta, em conformidade com a LDB; e/ou Curso de Graduação em Normal Superior, Pedagogia ou Licenciatura Plena Descrição Sumária das Atividades: Ministrar aulas para alunos de pré-escola e Ensino Fundamental, no currículo por atividades de Português, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Ciências e Ensino Religioso, podendo atuar em turmas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Indígena, conforme aptidão e conhecimentos específicos para atuarem nestes seguimentos; Participar de reuniões administrativas e pedagógicas, oficinas; Elaborar plano global, calendário escolar, jornadas pedagógicas, sessões de estudos; Participar de todos os eventos sociais, culturais e cívicos realizados pela escola, pela SEMED e; Atender pais e alunos e comunidade em geral.



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FACED



07.15. Serão considerados, para fins de pontuação, protocolos dos documentos, devendo estes serem apresentados em cópias reprográficas autenticadas ou cópias acompanhadas do original, para serem vistas pelo receptor.

07.16. Todos os documentos apresentados, cuja devolução não for solicitada no prazo de 90 (noventa) dias contados a partir da homologação do resultado final do Concurso Público, poderão ser incinerados pela Prefeitura do Município de Itacoatiara.

07.17. Somente serão aceitos os títulos a seguir relacionados, observados os limites da pontuação.

TÍTULO	VALOR	
	UNITÁRIO	MÁXIMO
a) Diploma ou certificado, devidamente registrado, de curso de especialização, em nível de pós-graduação - Latu Sensu, com carga horária mínima de 360 horas/aula, na área de educação.	0,50	1,00
b) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós-graduação, em nível de mestrado - Strictu Sensu, na área de educação.	1,00	2,00
c) Diploma, devidamente registrado, de curso de pós-graduação, em nível de doutorado (título de doutor), na área de educação.	2,00	2,00

07.18. A pontuação a ser aplicada obedecerá à escala mencionada e será pontuada da seguinte forma:

a) itens a, b e c são acumuláveis até o limite de 2 (dois) pontos, sendo somados os títulos de maior valor apresentados.

07.19. Não serão aceitos títulos encaminhados via postal, via fax ou via correio eletrônico.

Fonte: Edital CP 01 / N° 01/2012

Essa realidade é analisada por Uchôa (2022), que aponta que as escolas do campo enfrentam desafios específicos, como a atuação de um único professor para múltiplas turmas, infraestrutura limitada e funcionamento em apenas um turno, o que compromete a qualidade da oferta educacional e evidencia o descompasso entre as exigências institucionais e as condições locais de trabalho docente

No âmbito da política educacional do município, observa-se uma contradição profunda entre o discurso de valorização docente e as condições concretas oferecidas àqueles que atuam nas escolas do campo. A formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, com carga horária inferior a 360 horas, não é reconhecida como título válido para fins de pontuação nos editais de concurso ou processos seletivos simplificados (PSS). Nessas condições, muitos professores que atuam nas escolas ribeirinhas e rurais não possuem formação superior, e, quando a possuem, contam apenas com uma titulação, o que limita ou mesmo impede sua participação em processos seletivos, perpetuando a instabilidade e a precarização do trabalho docente.

Essa realidade se agrava diante de outra contradição: o edital mais recente para o concurso da zona rural ⁸previu vagas de 40 horas semanais para atuação na Educação Infantil e

⁸ É um código/identificação geográfica usado pelo INEP e pelo Censo Escolar para classificar as escolas localizadas em áreas rurais. No entanto, como concepção epistemológica, defendemos o termo “campo”, visto que historicamente o “rural” foi atrelado ao atrasado, ao vazio, primitivo, rude. E “campo” é a expressão defendida pelo movimento social dos trabalhadores, como um lugar que possui suas relações sociais, trabalho, cultura, formas de vidas e por isso, mas não somente, precisa de políticas públicas e direitos destinados a quaisquer humanos, como diz a Constituição de 1988.



nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto as escolas unidocentes, que representam a maioria das escolas existentes nas comunidades do campo, funcionam em apenas um turno e estão localizadas em áreas de difícil acesso, muitas vezes a longas distâncias de outras comunidades. Essa exigência revela um descompasso entre a normatização burocrática da política pública e a materialidade da vida nas comunidades amazônicas, desconsiderando a realidade geográfica e social do território.

Como se observa na Figura 3, o próprio critério de pontuação por titulação, que privilegia diplomas de pós-graduação com carga mínima de 360 horas, reforça a exclusão dos professores do campo, já que a oferta de formações dessa natureza é escassa ou inexistente nas localidades mais afastadas. Tal exigência, ao se apoiar em parâmetros homogêneos e urbanos, nega a diversidade territorial e cultural da Amazônia e invisibiliza os esforços dos docentes que, mesmo com limitações estruturais, constroem práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes.

Ainda que a SEMED promova cursos de formação continuada, a carga horária reduzida e a ausência de reconhecimento formal dessas formações configuram uma dinâmica de subordinação e dependência, em que o professor do campo permanece refém da vontade administrativa do poder público local. A ausência de estabilidade e de critérios de valorização compatíveis com a realidade amazônica reforça a condição de desigualdade estrutural, pela qual o trabalho docente no campo é tratado como secundário e provisório, quando, na verdade, é central para a garantia do direito à educação nas comunidades mais vulneráveis.

Nessa perspectiva, a política de formação e contratação vigente expressa o movimento dialético entre universalização formal e exclusão concreta: o Estado municipal se apresenta como garantidor de direitos, mas na prática mantém mecanismos que reproduzem a precarização e a negação do reconhecimento profissional. Ao não considerar as mediações históricas, geográficas e sociais que definem o trabalho docente na Amazônia, a política educacional reforça a lógica capitalista de subalternização do campo, transformando o professor ribeirinho em mero executor de tarefas, e não em sujeito ativo da produção de saberes.

Contudo, é justamente no interior dessa contradição que emerge a potencialidade transformadora. As escolas do campo e da várzea resistem e se reinventam, produzindo formas próprias de organização, solidariedade e compromisso social. Os professores que nelas atuam, mesmo diante da ausência de reconhecimento institucional, reafirmam, por meio de sua prática cotidiana, o valor social do trabalho docente e a dimensão emancipadora da educação,



constituindo-se como sujeitos históricos que desafiam a lógica da exclusão e afirmam a Amazônia como território de saber e de luta.

Entre os três planos analisados, apenas o PEE/AM menciona explicitamente a participação das universidades públicas e dos institutos federais como instituições formadoras. Essa inclusão é significativa, pois aponta uma possibilidade de mediação institucional capaz de articular a formação docente às realidades territoriais da Amazônia. No entanto, tal potencial não se converte em política estruturada porque não há diretrizes de territorialização das formações, nem garantia de financiamento para parcerias entre universidades e secretarias municipais.

A ausência de uma política estruturada de formação territorializada é agravada pela falta de articulação entre as instâncias formadoras e as secretarias municipais. Entre os três planos analisados, apenas o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) menciona explicitamente a participação das universidades públicas e dos institutos federais como instituições formadoras, sinalizando uma possibilidade de mediação institucional capaz de conectar a formação docente às realidades amazônicas. No entanto, essa potencialidade não se concretiza em ações sistemáticas, pois não há diretrizes claras de territorialização nem garantia de financiamento para parcerias duradouras entre universidades e secretarias municipais.

A presença da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em Itacoatiara representa uma oportunidade estratégica para consolidar um polo permanente de formação docente voltado às realidades amazônicas. No entanto, essa potencialidade tem se concretizado apenas por meio de ações pontuais, como os cursos de especialização e aperfeiçoamento em Educação do Campo realizados entre 2011 e 2024. A ausência de continuidade institucional dessas iniciativas revela uma lacuna crítica na política educacional voltada aos professores que atuam em comunidades do campo.

Saviani (2008, p. 12) adverte que “a formação docente deve ser entendida como um processo de apropriação crítica dos fundamentos científicos, filosóficos e sociais da educação, e não como mera acumulação de títulos.” Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas permanentes e estruturadas, especialmente em contextos como o amazônico, onde a formação docente exige sensibilidade às especificidades territoriais e culturais.

As imagens a seguir reforçam essa análise ao retratar projetos que discutem a formação docente para professores que trabalham em escolas do campo. Elas evidenciam a participação



da UEA e da UFAM sobre cursos de Aperfeiçoamento e de pós-graduação lato sensu em Educação do Campo, destacando a relevância dessas formações, mas também apontam para sua limitação em termos de alcance e permanência. UEA - Universidade Estadual do Amazonas e UFAM - Universidade Federal do Amazonas.

O dado de que apenas 49 dos 62 municípios do Amazonas foram atendidos pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas entre 2014 e 2025, com 10 deles repetindo participação, reforça a ideia de uma cobertura incompleta e não articulada. Essa fragmentação impede que os saberes produzidos no campo retroalimentem as políticas públicas de forma estruturada, perpetuando a lógica centro-periferia na valorização do conhecimento docente.

Arroyo (2011, p. 17) afirma que “a formação dos educadores do campo não pode ser pensada como uma extensão da formação urbana, mas como uma formação que parte dos sujeitos, dos tempos, dos espaços e dos saberes do campo.” Essa afirmação é essencial para compreender que a formação continuada com identidade territorial deve ser reconhecida como mérito profissional e não apenas como complemento.

As imagens também revelam que, embora haja iniciativas de formação continuada com identidade territorial, como os cursos de Especialização em Educação do Campo promovidos pela UEA, e os de Aperfeiçoamentos em Educação do Campo Prática Pedagógicas promovidos pela UFAM e o IFAM, esses esforços não se traduzem em políticas de valorização profissional nos editais de concursos e processos seletivos. Isso desmotiva os professores do campo, que enfrentam barreiras geográficas, econômicas, institucionais, familiares e pessoais para acessar formações que, ao final, não são reconhecidas como mérito profissional.

Essas evidências visuais e textuais convergem para uma crítica contundente: é urgente a construção de uma política estadual articulada de formação docente que reconheça, valorize e institucionalize os saberes do campo como parte legítima da educação amazônica.

Figura 128 - certificado



Fonte: acervo pessoal, 2025.

A imagem, que registram o certificado e o envolvimento do docente, materializam processos concretos de resistência e de luta por reconhecimento. Elas revelam o esforço coletivo de professores e instituições em construir uma educação enraizada nas realidades amazônicas, pautada na identidade, na cultura e na territorialidade das comunidades do campo, das águas e das florestas. Entretanto, a ausência de uma política articulada e duradoura impede que esses esforços se traduzam em transformações estruturais na valorização docente, mantendo os professores do campo em uma condição de vulnerabilidade institucional e profissional.

Nessa direção, a formação docente na Amazônia precisa ser entendida como mediação essencial para a emancipação dos sujeitos do campo, superando o caráter compensatório das ações fragmentadas e temporárias. Somente por meio de uma política estruturante, que uma formação inicial, continuada e valorização profissional, será possível transformar o trabalho docente no campo em um ato verdadeiramente emancipador, expressão viva da dialética entre resistência e transformação.

Em síntese, a análise documental comparativa da Meta 15 demonstra que há coerência formal, mas não substancial entre os três planos. Todos reafirmam o compromisso com a formação docente e a colaboração federativa, mas apenas no nível da forma jurídico-normativa. A ausência de estratégias materiais e de contextualização territorial revela o caráter prescritivo e burocrático da política educacional, cuja efetividade é obstaculizada pelas contradições próprias do Estado capitalista: proclama o direito à formação, mas não garante as condições concretas para realizá-lo; afirma a colaboração federativa, mas reproduz a dependência e a centralização; propõe a valorização docente, mas mantém a precarização estrutural do trabalho.

Nessa direção, a análise documental das três versões da Meta 15 confirma que os Planos de Educação, Nacional, estadual e Municipal, são expressões de uma mesma lógica política,



que busca conciliar o discurso democrático com as exigências de racionalidade gerencial. No contexto amazônico, essa conciliação se torna inviável, pois a desigualdade material e geográfica impede que as metas universais se tornem realidade concreta.

Assim, a leitura documental crítica conduz à compreensão de que a formação docente, nos Planos de Educação (2014-2025), aparece simultaneamente como meta de direito e como instrumento de regulação: é promessa de emancipação no texto legal, mas meio de controle e adaptação na prática institucional. Essa dialética entre discurso e materialidade é o eixo interpretativo que orienta toda a análise comparativa, revelando as mediações, contradições e limites estruturais das políticas de formação docente no Brasil e, em particular, na Amazônia.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo da Meta 16, que trata da política de Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores, conforme aparece nos três planos. Na perspectiva da análise documental comparativa, a Meta 16 dos Planos de Educação (2014 - 2025) revela, em sua formulação textual, a intenção de fortalecer a formação continuada e ampliar o nível de qualificação dos docentes da educação básica. Todavia, uma leitura crítica, orientada pelas categorias marxistas de totalidade, contradição e mediação, permite compreender que essa formulação normativa se assenta em um discurso formal de valorização profissional que, em sua concretude, expressa limites estruturais do Estado capitalista e da política educacional brasileira.

Quadro 3 - Comparativo da meta 16 “Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores”

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Lei Nº 4.183/2015	PME/Itacoatiara Lei Nº295/2015
Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Formar, em nível de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu e Stricto Sensu</i>), 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Itacoatiara (2015-2025).

A Meta 16 do PNE estabelece o compromisso de assegurar que, até o final de sua



vigência, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação, além de garantir a todos os profissionais da educação formação continuada em suas áreas de atuação. O PEE/AM, em um movimento de ampliação quantitativa, eleva essa meta para 60%, mencionando explicitamente as modalidades lato sensu e stricto sensu. O PME de Itacoatiara, por sua vez, replica integralmente o texto nacional, sem qualquer adaptação ao contexto amazônico ou proposição de estratégias locais para sua efetivação.

Essa convergência textual inicial, à primeira vista, poderia indicar um alinhamento federativo entre as três esferas de planejamento. No entanto, observa-se que tal uniformidade revela, antes, uma reprodução normativa hierarquizada e acrítica, típica de um processo de descentralização subordinada, no qual o município atua como mero executor de diretrizes nacionais, sem autonomia político-pedagógica nem suporte financeiro.

A análise documental demonstra que a Meta 16 parte de um princípio consensual, a necessidade de qualificação permanente dos docentes, mas o formula dentro de um paradigma tecnicista e instrumental, que reduz a formação continuada à mera atualização de competências e ao atendimento das demandas sistêmicas do mercado educacional. Essa concepção está alinhada à pedagogia das competências e à lógica da governança neoliberal, em que a formação docente deixa de ser direito social coletivo e passa a ser obrigação individual, internalizada como requisito de desempenho e produtividade.

Do ponto de vista da totalidade social, compreende-se que a política de formação docente não é um fenômeno isolado, mas parte de um conjunto articulado de estratégias do Estado para ajustar o trabalho educacional às exigências da reestruturação produtiva. Conforme Frigotto (2010) assinala, a individualização da responsabilidade pela formação e pelo sucesso profissional constitui uma forma de desresponsabilização do Estado e de naturalização da precarização docente. Assim, a formação continuada, quando desvinculada de políticas de financiamento, tempo de estudo e valorização material, converte-se em instrumento de regulação do trabalho docente, e não de emancipação.

No contexto amazônico, e, de modo particular, nas escolas do campo de Itacoatiara, essa contradição assume contornos ainda mais profundos. O município possui vasta área territorial, comunidades ribeirinhas isoladas e escolas que funcionam com infraestrutura precária, transporte fluvial irregular e ausência de conectividade. De acordo com os estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, as condições de infraestrutura das escolas multisseriadas na região amazônica,



muitas vezes, são deploráveis, funcionando em prédios deteriorados ou até mesmo em casas de lideranças locais, com carência de mobiliário adequado, ausência de banheiros e de uma estrutura que garanta uma educação de qualidade (Hage, 2011).

Segundo o Censo Escolar de Itacoatiara, disponível na plataforma QEdu, muitas escolas da zona rural apresentam carência de recursos básicos como bibliotecas, laboratórios e acesso à internet. Além disso, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio das Resoluções CD/FNDE/MEC nº 2 e nº 5 (2021) e nº 17 (2024), reconhece a necessidade de investimentos em abastecimento de água potável, esgotamento sanitário e melhorias na infraestrutura física das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Esses dados reforçam o diagnóstico apresentado por Hage (2005), ao evidenciar que a educação no campo amazônico enfrenta desafios estruturais profundos, que vão desde a precariedade material até a desvalorização simbólica das comunidades rurais.

Sendo assim, a problemática do currículo e da diversidade cultural se agrava diante da ausência de uma infraestrutura adequada e da sobrecarga de trabalho dos professores, que atuam em condições adversas, muitas vezes como únicos profissionais nas escolas e com múltiplas funções (Parente, 2014). Essa realidade compromete o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e o atendimento às necessidades formativas e socioculturais das comunidades rurais.

Dessa forma, a precariedade estrutural e as limitações de políticas públicas voltadas à educação do campo em Itacoatiara revelam um cenário de vulnerabilidade que fragiliza as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes, reforçando o caráter histórico de exclusão e desigualdade na região. O transporte irregular, as grandes distâncias geográficas e a ausência de conectividade dificultam não apenas o fortalecimento da educação do campo, mas também a afirmação das identidades culturais e o protagonismo das comunidades do campo.

Dados do Ministério da Educação apontam que 90% das escolas rurais no Brasil não têm acesso à internet, 15% não possuem energia elétrica, e 10,4% não contam com água potável, o que inclui unidades escolares em regiões como Itacoatiara. Essas limitações estruturais dificultam o acesso à formação continuada e à pós-graduação, especialmente em áreas remotas.

Nessas condições, a meta de 50% ou 60% de professores com pós-graduação se torna materialmente inviável sem políticas de territorialização da formação, apoio à permanência e articulação efetiva com universidades públicas. A superação desses obstáculos exige ações

coordenadas que considerem as especificidades geográficas, sociais e econômicas da região amazônica.

As fotos abaixo ilustram, de forma contundente, a realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara. Elas mostram os barrancos que cedem à força das águas, colocando em risco as construções escolares, e o esforço coletivo de professores e comunitários para deslocar, literalmente, a escola, evitando que ela desabe rio abaixo. Esse cenário expressa uma rotina marcada por desafios materiais e simbólicos: a sobreposição de jornadas de trabalho, a ausência de tempo institucionalizado para estudos e a falta de políticas permanentes de incentivo à formação continuada.

Figura 129 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara



Fonte: acervo pessoal, 2025

Figura 130 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara



Fonte: acervo pessoal 2025

Figura 131 - realidade vivida pelos professores do campo em Itacoatiara



Fonte: acervo pessoal 2025

Muitos docentes percorrem longas distâncias por vias fluviais para chegar às escolas, enfrentando dificuldades de acesso à internet e à infraestrutura necessária para participar de cursos de formação. Assim, as fotografias não apenas registram um fato isolado, mas revelam a dimensão concreta da docência na Amazônia, onde o ato de ensinar ultrapassa os limites da sala de aula e se transforma em gesto de resistência e compromisso coletivo.

Essas condições evidenciam a contradição entre a universalidade formal das metas educacionais - que pressupõem igualdade de oportunidades - e a particularidade concreta da vida docente amazônica, marcada por precariedades que desafiam a efetividade das políticas públicas de formação e valorização do magistério no campo.

É justamente nas fissuras dessa contradição que emergem as potencialidades e forças transformadoras. O deslocamento coletivo da escola, a solidariedade entre docentes e comunitários, e a disposição para manter o ensino mesmo diante das águas que avançam revelam uma dimensão emancipadora da prática educativa. A escola, longe de ser apenas um espaço físico, transforma-se em símbolo de resistência, pertencimento e continuidade cultural.



Nessa luta cotidiana, professores e comunidades reafirmam que a educação é parte da vida concreta e não um serviço alheio às suas necessidades e modos de existir. Como afirma Uchôa (2022, p. 123), “A educação no campo é um direito e a escola é um mecanismo para a materialização deste direito”, perspectiva que reforça o sentido político e social das práticas educativas desenvolvidas em meio às adversidades amazônicas.

Esse movimento revela a mediação entre precariedade e criação, em que a adversidade se converte em potência. A cada cheia, não é apenas a escola que é deslocada, é também o sentido do fazer pedagógico que se move, reinventando-se conforme o território. A prática docente no campo amazônico, portanto, ultrapassa os limites impostos pela carência material e se afirma como trabalho socialmente necessário e politicamente consciente, um gesto que resiste à naturalização da desigualdade.

Assim, as imagens não são apenas testemunhos de dificuldades; são imagens da luta pela permanência, pela dignidade e pelo direito de educar e aprender em território amazônico. Elas expressam a dialética entre destruição e reconstrução, entre vulnerabilidade e força coletiva, um processo que, em sua totalidade, sintetiza a essência da Educação do Campo: uma educação que nasce da vida, se nutre da resistência e aponta caminhos de transformação social.

Na sequência da discussão, a formação continuada aparece, nos textos legais, como elo entre a valorização docente e a qualidade da educação. Contudo, essa mediação se realiza de modo ideológico: a “qualidade” é apresentada como resultado da titulação e da capacitação técnica, e não como produto das condições estruturais do trabalho escolar. Como argumenta Saviani (2013), a verdadeira formação docente deve articular-se ao trabalho como princípio educativo, isto é, à compreensão crítica da realidade social e à práxis transformadora. Fora desse horizonte, a formação torna-se apenas instrumento de adaptação funcional ao sistema.

Dessa forma, a análise documental comparativa da Meta 16 revela que há uniformidade textual entre os três planos, mas sem correspondência com a diversidade das realidades locais; A formação é tratada como imperativo moral e técnico, e não como direito garantido por políticas estruturantes. O discurso da valorização docente oculta a precarização e a intensificação do trabalho e o regime de colaboração federativa limita-se à retórica, sem materialização em recursos, programas ou estruturas permanentes.

Portanto, a Meta 16 manifesta o caráter contraditório das políticas de formação docente sob o capitalismo periférico, o qual anuncia a emancipação pela educação, mas sustenta a reprodução das desigualdades estruturais. No caso de Itacoatiara, o texto do PME, ao não



reconhecer as particularidades do território amazônico e dos professores do campo, reforça o distanciamento entre a forma legal e o conteúdo material das políticas educacionais, reduzindo o direito à formação a uma promessa não cumprida.

Como destaca Tonet (2012), a superação dessa contradição exige compreender a formação docente não como instrumento de adaptação ao capital, mas como parte de um projeto histórico de libertação humana. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser concebida como práxis crítica, vinculada à transformação social e à luta por uma educação pública emancipadora, enraizada nas condições concretas da Amazônia e orientada pelos princípios da igualdade substantiva e da justiça social.

A análise comparativa das Metas 15 e 16 dos três Planos Educacionais, PNE (2014–2024), PEE/AM (2015–2025) e PME de Itacoatiara (Lei nº 295/2015), revela um alinhamento formal entre os documentos, mas também descompasso estruturais na implementação das políticas de formação docente, especialmente quando confrontados com a realidade das escolas ribeirinhas do município.

No que se refere à Meta 15, os três planos apresentam formulações quase idênticas, ao proporem a garantia de uma política nacional (ou estadual/municipal) de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área em que atuam. O PNE determina o prazo de um ano para sua implementação; o PEE/AM amplia esse prazo para dois anos, incorporando a colaboração entre universidades públicas e institutos federais; e o PME de Itacoatiara mantém a mesma redação e prazo do plano nacional.

Contudo, a aparente harmonia textual esconde uma profunda desigualdade material na execução das metas. A análise da ficha funcional de 16 professores de uma escola ribeirinha de Itacoatiara evidencia que, embora todos possuam graduação, apenas quatro concluíram seus cursos em universidades públicas. A maioria, doze docentes, obteve sua formação em universidades particulares, em cursos semipresenciais ministrados quinzenalmente aos finais de semana, quando as equipes das instituições se deslocam até a comunidade.



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FACED



Quadro 4 - Ficha funcional dos professores da escola ribeirinha de Itacoatiara

Nº	Nome	Formação	Instituição (Graduação)	Pós-graduação	Instituição (Pós)
1	Professor	Matemática	UFAM	Ensino de Matemática e Física	FAVENI
2	Professora	Pedagogia	FLATED	—	—
3	Professora	Pedagogia	UFAM	Educação Especial	FAVENI
4	Professora	Pedagogia	FLATED	—	—
5	Professor	Matemática	UEA	Ciência da Educação	Faculdade del Sol – PY
6	Professor	Pedagogia	FLATED	Alfabetização e Letramento	FAVENI
7	Professora	Pedagogia	FLATED	—	—
8	Professor	Educação Física	FACUVALE	Educação Física Escolar	FACUVALE
9	Professor	Matemática	UNOPAR	Metodologia do Ensino da Matemática	UNOPAR
10	Professora	Pedagogia	UNINTER	Educação Infantil e Alfabetização	FACUMINAS
11	Professora	Pedagogia	UNOPAR	Alfabetização e Letramento	FACULSTE
12	Professora	Educação Física	UFAM	Docência do Ensino Superior em Ed. Física	FAVENI
13	Professora	Pedagogia	FLATED	Psicopedagogia	FAVENI
14	Professora	Letras	UNIFAVENI	Educação Especial	FAMEC
15	Professora	Pedagogia	FLATED	Docência do Ensino Fundamental	FAMEC
16	Professora	Pedagogia	UNINTER	Organização Pedagógica e Supervisão Escolar	UNINTER

Fonte: elaboração própria, 2025, elaborado a partir dos dados da SEMED.

Essa realidade revela o não cumprimento parcial das metas 15 e 16 dos planos. A meta 15 em assegurar uma formação de qualidade, já que o acesso à formação superior, apesar de quantitativamente ampliado, ocorre em condições precárias, desconectadas das necessidades reais da docência no campo. Conforme defende Saviani (2009, p. 58), “a expansão quantitativa da formação docente não garante sua qualificação se não for acompanhada por políticas de qualidade e valorização efetiva.” a formação oferecida de modo fragmentado, em calendários adaptados e sob o domínio de instituições privadas, expressa o avanço da mercantilização da



educação, apontado por Mészáros (2011, p. 41) como “a forma pela qual o capital transforma o saber em mercadoria, esvaziando seu conteúdo emancipador”.

E a Meta 16 dos três planos reforça a promessa de continuidade formativa. O PNE estabelece a meta de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o final de sua vigência, garantindo formação continuada a todos os profissionais; o PEE/AM eleva esse percentual para 60%, e o PME de Itacoatiara repete a meta do plano nacional, sem contextualizar os desafios locais de acesso. No entanto, os dados empíricos revelam que, embora 13 professores possuam pós-graduação, todos cursaram em instituições privadas, financiadas pelos próprios docentes e sem apoio institucional.

Essa constatação reforça o argumento de que as metas de formação docente foram cumpridas apenas no plano formal, sem que houvesse garantias materiais, pedagógicas e financeiras que assegurassem a qualidade do processo formativo. Na prática, o Estado se exime da responsabilidade de promover a formação pública e gratuita, transferindo-a para o setor privado e, conseqüentemente, para o próprio trabalhador. Como afirma Antunes (2018, p. 74), “a lógica neoliberal no campo educacional opera a partir da transferência dos custos da formação para o trabalhador, responsabilizando-o individualmente pelo que deveria ser uma política coletiva.”

Ao situar essa realidade na educação ribeirinha amazônica, a contradição se aprofunda. O deslocamento das universidades até as comunidades, em intervalos quinzenais, reproduz a lógica do ensino compensatório, em que o acesso é garantido, mas a qualidade é sacrificada. A formação sem tempo, espaço e acompanhamento adequados impede o desenvolvimento de uma práxis pedagógica crítica e transformadora, conforme defendia Marx (2013, p. 107), para quem “a educação deve ser, ao mesmo tempo, produtiva e formadora de consciência, e não mero instrumento de adaptação social.”

Dessa forma, embora os três planos proclamem a valorização docente como eixo estruturante, o que se verifica é uma formação desigual, privatizada e descolada das realidades do campo e das águas amazônicas. A formação ofertada aos finais de semana, sem o suporte pedagógico contínuo das universidades públicas, contribui para a manutenção de um ciclo de dependência formativa e alienação profissional, no qual o professor é treinado para atuar, mas não formado para compreender criticamente sua prática.

Conclui-se, portanto, que as Metas 15 e 16 dos Planos Nacional, Estadual e Municipal se alinham no discurso, mas se distanciam na prática. A retórica da colaboração federativa e da



universalização da formação esconde a ausência de políticas efetivas de financiamento, acompanhamento e valorização. A realidade das escolas ribeirinhas de Itacoatiara evidencia que a universalização da formação docente não implica democratização do conhecimento, pois, sob a hegemonia do capital, o acesso se amplia enquanto a qualidade se deteriora.

Como alerta Mészáros (2011, p. 89), “a crise da educação é parte da crise estrutural do capital; por isso, não se resolverá por ajustes internos, mas por uma transformação radical das condições sociais que a produzem”. A efetivação real das metas 15 e 16, portanto, depende não apenas do cumprimento técnico dos planos, mas da superação das contradições materiais que subjagam o professor amazônico a uma formação aligeirada e mercantilizada.

Na sequência, apresentaremos um quadro com a Meta 17, que trata da política de valorização do professor, conforme aparece nos três planos. A Meta 17 dos Planos de Educação, nacional, estadual e municipal, expressa, em sua formulação textual, o compromisso com a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, estabelecendo como objetivo a equiparação do rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência de cada plano.

Quadro 5 - Comparativo da meta 17 “Política de Valorização do Professor”

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Lei Nº 4.183/2015	PME/Itacoatiara Lei Nº295/2015
Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas, estadual e municipal de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM).	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Itacoatiara (2015-2025).

A leitura documental comparativa evidencia que o conteúdo textual dos três planos é praticamente idêntico, revelando uma uniformidade normativa e uma tentativa de alinhamento federativo. O PNE estabelece a diretriz geral de equiparação salarial, o PEE/AM reitera o mesmo princípio com a única diferença de explicitar as redes estadual e municipal como beneficiárias da meta, e o PME de Itacoatiara reproduz integralmente o texto nacional, sem



acréscimos ou adaptações contextuais.

Essa homogeneidade formal sugere uma convergência discursiva em torno do reconhecimento do valor do magistério, mas, ao mesmo tempo, revela a ausência de singularidade e de contextualização territorial, especialmente no plano municipal. Assim como nas Metas 15 e 16, verifica-se o predomínio de uma lógica de transposição normativa verticalizada, em que os municípios não constroem políticas próprias, mas apenas replicam a forma legal do PNE, sem problematizar suas condições de viabilidade.

A análise crítica dessa meta permite identificar que a valorização docente é tratada de maneira restrita, limitada ao aspecto remuneratório, desconsiderando dimensões centrais do trabalho docente, como as condições de trabalho, o tempo para planejamento, os incentivos à formação continuada, a estrutura de carreira, e o reconhecimento simbólico e social da docência. Essa limitação expressa uma visão economicista e fragmentada da valorização, na qual a dignidade do professor é reduzida ao nível de equiparação salarial, descolada da totalidade das condições materiais e subjetivas que constituem o exercício da profissão.

Do ponto de vista da totalidade, a valorização docente só pode ser compreendida em articulação com as relações sociais de produção e com o papel histórico do Estado na reprodução das condições de trabalho. Sob o modo de produção capitalista, a valorização tende a ser compensatória e aparente, pois busca responder a tensões sociais e demandas corporativas sem alterar as estruturas que sustentam a desvalorização do trabalho educativo. Como analisa Marx (2013), o valor do trabalho é historicamente determinado pelas relações de produção e pelas formas de exploração que o capital impõe à força de trabalho, o que permite compreender a educação também como parte integrante desse processo contraditório. A meta, portanto, opera no plano da forma jurídica, enquanto a realidade da educação pública brasileira, especialmente na Amazônia, permanece marcada pela precarização estrutural.

Como observa Saviani (2009), não há valorização real sem a superação da desvalorização estrutural do trabalho docente, isto é, sem enfrentar as condições objetivas que produzem baixos salários, jornadas extenuantes e descontinuidade das políticas de carreira. A valorização, enquanto princípio, exige compreender o trabalho docente como trabalho socialmente necessário, e não como mera função de serviço subordinada à lógica da produtividade.

A Meta 17, analisada comparativamente, cumpre uma função ideológica de legitimação. Ao anunciar o compromisso com a equiparação salarial, o Estado reforça a imagem de promotor



da justiça e da igualdade, mesmo sem oferecer mecanismos concretos de viabilização. Essa disjunção entre forma e conteúdo é uma característica típica da política educacional sob o capitalismo periférico: o texto da lei assume o papel de mediação simbólica, apresentando-se como resposta às demandas sociais, mas sem romper com as determinações que impedem sua concretização. Conforme aponta Oliveira (2021, p. 5), “a meta 17 do PNE revela-se como um enunciado normativo que, embora carregado de promessas de valorização docente, carece de instrumentos efetivos para sua realização, funcionando como elemento legitimador da ação estatal”.

No caso do Amazonas, essa contradição assume contornos ainda mais agudos. A dependência financeira dos municípios, o subfinanciamento crônico da educação básica e as desigualdades salariais históricas entre regiões tornam inviável a equiparação prevista na meta. Segundo Silva e Oliveira (2022, p. 12), “a ausência de critérios objetivos para a equiparação salarial entre redes e a falta de articulação federativa tornam a meta 17 uma aspiração distante, especialmente em estados com grandes desigualdades regionais como o Amazonas”. O PEE/AM, embora mais preciso ao mencionar as redes estadual e municipal, tampouco define parâmetros de cálculo, fontes de financiamento ou prazos intermediários de monitoramento, o que transforma o enunciado da meta em aspiração legal sem materialidade.

A análise documental do PME de Itacoatiara confirma essa tendência. O texto repete o conteúdo do PNE, sem incorporar elementos de diagnóstico local, tais como a defasagem entre os salários dos docentes da zona urbana e rural, a inexistência de política de incentivos regionais, e a fragilidade do plano de cargos e carreiras no município. Essa ausência de mediação local reafirma a distância entre o discurso normativo e a realidade social da docência no contexto amazônico.

A análise da Meta 17 permite compreender que a valorização e a precarização coexistem como polos contraditórios do mesmo processo. A meta anuncia a valorização como política pública, mas essa promessa se sustenta sobre uma base material marcada por salários rebaixados, infraestrutura deficitária e intensificação do trabalho. Essa contradição revela o caráter duplo do Estado capitalista: proclamador de direitos e, simultaneamente, mantenedor das condições que inviabilizam sua realização.

Como assinala Mészáros (2011), no interior do sistema do capital, a educação e, por extensão, o trabalho docente, é mobilizada como instrumento de legitimação da ordem, convertendo promessas de emancipação em mecanismos de integração subordinada. A



valorização salarial, desprovida de autonomia profissional, acaba por reforçar a subordinação técnica e ideológica dos professores às políticas de gestão e avaliação, que controlam o trabalho pedagógico e reduzem sua autonomia crítica.

Essa lógica também se expressa na ausência de vinculação entre a valorização e o plano de carreira, aspecto que será tratado mais diretamente na análise da Meta 18. A equiparação salarial, isolada de uma política estruturante de carreira, perde sentido histórico e pedagógico, transformando-se em mera retórica de reconhecimento sem garantia de continuidade ou progressão real.

Assim, a Meta 17 revela-se expressão de uma valorização formal e precarização real. Enquanto o texto normativo enuncia a justiça e a equidade, o cotidiano docente permanece atravessado pela desvalorização e pela alienação do trabalho pedagógico. A equiparação salarial, sem políticas de financiamento e de carreira, torna-se uma promessa que se dissolve na materialidade desigual do território e na lógica de subordinação dos entes federativos.

Nessa calha, cabe trazer que passados quatorze anos (2011–2025), a ausência de novos concursos públicos específicos para a zona rural e a continuidade de políticas formativas pontuais evidenciam o profundo descompasso entre o que o município exige e o que efetivamente oferece aos professores do campo. A distância entre norma e prática expressa a permanência de uma política educacional excludente e contraditória, que impõe aos docentes condições precárias de formação e de trabalho, inviabilizando o acesso a direitos básicos de valorização profissional.

A exigência de cursos com carga horária mínima de 360 horas para fins de pontuação em concursos, frente à oferta municipal de formações com apenas 240 horas, explícito na estratégia 17.9 do PME, revela um paradoxo estrutural. Como explica Saviani (2013, p. 12), “as políticas educacionais formuladas sem correspondência com as condições objetivas de sua realização tornam-se meros instrumentos de retórica oficial”. Isso se confirma quando o poder público transfere aos professores a responsabilidade pela própria formação, sem assegurar as condições materiais e institucionais para que ela ocorra de forma efetiva e contínua.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 47) adverte que as políticas de formação docente “fragmentadas, pontuais e desvinculadas da totalidade social reforçam a alienação e a subordinação intelectual do trabalhador”, pois o impedem de compreender criticamente o papel social da educação e de se reconhecer como sujeito histórico de transformação. A formação reduzida a oficinas, palestras e seminários de curta duração, explícitos na estratégia 17.14 do



PME, embora apresentada como inovação pedagógica, mascara a ausência de um projeto de formação que contemple a realidade concreta dos professores do campo, frequentemente impossibilitados de se ausentar de suas comunidades para participar de cursos extensos.

Essa limitação material e geográfica repercute diretamente na vida profissional desses docentes, que, “sem acesso à formação de qualidade, permanecem presos às suas escolas ou, em muitos casos, são excluídos dos processos seletivos e concursos públicos” (Antunes, 2018, p. 102). O resultado é a manutenção de um ciclo de precarização no qual os professores com formação insuficiente ocupam funções polivalentes, ministrando diversas disciplinas sem domínio do conteúdo, o que compromete o ensino e perpetua práticas pedagógicas tradicionais e bancárias, nas quais “o aluno é reduzido à condição de recipiente da informação” (Mészáros, 2008, p. 85).

A Estratégia 17.10, ao propor “a realização de oficinas, seminários, cursos, palestras e outros eventos com temas relevantes à educação, para que os profissionais inovem e ressignifiquem seus conhecimentos e sua prática pedagógica”, expressa uma concepção tecnicista e ideologicamente ajustada à lógica capitalista da produtividade, que transfere ao professor a responsabilidade individual pela melhoria da própria prática, sem garantir as condições estruturais necessárias para isso.

Trata-se de um mecanismo de alienação e responsabilização do trabalhador, pois, como afirma Marx (2011, p. 94), o sistema capitalista “submete o trabalhador às condições do capital, mesmo quando lhe oferece a aparência da autonomia”. Assim, o discurso da inovação e da ressignificação dos saberes docentes mascara a ausência de políticas concretas de formação sólida e emancipadora, reduzindo a formação continuada a eventos esporádicos e desarticulados da realidade amazônica.

Na prática, sem acesso a uma formação de qualidade e continuada, os professores do campo permanecem em desvantagem frente a outros candidatos em concursos públicos, o que os exclui do quadro efetivo do município e os obriga a buscar oportunidades em outras localidades, frequentemente sem compreender que sua dificuldade de êxito não decorre de incapacidade pessoal, mas de uma estrutura formativa desigual que reproduz a alienação e a exclusão profissional. Como reforça Frigotto (2010, p. 52), “a precarização da formação docente é funcional à reprodução das relações de dominação, pois impede o trabalhador de compreender o nexo entre sua prática e as determinações estruturais do capital”.

Portanto, a realidade educacional de Itacoatiara ilustra o que Marx (2011, p. 71) definiu



como a contradição entre a aparência e a essência das relações sociais no qual o discurso da valorização docente e da universalização da formação continuada encobre um processo material de desvalorização e alienação do trabalho educativo. Assim, o professor do campo, impedido de se formar e de ascender profissionalmente, é mantido em uma condição de vulnerabilidade profissional, pedagógica, econômica e social, que expressa as desigualdades estruturais do capitalismo na Amazônia.

A estratégia 17.16 do Plano Municipal de Educação de Itacoatiara (Lei nº 295/2015) estabelece o compromisso de “realizar concurso público municipal, onde sejam oferecidas vagas para professores da zona rural e zona urbana até o terceiro ano de vigência do PME”, o que implicaria a garantia de acesso e estabilidade aos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo.

Entretanto, ao observar o contexto empírico, constata-se que até o ano de 2025, ou seja, dez anos após a aprovação do PME, o único concurso público voltado especificamente à zona rural - no que se refere aos cargos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I - permanece sendo o edital de 2011, elaborado antes mesmo da vigência do plano, e por sinal, é o último concurso público realizado até agora. Tal constatação revela uma descontinuidade histórica na política de valorização docente, na qual as promessas legais não se efetivam em ações concretas, perpetuando a precarização do trabalho e a negação do direito à estabilidade profissional.

O Edital CP 01 / Nº 01/2012, concurso público para provimento de vagas no âmbito da secretaria de educação do município de Itacoatiara previa 196 vagas, das quais 176 destinadas à zona rural, exigindo formação mínima em nível médio (magistério) ou licenciatura plena em áreas específicas. À primeira vista, o documento representava uma tentativa de ampliar o acesso à carreira pública e fixar professores nas comunidades ribeirinhas. Contudo, uma leitura crítica, à luz dos dados e do contexto local, evidencia o caráter contraditório e excludente do certame.

O Tópico 02 do edital CP 01 / Nº 01/2012, descreve as funções, cargas horárias e requisitos para os cargos, mas não considerava as condições reais de trabalho nas escolas do campo, caracterizadas por salas multisseriadas, estrutura unidocente e funcionamento em turno único. Essa realidade, somada à distância das comunidades e à escassez de infraestrutura, torna o exercício docente um desafio que ultrapassa as previsões formais do concurso. Como observa Uchôa (2022), o trabalho docente nas escolas do campo de Itacoatiara ocorre sob condições de isolamento e sobrecarga, “com a atuação de um único professor para múltiplas turmas e



infraestrutura limitada, o que compromete a qualidade da oferta educacional e evidencia o descompasso entre as exigências institucionais e as condições locais de trabalho docente”.

A crítica de Saviani (2013) é particularmente pertinente nesse contexto: a valorização docente, para ser efetiva, não pode restringir-se à titulação ou à retórica legal, mas deve articular a formação, as condições de trabalho e a carreira, de modo a possibilitar o desenvolvimento pleno da função educativa. No caso de Itacoatiara, a ausência de concursos posteriores a 2011 e a manutenção de vínculos precários evidenciam que a valorização permanece no plano da formalidade jurídica, sem traduzir-se em políticas estruturantes.

Do ponto de vista histórico-material, essa contradição reflete o que Mészáros (2011) denomina de “metabolismo social do capital”, no qual a educação, em vez de ser instrumento de emancipação, é convertida em mecanismo de reprodução da ordem social vigente. As metas e estratégias de valorização, ainda que apresentadas sob uma aparência progressista, mantêm-se subordinadas à lógica do capital, que exige flexibilidade, rotatividade e baixo custo na força de trabalho docente.

Portanto, ao confrontar a estratégia 17.16 do PME/Itacoatiara (2015) com o único concurso público efetivamente realizado em 2011, observa-se que o município não avançou na institucionalização da carreira docente no campo. As promessas de realização de novos concursos e de ampliação das oportunidades de ingresso e estabilidade permaneceram inconclusas, o que confirma a tendência de continuidade das políticas de precarização e desvalorização dos professores das escolas do campo.

Como afirma Frigotto (1995, p. 80), políticas públicas que não enfrentam as condições materiais da desigualdade limitam-se a “reproduzir o discurso legitimador do capital”, mantendo a aparência de democratização, mas perpetuando as bases concretas da exclusão. Assim, o caso de Itacoatiara demonstra que, passados quatorze anos desde o edital de 2011, a valorização docente no campo ainda não se efetivou como prática emancipatória, permanecendo aprisionada entre o discurso normativo e a realidade histórica de subalternização dos trabalhadores da educação na Amazônia.

Em síntese, a análise documental da Meta 17 mostra que a valorização do magistério, tal como expressa nos Planos de Educação (2014–2025), não se realiza como política de emancipação, mas como mediação ideológica de reprodução do consenso. Valorizar o professor, nesse contexto, significa adequá-lo às exigências de eficiência e desempenho do sistema, e não lhe assegurar condições objetivas e subjetivas de autonomia e dignidade. A



verdadeira valorização, como afirma Saviani (2013), só pode ocorrer quando o trabalho docente for reconhecido como parte do processo de humanização do homem, isto é, quando a educação for libertada da lógica do capital e posta a serviço da emancipação humana.

Na sequência da análise, a Meta 18 dos Planos de Educação (2014–2025) constitui o eixo de consolidação das políticas de valorização do magistério, pois propõe a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública em todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, conforme previsto no inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Quadro 6 - Comparativo da meta 18 Política de Plano de Carreira Docente

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Lei Nº 4.183/2015	PME/Itacoatiara Lei Nº295/2015
Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Assegurar, no prazo de dois anos, para todas as redes de ensino do estado, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública e, para o Plano de Cargos e Carreiras dos profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal do Brasil (1988).	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Itacoatiara (2015-2025).

A análise da Meta 18 revela uma homogeneidade textual quase absoluta entre os três planos, o que poderia, em uma leitura superficial, ser interpretado como coesão normativa em torno da valorização profissional docente. Contudo, essa uniformidade expressa, na realidade, a reprodução verticalizada do texto nacional nas esferas estadual e municipal, sem que se estabeleçam mediações com as condições concretas e históricas de cada território.

A vinculação dos planos de carreira ao piso salarial nacional profissional representa, do ponto de vista jurídico, um marco normativo relevante, pois busca fixar um parâmetro mínimo de valorização para o magistério público. No entanto, na concretude da vida social, a forma jurídica do direito não garante sua realização material. Como destaca Marx (2011), o direito,



no capitalismo, opera dentro dos limites das relações de produção dominantes, expressando, na forma de universalidade legal, a particularidade dos interesses de classe.

Essa crítica é aprofundada por Pachukanis (2017, p. 45), ao afirmar que “a forma jurídica é inseparável da forma mercadoria, e ambas expressam a lógica do capital, onde o sujeito de direito é, antes de tudo, proprietário”. Nesse sentido, o direito à valorização docente, quando formulado apenas como norma legal desvinculada das condições materiais de sua efetivação, reproduz a lógica formalista do Estado capitalista, que proclama direitos sem garantir sua realização.

Assim, a existência legal de planos de carreira não implica, necessariamente, em valorização efetiva. A meta, ao fixar o prazo de dois anos para a instituição dos planos, evidencia seu caráter prescritivo e idealista, pois ignora as desigualdades estruturais entre os entes federativos, as condições financeiras restritivas dos municípios e a histórica ausência de uma política nacional de financiamento que sustente tais compromissos.

No contexto amazônico, e em particular no município de Itacoatiara, as dificuldades orçamentárias e a dependência quase integral do Fundeb tornam a efetivação dessa meta uma promessa simbólica. A política de carreira, em vez de representar uma estratégia de valorização, assume contornos de instrumento burocrático, cuja função é mais a de organizar a gestão da força de trabalho docente do que assegurar sua emancipação profissional.

Desse modo, a Meta 18, ao mesmo tempo em que anuncia o compromisso com a valorização da carreira, reforça o papel do Estado como mediador das contradições entre capital e trabalho, buscando conciliar o reconhecimento formal do direito docente com a manutenção da lógica de ajuste fiscal e produtividade. Essa contradição é constitutiva da política educacional sob o capitalismo periférico: o Estado proclama o direito à valorização, mas o submete aos imperativos do equilíbrio financeiro e da eficiência administrativa. Como analisam Barbosa e Jacomini (2024, p. 6), “a valorização docente, tal como formulada na Meta 18, é tensionada pela lógica fiscalista do Estado, que transforma o reconhecimento legal em instrumento de regulação e contenção de gastos”.

O PEE/AM apresenta uma pequena variação semântica ao incluir o termo “planos de cargos, carreiras e remuneração”, o que amplia o escopo conceitual em relação ao PNE e ao PME. Essa formulação poderia indicar uma tentativa de maior abrangência, considerando dimensões estruturais da carreira como progressão, titulação e incentivo à formação. No entanto, a análise documental mostra que essa ampliação permanece formal, pois não se traduz



em dispositivos operacionais, prazos intermediários, fontes de financiamento ou estratégias de monitoramento e avaliação. Como reforça Barbosa et al. (2024, p. 10), “a ausência de mecanismos concretos nos planos subnacionais revela o caráter prescritivo e idealista da Meta 18, que ignora as desigualdades federativas e a fragilidade financeira dos municípios”.

Assim, a política de carreira, nos três níveis, expressa uma contradição fundamental: proclama-se a valorização, mas o conteúdo material da política é de controle e regulação do trabalho docente. Como observa Mészáros (2011, p. 106), sob a lógica do capital, as reformas educacionais tendem a transformar instrumentos de emancipação em mecanismos de racionalização e dominação, ajustando o trabalho às necessidades do sistema produtivo. O plano de carreira, nesse sentido, torna-se um dispositivo de mensuração e disciplina, e não um espaço de autonomia e reconhecimento.

Nesse sentido, a Meta 18 articula a política de carreira ao ideal de equidade e valorização do magistério. Contudo, essa mediação é formal, pois carece de materialidade orçamentária, institucional e pedagógica. O texto dos planos desconsidera que a valorização da carreira não se restringe à progressão ou ao piso salarial, mas envolve a organização do trabalho pedagógico, o tempo de estudo e planejamento, o acesso à formação continuada, e o reconhecimento do professor como trabalhador intelectual.

Conforme Saviani (2011) adverte, que a verdadeira valorização docente exige compreender o trabalho educativo como categoria ontológica, ou seja, como atividade criadora que participa da produção da existência humana. Quando o plano de carreira é reduzido a um mecanismo de progressão meritocrática, a valorização perde seu conteúdo humanizador e se converte em instrumento de competição individual e alienação coletiva.

Essa lógica meritocrática, presente implicitamente nos planos analisados, promove a fragmentação da categoria docente, minando sua identidade de classe e sua capacidade de resistência coletiva. Em vez de fortalecer a solidariedade entre os trabalhadores da educação, os planos de carreira, ao serem estruturados por critérios de desempenho e titulação, reforçam o individualismo e o controle gerencial sobre o trabalho.

No contexto amazônico, a contradição entre a forma legal e o conteúdo material da valorização docente torna-se ainda mais aguda. A dispersão geográfica, as longas distâncias entre comunidades rurais, a escassez de transporte, a falta de infraestrutura e o isolamento das escolas do campo impõem condições objetivas que inviabilizam a implementação de planos de carreira equitativos e sustentáveis.



Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED



No município de Itacoatiara, essas limitações assumem feições emblemáticas. O Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação, instituído pela Lei Municipal nº 018/2002 e alterado pela Lei nº 512, de 17 de outubro de 2022, ilustra de forma clara a distância entre o discurso da valorização e a materialidade das condições de trabalho docente. Essa última lei alterou apenas as tabelas salariais constantes do Anexo II, fixando o vencimento básico da carreira do magistério em R\$ 2.427,56 para 25 horas, R\$ 2.427,56 para 20 horas (professor de informática) e R\$ 3.884,09 para 40 horas semanais (Classe A/Nível I), com pagamento retroativo a 1º de janeiro de 2022.

Figura 132 - Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Municipal de Itacoatiara

**ESTADO DO AMAZONAS
MUNICÍPIO DE ITACOATIARA**

**GABINETE DO PREFEITO
LEI Nº. 512, DE 17 DE OUTUBRO DE 2022.**

ALTERA as tabelas constantes do Anexo II da Lei Municipal n. 018, de 22 de novembro 2002, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Itacoatiara, e adota outras providências.

O PREFEITO DE ITACOATIARA, Estado do Amazonas, faz saber que Câmara Municipal decreta e eu, usando das atribuições que me são conferidas pela Lei Orgânica do Município, sanciono a seguinte:

LEI

Art. 1º. Ficam ALTERADAS, as tabelas constantes do Anexo II da Lei Municipal n. 018, de 22 de novembro 2002, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Itacoatiara, na forma do Anexo I desta Lei.

Art. 2º. A diferença dos valores referentes à data base, constantes dos anexos da presente Lei, serão pagos retroativamente a 1º de janeiro de 2022.

Art. 3º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, nos termos do artigo 109 da Lei Orgânica do Município.

Gabinete do Prefeito de Itacoatiara-AM, 17 de outubro de 2022.

MÁRIO JORGE SOUZA ABRAHIM

Prefeito de Itacoatiara

ANEXO I

LEI MUNICIPAL N. 018, de 22 de novembro de 2002

ANEXO II

DOS CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO

VENCIMENTO BÁSICO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO - 25HS (CLASSE A / NÍVEL I)				R\$ 2.427,56		
VENCIMENTO BÁSICO DA CARREIRA DO (A) PROFESSOR (A) DE INFORMÁTICA - 20HS (CLASSE A / NÍVEL I)				R\$ 2.427,56		
VENCIMENTO BÁSICO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO - 40HS (CLASSE A / NÍVEL I)				R\$ 3.884,09		
NÍVEL/CLASSE	FAIXA DE VENCIMENTOS PROFESSOR (A) (25 HORAS) E PROFESSOR (A) DE INFORMÁTICA (20 HORAS)					
	A	B	C	D	E	F
I	R\$ 2.427,56	R\$ 2.524,66	R\$ 2.625,65	R\$ 2.730,67	R\$ 2.839,90	R\$ 2.953,50
II	R\$ 2.597,49	R\$ 2.701,39	R\$ 2.809,44	R\$ 2.921,82	R\$ 3.038,69	R\$ 3.160,24
III	R\$ 3.277,21	R\$ 3.408,29	R\$ 3.544,63	R\$ 3.686,41	R\$ 3.833,87	R\$ 3.987,22
IV	R\$ 4.612,36	R\$ 4.796,86	R\$ 4.988,73	R\$ 5.188,28	R\$ 5.395,81	R\$ 5.611,65
V	R\$ 5.826,14	R\$ 6.059,19	R\$ 6.301,56	R\$ 6.553,62	R\$ 6.815,76	R\$ 7.088,40
NÍVEL/CLASSE	REGÊNCIA POR FAIXA DE VENCIMENTOS PROFESSOR (A) (25 HORAS) E PROFESSOR (A) DE INFORMÁTICA (20 HORAS)					
	A	B	C	D	E	F
I	R\$ 121,38	R\$ 126,23	R\$ 131,28	R\$ 136,53	R\$ 142,00	R\$ 147,67
II	R\$ 129,87	R\$ 135,07	R\$ 140,47	R\$ 146,09	R\$ 151,93	R\$ 158,01
III	R\$ 163,86	R\$ 170,41	R\$ 177,23	R\$ 184,32	R\$ 191,69	R\$ 199,36
IV	R\$ 230,62	R\$ 239,84	R\$ 249,44	R\$ 259,41	R\$ 269,79	R\$ 280,58
V	R\$ 291,31	R\$ 302,96	R\$ 315,08	R\$ 327,68	R\$ 340,79	R\$ 354,42
GRATIFICAÇÃO LOCALIDADE - PROFESSOR (A) (25 HORAS) E PROFESSOR (A) DE INFORMÁTICA (20 HORAS)						
CLASSIFICAÇÃO DA COMUNIDADE QUANTO AO NÍVEL DE ACESSO						
FÁCIL (10%)				R\$ 242,76		
MÉDIO (15%)				R\$ 364,13		
DIFÍCIL (20%)				R\$ 485,51		
GRATIFICAÇÃO - TURMA - ALUNOS ESPECIAIS						
PROFESSOR (A) (25 HORAS) E PROFESSOR (A) DE INFORMÁTICA (20 HORAS)				R\$ 728,27		
NÍVEL/CLASSE	FAIXA DE VENCIMENTOS PROFESSOR (A) (40 HORAS)					
	A	B	C	D	E	F
I	R\$ 3.884,09	R\$ 4.039,45	R\$ 4.201,03	R\$ 4.369,07	R\$ 4.543,84	R\$ 4.725,59
II	R\$ 4.155,98	R\$ 4.322,22	R\$ 4.495,10	R\$ 4.674,91	R\$ 4.861,90	R\$ 5.056,38
III	R\$ 5.243,52	R\$ 5.453,26	R\$ 5.671,39	R\$ 5.898,25	R\$ 6.134,18	R\$ 6.379,55
IV	R\$ 7.379,77	R\$ 7.674,96	R\$ 7.981,96	R\$ 8.301,24	R\$ 8.633,29	R\$ 8.978,62

<https://diariomunicipalpaam.org.br/verificar-publicacao>

1/2

<https://diariomunicipalpaam.org.br/verificar-publicacao>

1/2

Fonte: Diário oficial do Município de Itacoatiara, 2025



Essas imagens documentais reforçam a análise crítica ao expor graficamente o alcance restrito das atualizações salariais e a ausência de dispositivos que assegurem progressão funcional ou incentivos específicos à docência no campo. A materialidade do texto legal, ao ser confrontada visualmente, evidencia a dissociação entre o discurso de valorização e as práticas efetivas de gestão pública.

Contudo, essa alteração limitou-se ao reajuste monetário, sem prever mecanismos de progressão funcional, políticas de formação continuada articuladas à carreira ou incentivos específicos à docência nas escolas do campo. Assim, embora a lei atualize formalmente o piso, não enfrenta as desigualdades estruturais entre a zona urbana e rural, perpetuando a desvalorização simbólica e material do magistério.

Importa destacar que a Lei nº 512/2022 foi o último ato normativo de atualização do Plano de Cargos e Carreira do Magistério em Itacoatiara. Desde então, o município não apresentou novos reajustes salariais nem revisões periódicas conforme determina a legislação vigente, o que evidencia a descontinuidade da política de valorização docente e o descumprimento das metas de equiparação salarial previstas no PNE e em seus desdobramentos estadual e municipal. A ausência de atualização dos vencimentos reforça a condição de estagnação salarial e de desvalorização progressiva, agravada pela inflação e pela falta de políticas de incentivo ao exercício docente em áreas de contextos rurais.

Esse quadro confirma o que Saviani (2011) já advertia que a valorização do magistério só pode ser plena se articulada a um projeto histórico de formação humana emancipadora, fundado no reconhecimento do trabalho docente como atividade intelectual e política. A mera atualização salarial, desvinculada de uma política de carreira estruturante e contínua, reduz o processo de valorização a uma retórica formal, incapaz de promover melhorias reais nas condições de vida e de trabalho dos professores.

Como apontam Barbosa e Jacomini (2024, p. 6), “a valorização docente, tal como formulada na Meta 18, é tensionada pela lógica fiscalista do Estado, que transforma o reconhecimento legal em instrumento de regulação e contenção de gastos.” Essa crítica é reforçada por Oliveira e Militão (2024, p. 9), ao afirmarem que “a ausência de políticas estruturantes de financiamento e gestão democrática impede que os planos de carreira se consolidem como instrumentos de valorização efetiva, especialmente em contextos periféricos como o interior amazônico.”

Essas limitações, contudo, não se restringem ao campo técnico-administrativo. Elas



expressam, de forma concreta, a posição periférica dos municípios amazônicos na totalidade das relações federativas e econômicas do país. A autonomia formal, proclamada pelo regime de colaboração, é anulada pela dependência material dos recursos da União. Assim, a valorização docente, que deveria configurar-se como direito garantido, converte-se em promessa simbólica sendo um dispositivo legal sem materialidade.

Portanto, a Meta 18 simboliza o ponto culminante da racionalidade tecnocrática das políticas de valorização docente, enquanto afirma o direito ao plano de carreira, submete-o à lógica da regulação e da produtividade. No plano do discurso, representa a culminância da valorização; no plano da realidade, expressa a institucionalização da precarização legalizada.

Dessa forma, a análise do Plano de Cargos e Carreira do Município de Itacoatiara confirma a crítica estrutural uma vez que a valorização proclamada nas leis permanece restrita ao plano formal e distante da realidade concreta do trabalho docente. O fato de o município não ter promovido novos reajustes desde 2022 reforça a ideia de valorização interrompida, tornando ainda mais evidente o abismo entre o texto legal e as condições materiais de existência dos professores. O desafio central, como aponta Saviani (2011), é romper com o horizonte restrito da gestão e da eficiência, afirmando uma política de carreira enraizada na igualdade substantiva, na autonomia profissional e na justiça social, condições indispensáveis para que a educação pública se realize como prática emancipadora na Amazônia.

3.2 Resumo da análise das metas

A análise comparativa evidencia que, nos três planos educacionais (PNE, PEE/AM e PME/Itacoatiara), a valorização docente é apresentada como princípio universal, mas concretizada de forma desigual e fragmentada. O PNE (Lei nº 13.005/2014) define metas de valorização e equiparação salarial; o PEE/AM (Lei nº 4.183/2015) reproduz esse discurso sem considerar as especificidades territoriais; e o PME/Itacoatiara (Lei nº 295/2015) reforça a dependência das diretrizes nacionais, sem instrumentos locais que assegurem a progressão, a fixação e o reconhecimento docente no campo.

Como afirma Mészáros (2008), o Estado capitalista atua como administrador das contradições do capital, buscando garantir a governabilidade social por meio da regulação das demandas do trabalho, entre elas, a do magistério, sem romper com as estruturas que sustentam a desigualdade e a exploração. Assim, mesmo quando atualiza o salário-base, como no caso de



Itacoatiara, o faz dentro dos limites do ajuste fiscal e da racionalidade gerencial.

O PNE, elaborado em um contexto de avanço das políticas neoliberais, incorporou a linguagem da “qualidade”, da “eficiência” e da “modernização” como fundamentos para a melhoria da educação. Essa retórica deslocou o sentido histórico da valorização docente de uma perspectiva emancipadora para uma lógica produtivista e regulatória, em que o professor é concebido como recurso humano a ser permanentemente avaliado e reciclado. Como analisam Antunes e Souza (2024, p. 628), “a valorização docente no PNE é capturada por uma racionalidade gerencial, que transforma o professor em operador técnico de metas educacionais, esvaziando sua dimensão política e formativa.”

As Metas 15 e 16 do PNE, ao tratarem da formação inicial e continuada, expressam uma contradição central: reconhecem a necessidade de formação superior e de pós-graduação, mas a submetem a uma lógica tecnicista, atrelada a indicadores de desempenho e à regulação do trabalho docente. Essa perspectiva transforma a formação continuada em atualização funcional, sem reflexão crítica, contribuindo para a intensificação laboral e para o adoecimento dos professores, especialmente nos municípios periféricos da Amazônia.

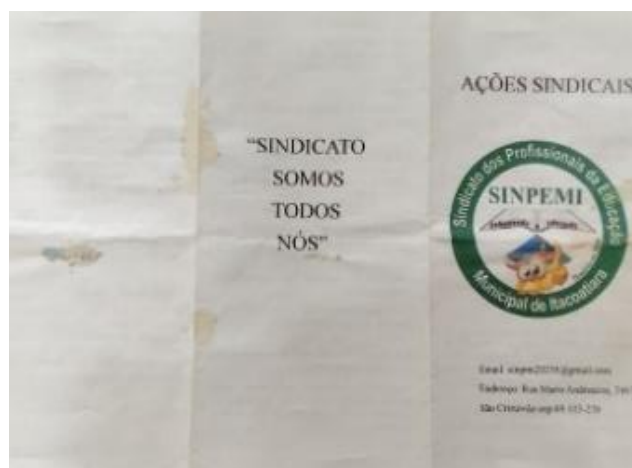
No campo amazônico, como em Itacoatiara, as dificuldades territoriais, o acesso restrito às instituições formadoras e a ausência de políticas específicas revelam o caráter abstrato e não universalizável dessas metas, gerando negação prática do direito anunciado, como analisa Magalhães (2019, p. 186), “a formulação das metas do PNE ignora as desigualdades regionais e institucionais, tratando a universalização como um princípio homogêneo, descolado das condições concretas de implementação”.

As Metas 17 e 18, voltadas à valorização profissional e aos planos de carreira, também se limitam ao plano normativo. Embora anunciem equiparação salarial e progressão funcional, não há garantia de financiamento ou condições reais de implementação. O caso de Itacoatiara evidencia essa distância: dificuldades para assegurar o piso nacional, benefícios inexistentes e progressões burocratizadas mantêm a precarização salarial e a descontinuidade da carreira docente.

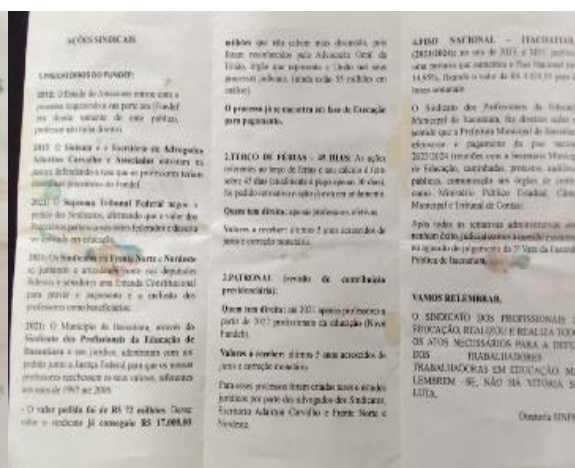
As imagens a seguir, extraídas do *folder* de mobilização do Sindicato dos Professores de Itacoatiara, retratam parte dessas ações reivindicatórias, como a cobrança dos precatórios do FUNDEF, o pagamento do terço de férias, a contribuição patronal e a defesa do piso nacional. Essas mobilizações dão visibilidade à luta pela efetivação das políticas de valorização docente, revelando a distância entre a normatividade legal e a realidade material da profissão.

Figura 133 - Folder de mobilização do Sindicato dos Professores de Itacoatiara.

Figura 134 - Folder de mobilização do Sindicato dos Professores de Itacoatiara.



Fonte: acervo pessoal 2025



Fonte: acervo pessoal 2025

As ações reivindicatórias do Sindicato dos Professores de Itacoatiara, como a cobrança dos precatórios do FUNDEF, o pagamento do terço de férias, a contribuição patronal e a defesa do piso nacional, revelam a concretude das demandas docentes diante da precarização persistente da carreira. Essas mobilizações sindicais evidenciam que, para além dos enunciados normativos, a valorização profissional depende de garantias materiais e institucionais que sustentem o exercício da docência com dignidade.

As imagens do folder do Sindicato dos Professores de Itacoatiara, que destacam ações sindicais como a cobrança dos precatórios do FUNDEF, o pagamento do terço de férias, a contribuição patronal e a luta pelo piso nacional, evidenciam a materialidade das reivindicações docentes frente à precarização da carreira. Barbosa e Silva (2024, p. 7) afirmam que “as metas do PNE, quando não acompanhadas de mecanismos de financiamento e valorização efetiva, tornam-se instrumentos de invisibilização das lutas docentes, especialmente em contextos periféricos onde o sindicato assume papel central na defesa dos direitos”.

Nesse cenário, a atuação do Sindicato dos Professores torna-se expressão concreta de resistência, denunciando a defasagem salarial, a falta de benefícios e o descumprimento das metas de valorização. A luta sindical revela que a efetivação de direitos não decorre automaticamente da legislação, mas de pressão política organizada.

Assim, a análise das Metas 15 a 18 nos três níveis de planejamento (PNE, PEE/AM e PME/Itacoatiara) demonstra que a valorização docente é tratada como princípio universal,



porém implementada de forma desigual e subordinada à racionalidade fiscal do Estado capitalista. O professor do campo permanece invisibilizado, submetido a condições adversas e à precarização estrutural do trabalho.

Em síntese, as políticas de formação e valorização docente proclamam direitos, mas reproduzem desigualdades. Sem ruptura com a lógica gerencial e com a subordinação do trabalho aos interesses do capital, a formação segue como dispositivo de controle, e a valorização, como promessa adiada. A superação dessas contradições exige um projeto educativo contra-hegemônico, capaz de afirmar o trabalho docente como prática social crítica e emancipadora. Como analisa Magalhães (2019, p. 186), “a formulação das metas do PNE ignora as desigualdades regionais e institucionais, tratando a universalização como um princípio homogêneo, descolado das condições concretas de implementação”.

Em termos textuais, há plena harmonia entre os três planos. O PNE determina que essa equiparação ocorra “até o final do sexto ano de vigência”; o PEE/AM reproduz a formulação, estendendo-a aos sistemas estaduais e municipais; e o PME de Itacoatiara repete o mesmo compromisso. Da mesma forma, a meta subsequente prevê, “no prazo de dois anos”, a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação, tomando como referência o piso salarial nacional e os princípios da valorização docente.

Figura 135 - contracheque de uma servidora



COD.	DESCRIÇÃO	RETENÇÃO	VENCIMENTOS	DESCORTOS
001	VENCIMENTO	30.000	3.833,86	
011	DT LOC (PROF SS HHB)	1,00	240,39	
163	RHCLASSENO_0	1,00	101,04	
550	DIFERENÇA DATABASE	3,00	464,69	
716	EMP. CONSIGNADO BRADESCO	051072		887,40
830	INRP - SALARIO	12,50		236,44
843	PREVIDENCIA PROPRIA - IMPREV	11,33		449,93
			Total de Vencimentos:	Total de Descontos:
			4.730,39	1.451,74
			Valor Líquido:	3.278,65
			Salário Base:	Base Previdenciária:
			3.833,86	4.730,39
			Base FGTS:	Póts do Mes:
			2,46	0,00
			Base IRPF:	Base IRPF:
				4.730,39

Fonte: Contracheque, 2024

O contracheque referente ao mês de abril de 2024, pertencente a uma professora da Classe D, Nível 3, vinculada ao quadro estatutário do Município de Itacoatiara, revela contradições profundas entre o que está estabelecido na Estratégia 17.17 do Plano Municipal de Educação (PME), a qual “assegura a valorização dos profissionais da educação por meio de salário-prêmio, carreira, licença especial, quinquênio e mudança automática de classe”, e as condições materiais efetivamente vividas pelos docentes da rede municipal.

O documento registra um salário base de R\$ 3.833,86 para uma carga horária de 25 horas semanais, totalizando R\$ 4.730,39 de vencimentos brutos e R\$ 3.278,65 líquidos, após descontos referentes ao Imprevi, IRRF e empréstimos consignados. Essa realidade evidencia uma distância entre o discurso político da valorização e a efetivação concreta das políticas salariais e de carreira.

Conforme Marx (2013), o salário não expressa o valor real do trabalho, mas apenas o valor da força de trabalho, isto é, “o montante necessário à reprodução física e social do trabalhador”. Assim, o que o contracheque revela é a subvalorização estrutural do trabalho docente, na medida em que a remuneração é insuficiente para garantir condições dignas de vida e para expressar a relevância social da profissão. A alienação do trabalho, nesse contexto, manifesta-se quando o professor é reduzido a um número de matrícula e a um conjunto de



rubricas contábeis que desconsideram o caráter intelectual e emancipador de sua função.

O primeiro elemento previsto na estratégia 17.17 é o salário-prêmio, o qual não aparece em nenhuma das rubricas do contracheque analisado. Essa ausência demonstra que não há política efetiva de incentivo ou reconhecimento do mérito docente. Como afirma Saviani (2008), a valorização dos profissionais da educação no Brasil “tem permanecido no campo da retórica”, sendo frequentemente esvaziada de materialidade nos orçamentos e planos de carreira. O não cumprimento dessa estratégia indica a negação simbólica e material da valorização docente, convertendo o professor em um trabalhador precarizado, que não é recompensado por sua dedicação ou resultados pedagógicos.

A rubrica “REG_CLASSE/N3_D – R\$ 191,69” é o único indicativo de progressão na carreira, mas o valor ínfimo expõe o caráter meramente formal da política de carreira docente. O professor ascende em níveis e classes, mas sem uma valorização financeira proporcional ao tempo de serviço ou à qualificação adquirida. Marx (1985) já advertia que, sob a lógica capitalista, o trabalhador torna-se “um simples apêndice da máquina”, e na educação, essa condição se traduz na transformação do professor em um executor técnico, submetido a tabelas salariais que desconsideram sua formação e seu engajamento pedagógico.

De modo semelhante, Frigotto (2010) argumenta que o Estado capitalista tende a utilizar a educação como instrumento de reprodução social, mantendo o trabalhador em uma condição de dependência e subordinação, em vez de promover a emancipação intelectual e profissional.

A licença especial, outro benefício previsto no PME, tampouco aparece registrada no contracheque. Ainda que seja um direito estatutário, na prática, poucos professores conseguem usufruí-lo, seja pela falta de substitutos, seja pela pressão administrativa que impede ausências prolongadas. Como observa Mészáros (2008), o sistema educacional, estruturado segundo os imperativos da produtividade capitalista, restringe o tempo livre do trabalhador, tratando o descanso ou a formação como “interrupções indesejadas do processo produtivo.” Assim, o direito à licença se converte em mais uma letra morta na legislação, sem impacto real na valorização docente.

O quinquênio, benefício correspondente ao acréscimo salarial por tempo de serviço, também não está indicado no contracheque. Isso demonstra a ausência de progressão automática e transparente. Mesmo quando o professor cumpre os cinco anos de trabalho contínuo, o reconhecimento financeiro não ocorre automaticamente. É necessário enfrentar um processo burocrático desgastante, no qual o docente deve comprovar, por meio de uma pilha de



documentos originais e cópias, sua permanência e atuação no magistério, enfrentando filas e prazos rígidos.

Antunes (2009) denomina esse tipo de situação como precarização estrutural do trabalho, na qual o trabalhador é sobrecarregado por exigências formais e controles administrativos que mascaram a falta de valorização efetiva. O resultado é o adoecimento e o desestímulo profissional, que corroem o sentido formativo da docência.

A mudança automática de classe, prevista na Estratégia 17.17 do PME de Itacoatiara, constitui um dos exemplos mais emblemáticos da contradição entre norma e prática. O termo “automática” é desmentido pelo cotidiano dos professores e demais servidores da educação, que precisam deslocar-se até a prefeitura a cada cinco anos, munidos de uma pilha de documentos originais e cópias autenticadas, comprovantes de tempo de serviço e declarações funcionais. O processo é presencial, burocrático, desgastante, exaustivo e, em muitos casos, humilhante, pois submete o trabalhador a longas filas, prazos restritos e à ameaça de perder o direito caso ultrapasse a data estipulada para o protocolo.

A situação torna-se ainda mais grave porque inúmeros servidores públicos deixam de realizar essa atualização funcional por desconhecerem que é necessário protocolar pessoalmente seus documentos no setor de protocolo da Prefeitura Municipal, acreditando que a mudança de classe, como determina a lei, seja realmente automática. Na prática, porém, o que a legislação define como um direito assegurado transforma-se em um privilégio condicionado ao conhecimento burocrático e à resistência física e emocional de quem busca garanti-lo.

Esse procedimento reflete o que Weber denominou de racionalidade burocrática, mas, sob a ótica marxista, trata-se de uma forma de alienação institucional, na qual o Estado converte um direito em instrumento de controle e subordinação. Marx e Engels (2012) já advertiam que “as instituições sociais reproduzem as desigualdades”, e, neste caso, tal reprodução manifesta-se na humilhação burocrática imposta aos trabalhadores da educação, que, mesmo após décadas de serviço público, são obrigados a provar continuamente sua docência, reforçando o distanciamento entre o ideal de valorização profissional e a materialidade precária do trabalho docente na Amazônia.

A análise do contracheque da professora da rede municipal de Itacoatiara, articulada à Estratégia 17.17 do PME (Lei nº 295/2015), revela uma profunda dissonância entre o discurso de valorização e a realidade material do trabalho docente. A inexistência de benefícios como salário-prêmio, quinquênio, licença especial e auxílio-localidade, somada à burocratização da



progressão funcional, evidencia que a política educacional local não concretiza os princípios de reconhecimento e dignidade profissional que anuncia.

Essa situação expressa a alienação do trabalhador da educação, cuja força de trabalho é explorada sem que lhe sejam asseguradas as condições necessárias à sua reprodução social e ao seu desenvolvimento intelectual. A valorização docente, portanto, permanece como um ideal formal, ainda não transformado em prática emancipatória. Como afirma Mészáros (2008, p. 272), “não há educação para além do capital sem a transformação radical das condições materiais que a sustentam”. Sendo assim, a superação dessas contradições requer políticas públicas comprometidas com a justiça social e a emancipação humana, e não apenas com o gerenciamento burocrático do trabalho escolar.

Nesse sentido, a análise comparativa evidencia que, nos três planos educacionais (PNE, PEE/AM e PME/Itacoatiara), a valorização docente é apresentada como princípio universal, mas concretizada de forma desigual e fragmentada. O PNE (Lei nº 13.005/2014) define metas de valorização e equiparação salarial; o PEE/AM (Lei nº 4.183/2015) reproduz esse discurso sem considerar as especificidades territoriais; e o PME/Itacoatiara (Lei nº 295/2015) reforça a dependência das diretrizes nacionais, sem instrumentos locais que assegurem a progressão, a fixação e o reconhecimento docente no campo.

Como afirma Mészáros (2011), o Estado capitalista atua como administrador das contradições do capital, buscando garantir a governabilidade social por meio da regulação das demandas do trabalho, entre elas, a do magistério, sem romper com as estruturas que sustentam a desigualdade e a exploração. Assim, mesmo quando atualiza o salário-base, como no caso de Itacoatiara, o faz dentro dos limites do ajuste fiscal e da racionalidade gerencial.

O PNE, elaborado em um contexto de avanço das políticas neoliberais, incorporou a linguagem da “qualidade”, da “eficiência” e da “modernização” como fundamentos para a melhoria da educação. Essa retórica deslocou o sentido histórico da valorização docente de uma perspectiva emancipadora para uma lógica produtivista e regulatória, em que o professor é concebido como recurso humano a ser permanentemente avaliado e reciclado. Como analisam Antunes e Souza (2024, p. 628), “a valorização docente no PNE é capturada por uma racionalidade gerencial, que transforma o professor em operador técnico de metas educacionais, esvaziando sua dimensão política e formativa.”

Sendo assim, a leitura crítica e totalizante das Metas 15, 16, 17 e 18 demonstra que a formação e a valorização docente, especialmente no contexto amazônico e nas escolas do



**Poder Executivo Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ FAGED**



campo de Itacoatiara, permanecem como promessas não concretizadas de um Estado que, ao operar sob a lógica do capital, transforma o direito em forma, a universalidade em abstração e a valorização em instrumento de regulação. Somente a construção de um projeto educativo contra-hegemônico, fundamentado na emancipação humana e na crítica à alienação do trabalho, poderá transformar a formação docente em prática revolucionária e a valorização profissional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo em Itacoatiara, no estado do Amazonas, constitui-se em um campo de disputas e contradições estruturais que moldam as condições de formação e atuação dos professores que atuam em comunidades do campo. A pesquisa se desenvolve diante do reconhecimento de uma histórica negação de direitos às populações do campo, refletida nas fragilidades das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada e à valorização docente. Nesse cenário, a investigação centrou-se nos planos nacional (2014-2024), estadual (2015-2025) e municipal de educação de Itacoatiara (2015-2025), buscamos compreender de que maneira tais documentos se materializam na realidade escolar amazônica, especialmente em territórios marcados pela multisseriação, dificuldades de acesso, escassez de infraestrutura e isolamento geográfico.

A investigação enfrentou entraves significativos, pois o município de Itacoatiara não disponibilizou os relatórios de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação e não respondeu aos requerimentos oficiais enviados para acesso às informações, o que impossibilitou incluir dados atualizados sobre a execução das metas. Diante disso, a pesquisa foi realizada com os documentos oficiais disponíveis, articulando-os às vivências e registros da experiência docente na educação do campo, como forma de garantir a continuidade e consistência do estudo mesmo com tais limitações administrativas.

Nesse sentido, a ausência de transparência e acompanhamento público do PME/Itacoatiara agrava o cenário, pois impede a população, a gestão escolar e os próprios docentes de avaliarem os avanços, as fragilidades e os retrocessos em relação ao que foi planejado. Assim, a pesquisa evidencia uma importante lacuna na gestão educacional municipal: a falta de monitoramento sistematizado das políticas que deveriam assegurar o direito à educação no campo.

A análise das políticas educacionais destinadas à Educação do Campo em Itacoatiara -AM revela que a formação continuada e a valorização docente permanecem como metas importantes, porém ainda distantes da concretização necessária para superar desigualdades históricas. Embora os planos nacional, estadual e municipal apresentem diretrizes que reafirmam o compromisso com o fortalecimento da profissão docente, observamos que tais normativas enfrentam limites estruturais, políticos e econômicos que atingem as escolas do campo de modo mais intenso.

Desse modo, o distanciamento entre formulação e execução evidencia a contradição



existente entre o discurso legal e a materialidade da prática pedagógica, a realidade marcada por escolas multisseriadas, infraestrutura precária, ausência de recursos pedagógicos e formação limitada para o trabalho em contextos amazônicos denuncia a permanência da invisibilidade das populações camponesas no planejamento estatal. Assim, a política educacional assume caráter fragmentado e descontextualizado, reproduzindo a lógica capitalista que subordina a educação às necessidades do mercado e não às demandas sociais de emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a educação do campo não pode ser reduzida a modelos urbanos adaptados. Seu desenvolvimento depende do respeito às especificidades culturais, territoriais e produtivas das comunidades. Desse modo, a formação docente deve ser contínua, crítica e vinculada às lutas sociais do campo, possibilitando que professores se afirmem enquanto agentes transformadores. Somente por meio de políticas públicas efetivamente implementadas e orientadas por uma concepção emancipadora de educação, será possível romper com a precarização histórica e assegurar uma educação que promova justiça social, identidade e liberdade aos povos do campo amazônico.

Os resultados encontrados nesse estudo revelam que, embora os documentos analisados reconheçam a importância da formação continuada e da valorização docente, a efetivação dessas políticas permanece frágil e descontínua no território em estudo. A lógica de implementação ainda ignora a diversidade sociocultural do campo amazônico e reproduz modelos urbanos que não respondem às necessidades das comunidades, dessa forma, evidencia-se um distanciamento entre o que está prescrito nos planos e o que se materializa nas escolas, resultando na permanência da precarização do trabalho do professor do campo, seja pela desvalorização salarial, pela falta de formação específica ou pela ausência de recursos pedagógicos adequados à realidade local.

A análise documental apontou, ainda, que os planos se articulam no discurso, mas não convergem em ações concretas capazes de assegurar uma formação crítica, emancipadora e vinculada ao território. O que se observa é a continuidade de políticas de adaptação, e não de transformação. Assim, o ensino no campo torna-se um espaço de resistência, no qual o professor, apesar de todas as adversidades, busca garantir o direito à educação das populações do campo.

Esse estudo demonstra que é urgente a implementação de políticas educacionais contextualizadas e sustentadas por investimentos estruturantes e permanentes, a fim de superar



desigualdades historicamente construídas, a valorização docente na Amazônia não pode restringir-se à letra da lei: exige ações que assegurem condições dignas de trabalho, reconhecimento profissional e formação continuada alinhada às realidades das águas, das florestas e das terras onde vivem os sujeitos do campo.

Portanto, mesmo diante dos entraves documentais, esta pesquisa busca contribuir com o município de Itacoatiara ao oferecer análise crítica útil ao debate público e acadêmico, incentivando que a política educacional no campo seja tratada como prioridade e não como apêndice do sistema urbano. O trabalho docente no campo segue sendo marcado por resistência e luta, reafirmando que a educação do campo deve ser fundamentada por políticas contextualizadas e emancipatórias, capazes de garantir justiça social às populações da Amazônia.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas**: processos de territorialização e direitos sociais. Manaus: PGSCA-UFAM, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p.53-107. (Biblioteca de Ciências Sociais, 25).
- AMAZONAS. **Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas em o 1.º de Outubro de 1857**, pelo Presidente da Província Ângelo Thomaz do Amaral. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858.
- AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962: qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723–741, set./dez. 2021. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4583.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; SOUZA, Mara Rubia dos Santos. PNE (2014–2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 18, n. 70, p. 625–641, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/da172f2a-8544-4201-b4e0-5d708eef6fc0>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AMAZONAS, Lei Nº 4.183/2015. **Plano Estadual de Educação no Amazonas (PEE/AM)**.
- ARAÚJO, Lourenço da Silva. Dicionário topográfico, histórico, descritivo do Alto Amazonas. Manaus: Grafima, 1984 (reprodução fac-similada da edição de 1852, Impressa no Recife por Typografia Comercial de Meira Henriques).
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARROYO, Miguel. Educadores(as) do campo: entre margens e travessias. In: MOLINA,



Mônica Castagna; JESUS, Sônia Maria de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: MEC/SECAD, 2011. p. 15–34.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINTO, César Augusto. As metas 17 e 18 do PNE (2014–2024) e a valorização do magistério no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 125, p. 1–18, 2024. DOI: 10.1590/s0104-40362024003204873.

BICALHO, Maria das Graças et al. Formação de professores e educação do campo: contradições e perspectivas. In: CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do campo e formação de educadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 273–289.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80

BORGES, H. S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. educação do campo e os planos de educação. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, 2017.

BUENO, Juliane Zacharias. **A teoria do fetichismo em Karl Marx e as suas interpretações entre os estudiosos da educação brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216105>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.



Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno Pedagógico Educandas e Educandos no. 1: Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno Pedagógico Educandas e Educandos no. 3: Sistema de produção e processo de trabalho no campo**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno Pedagógico Educandas e Educandos no. 4: Economia solidária**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 fev. 2025

BRITTO, M.L.A. **Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992**. Tópicos Educacionais. Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.

BRITO, Thiago de Araújo. **Africanos livres na Amazônia oitocentista: trabalho, controle e emancipação**. Belém: Paka-Tatu, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da Escola**. 3ª ed., São Paulo:



Expressão Popular, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F. e PEIXER, Zilma I. **Educação do Campo**: reflexões e perspectiva. Florianópolis: Insular, 2 ed. Ver. 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Constituições brasileiras. **Exposição organizada pelo Museu da Câmara dos Deputados, mostrando as constituições brasileiras, suas principais deliberações e curiosidades**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2005.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas de. **Trabalho e emancipação**: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940). 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

CANAL NOSTALGIA DA EDUCAÇÃO. D-01 - **Breve História da Educação no Brasil**. [Vídeo]. YouTube, 19 fev. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTYWvbW8XPw>. Acesso em: 1 mar. 2025.

COLARES; Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação e Realidade Amazônica**. 1. ed. Uberlândia/MG: Editora Navegando, 2018.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Educação Contemporânea). (1986).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; INHUMA, Yana Gomes. Ona si quilombo: fragmentos históricos do “Quilombo Sagrado Coração de Jesus do Lago do Serpa”, de Itacoatiara, Amazonas. In: **TABA 5**: movimentos sociais, grupos, insurgências e resistência na América Latina., 2021.

CPISP – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Territórios Quilombolas no Brasil**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://cpisp.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.



ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – **O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL LUÍZA MENDES. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Luíza Mendes. Itacoatiara: Escola Municipal Luíza Mendes, 2019. 54 p. Disponível em: arquivo local. Acesso em: 27 ago. 2023.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Meio Ambiente**. Produção de Hortaliças em Mandala. set/2009. Disponível em <http://redeagroecologia.cnptia.embrapa.br/boletins.pdf>.> Acesso em 03.12.2012.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (Org.). **História e Educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire de Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; et al. **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Organizado por Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). PDDE Água e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 20 out. 2025.

GARCIA, Fabiane; OLIVEIRA, M.; SOUZA, K. P. **Educação e direitos humanos: campos**



de disputas e aproximações. CURITIBA: CRV, 2020, v.1. p.212.

GOMES, Flávio dos Santos. **História dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991018>.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005. p. 61-68.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Itacoatiara (AM):** panorama. Rio de Janeiro: IBGE, [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/itacoatiara.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Quilombolas.** INCRA, 2020. Disponível em:

INSTITUTO UNIBANCO. Educação e Território – Escolas da zona rural sofrem com infraestrutura precária. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

ITACOATIARA, Lei Nº 295/2015, **Plano Municipal de Educação (PME/Itacoatiara).**

JOHN, V. **Versões e controvérsias sobre a criação de duas áreas protegidas no Amazonas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Áreas Protegidas da Amazônia) - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus, 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Paz Brasiliense, 2008.

LEAL, V. Descendentes de escravos no Amazonas conseguem título de remanescentes de quilombo. **A Crítica**, 15 jul. 2015.

LEITE, Cynthia Maria Bindá. **Quilombo de Itacoatiara-AM: um estudo de caso na Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo (2017–2021).** 2021. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas,



Manaus, 2021.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Priscila Soares; BORGES, Heloísa da Silva; PINTO, Adketlen Queiroz; COSTA, Francisauro Fernandes da. BNCC e a formação continuada de professores campestres no Amazonas: experiência do Trilhas do Saber. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 3, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i3.16911. Acesso em: 20 out. 2025.

LIPPI, Valéria Martins; SIEBERT, Célia. Amazonas: geografia. São Paulo: FTD, 2001.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2008

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. José Claudinei Lombardi. (Coord.). Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã – Primeiro Capítulo (1845/1846)**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital. RocketEdition, 1999

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo** / Leonilde Sérvolo de Medeiros. — Rio de Janeiro FASE, 1989

MENDES, Ione Maria Caetano. **A valorização do magistério público no âmbito das normativas do Estado do Amazonas**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo. Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão – Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. 212 p. (Série NEAD Debate; 20).



MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHOA, Iraci Carvalho.; BORGES, Heloisa da Silva. A materialidade do trabalho em territórios das águas, terras e florestas da Amazônia. **Trabalho necessário**, v. 18, p. 94-114, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Luiz Bezerra; SANTOS NETO, José Leite dos (Orgs.). **Políticas "públicas" e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 213 p.

NOGUEIRA, Evelly Caroline L. et al. **A educação quilombola e a luta em prol do meio ambiente na Comunidade Sagrado Coração de Jesus Lago de Serpa Itacoatiara- Amazonas**. Anais da Semana de Informática CESIT/UEA. Volume 7, Número 5. Manaus/AM: UEA Edições, 2019.

OLIVEIRA, João. A função simbólica da Meta 17 do PNE: entre o discurso da valorização e a ausência de mecanismos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 1–20, 2021.

OLIVEIRA, Flávia; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Materialização das metas do PNE 2014–2024: avanços e desafios atinentes à formação e valorização docente no Brasil. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 1–15, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.556. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Claudemilson Nonato Santos de. **Urbanização no Médio Amazonas: a importância de Itacoatiara/AM como cidade intermediária**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

PACHUKANIS, Evgeni Bronislávovich. **Teoria geral do direito e marxismo**. Trad. Camilo Onoda Caldas. São Paulo: Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/129/educacao-1/pachukanis>. Acesso em: 20 out. 2025.

PINHEIRO, Ivanilde de Lima; BORGES, Heloísa da Silva. Formação Continuada de Professores/as: uma categoria de análise da política de qualidade da educação. In: CAVALCANTI, Brenna Paula Boaventura Corrêa et al. **Educação em foco: reflexões no contexto amazônico**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 113-128.

PORRO, Antônio. **As crônicas do Rio Amazonas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.



PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa Educação e Pesquisa. Universidade de São Paulo, v. 34, n. 1, jan/abril, 2008, p. 27-45.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Educação do Campo: um olhar panorâmico. Texto base da II Conferência Nacional de Educação do Campo, Luziânia-GO, 2004. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico.pdf>

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. Mudanças Paradigmáticas, Educação e Transversalidade: Implicações no Projovem Campo – Saberes da Terra. In: BORGES, Heloisa da Silva; ROCHA, Sonia Claudia Barroso (orgs). **A Transversalidade como Prática Pedagógica**: reflexões para auxiliar na formação de professor (a) e educador (a). Manaus: UEA Edições, 2012.

RODRIGUES, T. S. A.; SCHMITZ, H.; FREITAS, A. G. B. Planejamento educacional no Brasil: análises sobre o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas. In: **seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no brasil”**, 9., 2012, Universidade Federal da Paraíba. Anais [...]. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1064/1/PlanejamentoEducacional.pdf>. Acesso em: [inserir data].

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 1, n. 1, p. 35-63, jul./dez. 2015.

SANTOS, Jennifer Batista dos. **História de vida de alunos da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná** / Jennifer Batista dos Santos. Ponta Grossa, 2024.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 119-135, dez. 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia, em 29 ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. W. B. **Educação do Campo: Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: editora da UFPB, 2011.

SILVA, Francisco Gomes da. **Câmara Municipal de Itacoatiara: Sinopse Histórica**. Câmara Municipal. Itacoatiara-AM, 2010.

SILVA, Francisco Gomes da. **Cronologia eclesiástica de Itacoatiara**. Manaus: Gráfica Ziló, 2018.

SILVA, Francisco Gomes da. **As pedras do Rosário: Jesuítas na Amazônia. Memória da Igreja do Rosário em Itacoatiara. Da fundação da cidade aos dias atuais (1683-2022)**. Primeiro volume (1683-1874). Manaus, AM: Edição do Autor, 2022.

SILVA, Maria; OLIVEIRA, João. Desigualdades regionais e a inviabilidade da equiparação salarial docente: uma análise da Meta 17 no contexto amazônico. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 18, n. 2, p. 10–25, 2022.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia [recurso eletrônico]: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI** / Márcio Souza. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2019.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.



STRINGUETO, S. Crescendo em círculos. **Revista bons fluidos**. 09/2007. Disponível em <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/conteudo>. Acesso em: 25 de novembro de 2012.

TAVARES, M. G. C. **A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI**. São Paulo: espaço e tempo, 2011.

TAVARES, Marcelo Bagata; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALABARADO, Edilson da Costa; BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo na formação de licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6745. Acesso em: 20 out. 2025.

TONET, Ivo. **Educação e emancipação humana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UCHÔA, Iraci Carvalho. **O fechamento das escolas no campo do Amazonas**: subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini. 2022. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus:2022.

UCHÔA, Maria do Socorro da Silva. **Educação do campo e gestão escolar: desafios da atuação docente em comunidades rurais de Itacoatiara/AM**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/xmlui/handle/11690/4430>. Acesso em: 20 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Relatório do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**: Itacoatiara – período de julho de 2017 a julho de 2025. Manaus: UFAM, 2025.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas