

O Parfor e o trabalho docente nas zonas rurais do interior do Amazonas¹**The Parfor and teaching work in rural areas in the interior of Amazonas**Fernanda Pinto de Aragão Quintino²Arminda Rachel Botelho Mourão³Rosimario de Aragão Quintino⁴**Resumo:**

Esse texto é fruto de uma pesquisa realizada no município de Itamarati-AM, com cursistas da Licenciatura em Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Objetivamos analisar as realidades vivenciadas no trabalho docente pelos alunos-professores nas zonas rurais do município. Utilizamos como metodologia a aplicação de questionários como instrumento para a coleta de dados e realizamos rodas de conversas a fim de construirmos as análises necessárias ao nosso objetivo. Nosso aporte teórico está centrado no Materialismo Histórico-dialético, pois essas realidades analisadas se encontram na totalidade das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que organiza, define e se modifica constantemente, atendendo aos ditames do Capital, sendo a educação uma atividade humana que faz parte da totalidade da organização social, com especificidades só entendidas no contexto das relações sociais. Constatamos que havia um enorme descaso com os trabalhadores docentes que atuavam nas zonas rurais do município de Itamarati-AM, desde a formação profissional, até a estrutura escolar. A própria aplicação do currículo não abarcava os saberes locais das comunidades. É necessário um grande investimento na aplicação, execução e fiscalização de políticas públicas educacionais no interior do Estado do Amazonas.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Políticas Públicas; PARFOR; Itamarati-AM; Educação do Campo.

Abstract:

This text is the result of research carried out in the municipality of Itamarati-AM, with students studying the Degree in Pedagogy through the National Program for Training Teachers in Basic Education (PARFOR), at the State University of Amazonas (UEA). We aim to analyze the realities experienced in teaching work by student teachers in rural areas of the municipality. We used the methodology of

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutora em Educação (UFAM); Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), atuando no Fórum Estadual de Apoio Permanente à Formação Docente do Amazonas (FEPAD/AM). Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), realizando pesquisa pós-doutoral na linha de pesquisa *Educação, Estado e Sociedade na Amazônia*. Membro do Grupo de Pesquisa *Gênero, Trabalho e Educação* (GTE/ UFAM/ CNPq). Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8379-3840>. E-mail: donnafernanda@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela PUC/SP; Professora Titular. Pesquisadora ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), vinculada a linha de pesquisa *Educação, Estado e Sociedade na Amazônia*. Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Gênero, Trabalho e Educação* (GTE/ UFAM/ CNPq). Id Orcid: <http://orcid.org/0000/0002-1940-9477>. E-mail: armindamourao@ufam.edu.br.

⁴ Doutorando em Educação (UFAM). Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Pesquisador vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), atuando na linha de pesquisa *Educação, Estado e Sociedade na Amazônia*. Integrante do Projeto de Pesquisa *Na História Contando Histórias: em busca de fontes* (UFAM/ CNPq). Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8633-5105>. E-mail: rosimarioaragao@hotmail.com.

applying questionnaires as an instrument for collecting data and held conversation circles in order to construct the analyzes necessary for our objective. Our theoretical contribution is centered on Historical-dialectical Materialism, as these analyzed realities are found in the totality of relationships established in the capitalist mode of production, which organizes, defines and constantly changes, meeting the dictates of Capital, with education being a human activity that it is part of the entire social organization, with specificities only understood in the context of social relations. We found that there was enormous disregard for the teaching staff who worked in the rural areas of the municipality of Itamarati-AM, from professional training to the school structure. The application of the curriculum itself did not encompass the local knowledge of the communities. A large investment is needed in the application, execution and supervision of public educational policies in the interior of the State of Amazonas.

Keywords: Teaching work; Public Policies; PARFOR; Itamarati-AM; Countryside Education.

Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa criado a partir do Decreto nº. 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Essa política surgiu após a percepção da inviabilidade da criação de um sistema unificado para a formação de professores, devido ao fato de que no Brasil não havia uma normatização quanto aos mecanismos de cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, não havendo, portanto, uma definição legal para estabelecimento dos papéis no processo de formação docente (Menezes; Rizzo, 2013).

Funcionando em regime de cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios e as Instituições de Ensino Superior brasileiras, o PARFOR oferta vagas em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica no Brasil (CAPES, 2010). Ele é um programa emergencial, criado para permitir aos professores em exercício na rede pública da educação básica o acesso a formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Amazonas o PARFOR teve início ainda na gênese da implantação do programa, em 2009 ocorrendo no período de férias do trabalho dos cursistas. As Instituições de Ensino Superior responsáveis para trabalhar com turmas no estado foram a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Após um período, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) também aderiu ao programa. (Oliveira, 2015).

O município de Itamarati fica localizado na Mesorregião do Sudoeste Amazonense, na Microrregião do Juruá⁵ distante cerca de 983 km de Manaus, capital do Estado. Possui população de aproximadamente 7.814 habitantes, sendo o segundo menos populoso do estado, superado apenas pelo município de Japurá. É possuidor do segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH (0,477) do Estado, enquanto o índice amazonense no período era de 0,674 (IBGE, 2020).

Nas zonas rurais do interior do Amazonas algumas realidades são comuns, uma delas é a existência de pequenos povoados/comunidades onde há poucas crianças e a inexistência de prédios construídos com o intuito de funcionar como escolas. Desse modo as aulas ocorrem em casas alugadas pela prefeitura, e mesmo com paredes quebradas ou tábuas retiradas, elas são transformadas em salas de aula com turmas multisseriadas, o que é um desafio para a educação brasileira interiorana, principalmente no quadro da realidade amazonense, pois temos um só professor para explicar diversas disciplinas para alunos com idades e graus de instrução diferentes numa mesma sala de aula, geralmente com estrutura física precária e sem materiais específicos para as realidades dos povos ribeirinhos, das florestas e indígenas. O desafio não é a multisseriação e sim a falta de formação adequada para trabalhar essas realidades.

Este artigo tem como objeto as realidades vivenciadas pelos alunos-professores⁶ do curso de Pedagogia do PARFOR-UEA, enquanto professores da educação básica no município de Itamarati, tendo como objetivo analisar essas realidades em meio as práticas docentes nas zonas rurais do município antes e após iniciar o curso, de modo a evidenciar os desafios e contradições presentes nas relações de trabalho e sobrevivência dos docentes que estão também em formação no interior do Amazonas.

Realizamos rodas de conversas com a turma (registrando os diálogos em um caderno de campo), referente a realidade do trabalho docente nas zonas rurais em que trabalhavam e aplicamos um questionário composto por questões de múltipla escolha e discursivas como

⁵ O Estado do Amazonas é dividido em 4 mesorregiões e cada uma delas se divide em microrregiões, o que totaliza 13 microrregiões. A mesorregião Norte se subdivide nas microrregiões do Rio Negro e a do Japurá. A mesorregião Sudeste se subdivide nas microrregiões do Alto Solimões e do Juruá. A mesorregião do Centro se subdivide nas microrregiões de Tefé, Coari, Manaus, Rio Preto da Eva, Itacoatiara e Parintins. E a mesorregião Sul se subdivide nas microrregiões de Boca do Acre, Purús e Madeira (IBGE, 2021).

⁶ São assim, por nós denominados, pois os vemos primeiro como cursistas e depois enquanto profissionais, uma vez que a formação inicial está ocorrendo após adentrarem as salas de aulas. Como a maioria deles entrou na profissão por necessidade financeira, mesmo sem ter, em alguns casos, concluído o ensino médio ao menos um mês antes de iniciarem na docência do ensino infantil e fundamental, os consideramos aprendentes da profissão e depois, multiplicadores de saberes.

instrumento de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica sobre a temática e as análises documentais.

Nosso aporte teórico está centrado no Materialismo Histórico Dialético, uma vez que entendemos que a materialidade histórica das vidas dos homens em suas relações sociais, através do movimento do pensamento é o instrumento lógico da interpretação da realidade, desse modo, só podemos compreender os seres humanos em suas intensas e constantes relações com a natureza e o mundo material, e por meio dessa complexa análise é possível conhecer a própria estrutura social e a existência do Estado que decorrem no processo de vida de determinados indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação (ou na dos outros), mas como eles realmente são, como agem, como produzem, trabalham (Marx; Engels, 1982).

1. Marcos legais para a educação do campo

O surgimento do capitalismo trouxe o acirramento das lutas de classe e na organização dos trabalhadores para enfrentar os capitalistas são criados por parte desses últimos os mecanismos de controle social. Nesse contexto surgem as Políticas Sociais, num paradoxo a essas relações de poder. Desse modo, compreendemos as políticas públicas como ações do Estado para pôr em prática seus projetos de governo e de controle social (Oliveira, 2011). As políticas públicas educacionais também fazem parte de um plano de governo e suas intencionalidades perpassam interesses capitalistas e projetos que muitas vezes segregam mais que agregam à sociedade⁷.

Os cursos de licenciatura do PARFOR são gratuitos e seguem um calendário especial, adequado à realidade dos professores. Em boa parte do país, os cursos do PARFOR ocorrem aos sábados, porém no interior do Amazonas eles ocorrem (de 2009 até os dias atuais) em dois períodos anuais, no primeiro semestre (nos meses de janeiro, fevereiro e início de março) e no segundo semestre (nos meses de junho, julho e início de agosto). Esse calendário ocorre devido à dificuldade de deslocamento existente no estado, cortado por rios e densas florestas onde as águas funcionam como estradas e não haveria possibilidade dos alunos-professores se fazerem presentes mais de uma vez por semestre nas salas de aula, principalmente levando em consideração que a maioria deles são professores em comunidades que adentram as florestas, sendo necessário dias para chegar a algumas delas (aqui nos referimos aos que fizeram parte da pesquisa), diante da distância das sedes dos municípios onde os cursos ocorrem.

⁷ Embora as políticas públicas muitas vezes sejam provenientes das lutas sociais, ao serem implementadas acabam por atender aos interesses daqueles que estão no poder, devido à correlação de forças existentes na sociedade.

O Plano Nacional de Educação⁸ 2014-2024 (PNE), afirma que educação do campo no Brasil se refere a educação de crianças, jovens e adultos que moram no campo, contudo, o termo “campo” tem um significado amplo, se referindo à todas as áreas consideradas não urbanas, conforme cada região denomina seus povos camponeses, quer sejam: lavradores, caipiras, sertanejos, meeiros, sem-terra, ribeirinhos, seringueiros, sitiantes, colonos, roceiros, agregados (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011). Nesse contexto, o público-alvo do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR-UEA em Itamarati, foi composto por professores que trabalhavam na educação da zona rural do município à época em que ele iniciou (2016), na educação para povos ribeirinhos e que habitam florestas, sendo inclusive pré-requisito municipal para a matrícula. Esse é o motivo da escolha dessa turma específica para essa pesquisa.

Num breve histórico sobre os documentos que regulamentam a educação do campo, temos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), onde é estabelecida a obrigatoriedade e garantia ao ensino fundamental a toda a população do país, contemplando as populações do campo. Em 1996, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), reconheceu a educação voltada às singularidades do campo, contudo ficaria a cargo dos municípios e estados o seu custeio, organização e manutenção.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 03 de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Brasil, 2002). Elas constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo, à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi criada a Coordenação

⁸ O Plano Nacional de Educação é um conjunto de ações e planejamentos que o Governo Federal do Brasil organiza para projetar os objetivos nacionais para a educação em todos os seus níveis a cada 10 anos, o que possibilita que ultrapasse governos, sendo um plano de Estado e não de governo. Mesmo sendo um país federativo, onde Estados, Distrito Federal e Municípios têm autonomia para tomar suas decisões, os entes federativos devem trabalhar juntos, porque têm competências comuns, tendo como objetivos: universalizar a oferta da etapa obrigatória do ensino (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (MEC, 2014).

Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (Brasil, 2007).

Na sequência, tivemos o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política educacional do campo, bem como, sobre o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2010). Esse decreto surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que estivesse de acordo com a realidade do povo camponês. Ele discorre sobre o PRONERA e a política de educação do campo, seus objetivos e funcionamento. De acordo com o artigo 1º, a população do campo é composta por: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010). E as escolas do campo são aquelas situadas em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquelas situadas em áreas urbanas, desde que atendam predominantemente a populações do campo (IBGE, 2020).

Pierobon (2014) analisou como a educação do campo aparece e é tratada nos documentos nacionais⁹ de grande importância para a aplicação das políticas públicas educacionais. Ele afirma que,

As políticas educacionais fazem parte das chamadas políticas públicas, e é principalmente por meio delas que o Estado de classes dissemina sua ideologia e concretiza os interesses da classe hegemônica. Entendemos que toda política pública, educacional ou não, responde a influências de seu contexto histórico e geográfico, e que, num mundo globalizado, os espaços locais não se definem completamente apenas pelos seus atores e relações, pois as influências vindas da escala global são cada vez mais marcantes (Pierobon, 2014. p. 3).

O autor supracitado afirma ainda que no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, a educação do campo apareceu entre as metas e estratégias a ser alcançada para o pleno desenvolvimento da educação no país. Contudo foi bastante criticada devido as lacunas referentes às demandas específicas exigidas pelos movimentos sociais do campo. Nele contém grandes contradições e poucas metas são dirigidas à educação do campo, havendo um

⁹ Foram analisados os documentos elaborados por entidades representativas da educação e os de ordem jurídica. Previamente se optou pelos seguintes: Documento-Referência da Conae – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (2008); Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2009); Documento-Base 1 (2009) e Documento-Base 2 (2009); Documento final da Conae (2010); Projeto de Lei no 8035/2010; relatório das emendas 5 apresentadas; notas públicas do FNE; substitutivos da CD ao PL no 8035/2010; redação final da CD para o PL no 8035/2010; substitutivos ao PLCD no 103/2012; redação final do Senado para o PLCD no 103/2012; e Lei no 13005/2014 (PNE 2014-2024). O levantamento dos dados referentes às proposições dos congressistas foi realizado por meio de consulta a bancos de dados em seus respectivos endereços eletrônicos (Pierobon, 2014. p.4-5).

silenciamento no que se refere ao ensino médio nessas localidades, ficando exclusivamente centralizado nas áreas urbanas das cidades, nas sedes dos municípios.

Ao analisar o PNE 2014-2024, Pierobon (2014) aponta avanços e contradições, mostrando que nesse documento há um discurso que visa uma maior autonomia para as escolas do campo e a luta pelo respeito a diversidade de culturas e crenças dos povos que possuem um ritmo de vida e organizações sociais diferenciadas, destacando as 11 ações sobre as políticas de inclusão e diversidade na educação para as escolas do campo presentes no Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008. Ações destacadas:

[...] 2. Criar programas de formação e pesquisa para educadores atuantes nas escolas do campo, gestores e técnicos educacionais, desenvolvidos com a participação de pesquisadores nas áreas de antropologia, sociologia etc.; [...] 4. Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula equipadas com condições sanitárias satisfatórias; [...] 8. Criar estruturas formais específicas da educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, controlar e implementar as diretrizes estaduais de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo; [...] 10. Assegurar políticas de formação dos professores do campo, de forma a possibilitar o respeito à diversidade e identidade do campo em todos os níveis: médio, superior e na pós-graduação, conforme diretrizes operacionais nacionais de educação básica nas escolas do campo (Pierobon, 2014, p. 37-38).

Desse modo, vemos que houve avanços no que se refere a compreensão da diversidade das realidades enfrentadas nas salas de aula da educação do campo, e há agora a recomendação de se criar formação adequada para os profissionais que vão trabalhar ou já trabalham nessas áreas, para que haja qualidade no ensino. A estrutura dos espaços educacionais também aparece com destaque importante, uma vez que a garantia de uma educação de qualidade passa também por questões estruturais e materiais, além da qualificação de pessoal. Contudo veremos que a execução do que estabelece o PNE ainda é bastante precarizada, e no que se refere as zonas rurais do interior do Amazonas essa precarização é ainda mais severa.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo reconhecem que é necessário compreender a diversidade do sujeito do campo, sendo preciso entender que estes espaços demandam um projeto de educação diferenciado, o que vai além das adaptações previstas nos dispositivos jurídicos brasileiros.

Moura e Santos (2012) definem o ensino multisseriado como a junção de alunos em níveis diferentes de aprendizagem, numa mesma classe que ficam sobre a responsabilidade de um único professor, comum aos espaços rurais brasileiros, principalmente nas regiões Norte e

Nordeste do Brasil. As salas de aula multisseriadas ou unidocentes são a realidade da maioria das comunidades existentes nas zonas rurais do Amazonas, essa especificidade homogeniza a realidade dos participantes da pesquisa. Essas classes são um desafio para a educação brasileira interiorana, principalmente no quadro da realidade amazonense, pois temos um só professor para explicar diversas matérias para alunos com idades e graus de instrução diferenciados (na lógica da seriação da urbanidade) numa mesma sala de aula, sem materiais adequados e formação específica para os professores.

A nossa pesquisa foi realizada com alunos que também são professores e já ministraram aulas (a maioria ainda ministra) nas zonas rurais ligadas ao município de Itamarati.

2. Metodologia e discussão: as realidades vivenciadas pelos participantes da pesquisa

Escolhemos para o desenvolvimento da pesquisa o questionário como instrumento de coleta de dados iniciais e depois realizamos rodas de conversas, a fim de construirmos as análises necessárias ao nosso objetivo central. A coleta de dados ocorreu enquanto ministrávamos um componente curricular para a única turma do curso no município até então (em 2019 outra turma do curso de Pedagogia iniciou as aulas, mas coordenado pela UFAM, seguindo pré-requisitos distintos dos definidos para a turma da UEA que iniciou em 2016).

A turma era composta por 44 alunos no primeiro semestre de 2017, dos quais 42 chegaram a concluí-lo. As aulas ocorriam no prédio do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), uma vez que não há prédio próprio da UEA ou de outra universidade no município.

Explicamos aos alunos-professores que estávamos realizando uma pesquisa sobre a educação no interior do Amazonas e que eles teriam o livre arbítrio para participar ou não, esclarecendo também os possíveis ganhos e prejuízos que poderiam surgir decorrentes da mesma. Contudo, para participar eles precisariam assinar um termo autorizando o uso das informações dos questionários e materiais produzidos por eles para a pesquisa, esse termo também garantiria a confidencialidade dos seus nomes. Foi um termo construído no próprio município, quando a ideia da pesquisa surgiu. Todos eles aceitaram participar e assinaram o termo. Apenas em 2019, quando os dados dos questionários, foram base para o projeto de pesquisa de doutoramento aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE/UFAM)¹⁰ é que a pesquisa subsequente foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil¹¹.

Como técnica para as análises dos dados coletados, os conteúdos e discursos foram considerados dentro do campo simbólico e valorativo que perpassam as construções sociais dos habitantes do município em questão, momento em que construímos o perfil dos alunos-professores analisados e buscamos dar voz as suas experiências, pois entendemos que a formação do professor é um lugar de lutas e conflitos, se constituindo num espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995).

Realizamos duas rodas de conversas sobre a realidade educacional e do trabalho docente nas comunidades em que trabalhavam. Na ocasião eles tiveram a oportunidade de falar dos anseios e desafios que passavam diariamente, bem como sobre os possíveis ganhos pessoais e financeiros em exercer o trabalho docente e participar de uma formação em nível superior. Em seguida, após esse primeiro momento de sensibilização, os acadêmicos responderam a um questionário com questões de múltipla escolha e discursivas que inquiriam sobre seus dados socioeconômicos, também com questões norteavam as suas realidades profissionais e seus planos e sonhos de futuro a partir da formação que estavam tendo acesso.

Com as questões referente ao perfil socioeconômico utilizamos o conceito de média aritmética que, segundo Cazorla e Santana (2006, p. 18), “é uma medida que resume e representa um conjunto de dados em um único valor [...], seu cálculo remete à divisão em partes iguais do todo entre seus componentes [...], seu algoritmo consiste em somar todos os valores da variável e dividir pelo número de dados”.

Ao aplicarmos essa técnica com os dados iniciais dos questionários, chegamos aos seguintes resultados: os alunos tinham em 2017 idades que variavam entre 24 e 47 anos, sendo a média de idade entre eles 32 anos. Trabalhavam como professores há uma média de 8 anos. O dado que mais nos chamou a atenção foi o fato da totalidade dos alunos da turma terem iniciado suas atividades docentes assim que concluíram o ensino médio, sem nenhum curso superior ou mesmo de qualificação na área educacional, realidade comum em regiões onde não há campus, polos universitários ou faculdades.

¹⁰ O projeto de pesquisa de doutorado que teve como base as pesquisas realizadas em 2017 no município de Itamarati-AM deu origem a tese intitulada “Políticas públicas de formação de professores: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM”, orientada pela Dr.^a Armanda Rachel Botelho Mourão e concluída em 2023, de autoria da pesquisadora Dr.^a Fernanda Pinto de Aragão Quintino, uma das autoras do artigo.

¹¹ Número do Parecer: 3.813.650. Aprovado em 28.01.2020.

A questão do apadrinhamento político é bastante presente no município. Alguns alunos-professores estavam há muitos meses sem trabalho, devido as mudanças na gestão do Poder Executivo Municipal. Os participantes da pesquisa afirmaram que se forem declaradamente (ou não) apoiadores de um candidato que não logrou êxito nas últimas eleições municipais, haveria grandes chances de não serem “convidados” a trabalhar no ano da posse do “desafeto” político. É preciso salientar que processos seletivos não eram comuns na cidade até 2016. Sobre essa característica concordamos com Silva que afirma,

A sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de "iluminados" e "sábios" que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados. A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas (Silva, 2003, p. 284).

Essas práticas se constituem num traço bastante forte e ainda muito comum no interior do Amazonas, uma vez que o clientelismo, a troca de favores e o apadrinhamento ocupam o lugar da democracia e da qualificação profissional, pois muitos professores com anos de experiências podem ficar sem trabalhar devido questões políticas, e para ocupar esse cargos, alguns dos escolhidos pelos “iluminados”, além de não possuir formação profissional para atuar em sala de aula, muitas vezes não chegaram nem a concluir o ensino básico. Em alguns casos essas pessoas se submetem à provas que podem gerar um certificado em poucos dias, sem que para isso se tenha assistido a uma única aula no ensino médio.

Uma outra especificidade do trabalho na educação básica no interior do Amazonas se dá no fato da maior parte dos professores ter passado por uma educação precária nos ensinos fundamental e médio. Os alunos-professores apresentavam muitas dificuldades na leitura, na escrita, na análise textual, bem como a própria produção escrita deles era de difícil entendimento e demandava dos professores formadores do PARFOR uma postura flexível de compreensão da realidade educacional local.

É um ciclo que se repete na maior parte das zonas rurais do interior do estado: alunos com dificuldades educacionais se transformam em professores com dificuldades que vão para as salas de aula multisseriadas sem nenhum preparo, muitas vezes para ensinar temáticas que não dominam ou mesmo nunca ouviram falar e precisam ministrá-las para uma turma de alunos, que por sua vez, possuem pais que não tiveram acesso a uma educação de qualidade. Contudo, esperamos que para esses 42 alunos da turma de Pedagogia do PARFOR – UEA (os que concluíram) o ciclo tenha sido quebrado, uma vez que eles se graduaram e buscaram

conhecimentos para qualificar e potencializar a atividade docente, levando a formação que o Estado exige para a execução adequada da profissão, como afirmaram nas rodas de conversa. Mas para isso é preciso que os professores que não são funcionários efetivos da prefeitura possam participar dos processos seletivos sem nenhum tipo de perseguição por qualquer que seja o governante local.

O município de Itamarati possui uma extensa dimensão territorial, abarcando também diversas comunidades e territórios indígenas que são atendidos com serviços públicos fornecidos na sede do município. A formação de professores pelo PARFOR também abarcou alguns dos professores dessas comunidades e entre os 44 alunos que iniciaram o curso na turma, 05 são indígenas, 04 da etnia Deni e 01 da etnia Kanamari. Nós tivemos bastante dificuldade de comunicação com esses cursistas devido ao fato de não dominarmos a língua uns dos outros. Contudo os colegas da sala faziam (tentavam) a mediação. Esse dado referente a presença indígena na turma é bastante relevante, uma vez que as respostas que os alunos não indígenas deram para algumas perguntas do questionário são completamente contrárias as dadas pelos indígenas. Devido a essas específicas atribuições simbólicas e econômicas, dada a função docente por indígenas e não indígenas, decidimos analisar separadamente as respostas dadas pelos dois grupos de alunos-professores.

Questionados sobre o salário que recebiam (aqui tratamos do questionário), dos 39 alunos não indígenas, 35 afirmaram que não recebiam o suficiente para quitar seus gastos e acreditavam ser entre 2 e 3 mil reais um salário satisfatório para o seu trabalho, em regime de 40 horas semanais. Vale lembrar que no ano de 2016 o piso nacional do magistério era de 2.135,64 para 40 horas de trabalho semanais. De acordo com as respostas presentes no questionário, o salário que os alunos-professores recebiam em 2017 na zona rural era de 1.560,00 reais (valor líquido do salário de um professor não efetivo para 40 horas de trabalho semanais) e na zona urbana o salário era de 2.400,00 reais (valor líquido do salário de um professor efetivo para 40 horas de trabalho semanais). Fiz essa distinção pois na turma só havia 01 aluno-professor concursado (para o cargo de professor) e ele trabalhava na zona urbana há poucos meses, fato que se deu após o seu ingresso no curso superior em Pedagogia, pois nos anos anteriores ele trabalhava na zona rural. Os alunos afirmaram nas rodas de conversa, não haver professor concursado trabalhando na zona rural do município, informação confirmada na Secretaria de Educação de Itamarati-AM.

Sabemos que o trabalho docente tem articulado as relações sociais nas comunidades em que os alunos-professores trabalham. Frigotto (2010) vê o trabalho como princípio educativo

que permeia toda a vida do homem, porque é por meio dele que são produzidos os elementos necessários à existência humana e não deve ser confundido com certas formas históricas assumidas pelo trabalho, como a servil, a escrava, ou a assalariada, uma vez que nos últimos tempos o trabalho se confunde com o emprego, e é justamente essa confusão, bem como a necessidade de sobrevivência que levava os alunos-professores a aceitarem de forma algumas vezes passiva, situações humilhantes de trabalho. Somado a isso há o medo da miséria, da fome e da perseguição política, caso venham a agir de alguma maneira que questione os seus direitos empregatícios.

Ao analisar as respostas dos questionários, vimos que 04 dos 39 alunos-professores não indígenas afirmaram receber o suficiente para o trabalho que exercem, o que demonstra especificidades nas construções simbólicas em relação ao dinheiro e ao valor agregado a ele nas comunidades e na sede do município.

As instalações da maioria das escolas da zona rural da cidade de Itamarati nas quais os alunos da turma de Pedagogia do PARFOR-UEA trabalhavam até 2017 (ano em que a pesquisa de campo foi realizada) eram, em sua quase totalidade, de uma precariedade e descaso do poder público alarmantes, segundo as descrições dos professores realizadas nas rodas de conversa. Eram escolas que funcionavam em casas alugadas pela prefeitura, sem estrutura escolar, a maioria sem banheiro, sem cozinha, biblioteca... Algumas sem carteiras, quadro ou qualquer material que garantisse o mínimo de dignidade para a ministração de aulas.

Uma das alunas-professoras relatou em uma das rodas de conversa que na comunidade na qual trabalhava era preciso ir e ficar todo o mês sem voltar para casa, devido à distância em relação a sede do município e a falta de recursos financeiros para voltar aos finais de semana para a sua residência, pois o seu salário não seria o suficiente para comprar o combustível do barco, comer e voltar para a comunidade. Ela afirmou que não havia residência para os professores na comunidade, situação que a obrigava a residir na escola durante todos os meses letivos, tendo que dormir num colchão improvisado de palha, utilizando a mata como banheiro.

No que se refere a alimentação, ela afirmou que em alguns dias ganhava dos pais dos alunos o almoço ou o jantar, mas na maioria dos dias precisava pescar ou caçar seu alimento após a ministração das aulas, comendo principalmente peixes e quelônios durante todo o mês. Entendemos que a precarização do trabalho docente se dá de diversas formas, e no caso amazônico interiorano é ainda mais cruel, pois perpassa a fome e miserabilidade das comunidades da região e faz do professor em exercício mais um excluído de direitos.

A energia elétrica de muitas comunidades do interior funciona através de geradores, desligados pelos seus donos (a energia em muitas comunidades é produzida por geradores que não pertencem ao poder público) antes das 21h00, o que leva os professores a ficar num completo breu, numa habitação precária e sem acesso ao sinal de telefonia móvel para se comunicar com seus familiares durante boa parte do mês ou mesmo do ano. O acesso a materiais didáticos adequados e a materiais de apoio para pesquisa é quase inexistente nas comunidades rurais da cidade em questão, o sinal da internet ainda é bastante instável na própria sede do município até os dias atuais.

Um dos alunos-professores, em uma das rodas de conversa, afirmou que ministrava aulas embaixo de uma tenda improvisada onde alguns pedaços de madeira sustentavam um teto de palha que era também o abrigo noturno dele, pois, por ser homem não houve nenhuma família que o oferecesse a casa para ficar, como acontece com algumas professoras quando vão para as comunidades onde não há estrutura para os professores e o espaço onde ocorrem as aulas não oferece nenhuma segurança. Até para trocar de roupa ele precisava averiguar se não havia nenhum aluno por perto, pois não havia privacidade nesse espaço que era aberto.

Há também alunos-professores que levavam suas esposas e filhos para as comunidades em que iam trabalhar e ficavam instalados na escola durante todo o ano letivo, voltando para a sede do município (apenas o docente) para receber o salário e realizar a compra da alimentação a cada 30, ou 60 dias. Nesses casos em que toda a família vai para a comunidade acompanhar o trabalho docente de um dos membros, geralmente devido ao fato de ser a única renda familiar, a prefeitura “ganha” o serviço de toda a família, seja na limpeza, no apoio as aulas, na correção de atividades, na preparação da merenda, quando há alguma e na manutenção dos espaços de aulas.

O acúmulo de funções é característico dos professores que atuam nas salas de aula com turmas multisseriadas nas comunidades interioranas. A precarização do trabalho docente também se dá nos desvios e acúmulos de função não remuneradas que ocorrem cotidianamente nesses espaços e que são ignoradas pelos gestores e silenciadas pela necessidade de um salário para sobreviver. Para Santos e Moura (2010), esse acúmulo de tarefas que os professores desempenham acaba por se transformar em representações sociais negativas do trabalho docente.

No final do questionário 28 dos 39 alunos não indígenas afirmaram que se pudessem escolheriam outra profissão para exercer: seriam médicos, engenheiros, policiais, cantores, mecânicos e pilotos de avião. Todavia ao serem questionados se eram felizes em sua profissão,

36 afirmaram que sim, que acreditavam estar contribuindo para o futuro da cidade e do país. Desse modo, baseado nas respostas presentes nos questionários durante a pesquisa, acreditamos que eles gostam da profissão docente e entendem que ela contribui para as grandes transformações no país, entretanto o fato deles trabalharem em condições sub-humanas e insalubres propiciou as afirmações deles em preferir outras profissões que possuem um reconhecimento social e salarial maior.

Os poucos concursos para a efetivação dos professores, que por sua vez não eram, a época da pesquisa, habilitados para exercerem a profissão, aliado aos desmandos e arranjos políticos, são responsáveis pela alta rotatividade de professores nas escolas da zona rural, prejudicando o acompanhamento dos alunos e o fortalecimento dos vínculos do docente com as comunidades, levando dúvida e tensão para os alunos-professores que nunca tinham a certeza se iriam trabalhar como docentes no ano seguinte.

Nas rodas de conversa os alunos-professores afirmaram que quando trabalhavam como docentes nas comunidades as dúvidas sobre as mais diversas áreas do conhecimento eram levadas pelos habitantes da localidade para serem sanadas pelos docentes, pois esses profissionais são vistos como “guias intelectuais” nessas localidades, são formadores e influenciadores de opinião. Eles também são requisitados para exercerem funções de trabalhadores que são da área da saúde, sendo acionados para ler receitas médicas, ensinar o uso correto de alguns remédios e até para receitar, uma vez que eles conseguem ler e interpretar as bulas, isso reflete o baixo índice de escolaridade dos habitantes desses locais. Os alunos-professores afirmavam não entender como podiam passar por situações tão ambíguas, da humilhação por muitas vezes não terem o que comer e onde ficar residindo na comunidade, ao outro extremo, de serem considerados pelos habitantes da comunidade como uma espécie de oráculo.

Os alunos-professores reclamavam da falta de preparo para trabalhar em salas multisseriadas, inclusive reclamaram do próprio currículo do curso de Pedagogia do PARFOR-UEA. Em 2017, quando o questionário foi respondido, os alunos-professores afirmavam ter muitas dificuldades no que se refere à aquisição de materiais para trabalhar com suas turmas, dentro da realidade das comunidades, contudo, ao retornarmos à turma em 2019 e 2021, o cenário era bastante diferente, os professores formadores da UEA que ministraram aula nos componentes curriculares ao longo dos semestres, apresentaram conteúdos e auxiliaram na construção de materiais à serem utilizados com as turmas multisseriadas e também com as aulas voltadas aos indígenas.

3. Os alunos-professores indígenas das etnias Deni e Kanamari

Ao analisarmos o que foi dito e escrito pelos alunos-professores indígenas nos instrumentos utilizados para a pesquisa, pudemos constatar respostas bastante dissonantes das dadas pelos alunos-professores não indígenas. A compreensão de mundo, os símbolos e signos da educação que eles possuem são específicas da realidade local, histórica e social a qual estão inseridos. Mesmo sendo de etnias diferentes, os alunos acabaram por construir uma rede de sociabilidade baseado nas semelhanças de compreensão de mundo que possuem e das “diferenças” que sentiam em relação ao restante dos colegas de turma, os não indígenas.

No que diz respeito ao salário que os participantes da pesquisa recebiam, os acadêmicos indígenas escreveram que ganhavam o suficiente para viver. Também escreveram sobre o orgulho que seus parentes, membros da comunidade indígena, sentem deles por estarem frequentando um curso superior. Eles afirmaram que gostariam que seus filhos seguissem a sua profissão. Essas informações foram dadas como respostas no questionário por eles respondido. Entre os indígenas há um respeito diferenciado aos professores e no caso das comunidades em que os alunos-professores indígenas em questão ensinam, só homens ministram aulas, cabendo as mulheres outras atividades, de acordo com os seus costumes culturais.

Entre as principais dificuldades descritas nas respostas dadas no questionário pelos alunos-professores indígenas, os conteúdos dos livros que recebiam da Secretaria Municipal Educação de Itamarati, com assuntos voltados para a urbanidade e com conceitos não utilizados pelas comunidades em que estão inseridos era o principal desafio. Eles afirmavam no mesmo instrumento sentir falta de um material produzido para a realidade deles, com imagens que os representassem, com frutas e animais da região que moram. Alguns reclamaram não saber explicar os conteúdos dos livros didáticos por nunca terem ouvido falar dos termos e conceitos existentes nos mesmos.

É preciso entender que a produção do conhecimento que é transmitida por meio dos livros didáticos é um projeto político e ideológico, como nos afirmam Almeida e Silva (2013), há uma apropriação do saber e não uma socialização como pensam alguns e nesse novo *ethos* acadêmico os interesses comerciais tendem a agenciar a investigação científica e direcionar o trabalho de pesquisa, pois a globalização segue à lógica do capital e não as necessidades e direitos dos povos.

Todos os alunos-professores indígenas de acordo com as respostas do questionário, possuem filhos, sendo a média de 06 filhos para cada um deles, contudo, um deles é pai de 10 crianças (esse participante da pesquisa faleceu no início de 2023). Durante os quase 03 meses que dura o semestre letivo do curso, eles ficavam “hospedados” na Casa do Indígena, uma habitação grande, de madeira, com alguns quartos e uma sala ampla onde as mais diversas etnias de indígenas ficavam acomodadas quando estavam na cidade. Não havia móveis, banheiro, água encanada, eletricidade e fornecimento de alimentação. Era apenas um lugar para ficarem abrigados e dormir (atualmente não existe mais, foi destruída a mando da prefeitura e no seu lugar há uma madeireira).

As famílias que iam passar um tempo na casa precisavam comprar ou pescar a sua alimentação enquanto estavam por lá e isso se aplicava aos alunos-professores do PARFOR. Alguns levavam seus filhos para assistir as aulas com eles. As comunidades indígenas em que eles moram são bastante afastadas da sede do município, alguns passavam até uma semana de rabeta¹² em deslocamento para as aulas do curso de Pedagogia (parando à noite a beira do rio para dormir à noite). A maioria deles levava uma ou mais esposas e filhos para a temporada de meses na cidade.

Até o final do ano de 2017 (quando a pesquisa foi realizada), eles esperavam que a UEA atendesse a uma solicitação que haviam feito referente à contratação de um intérprete indígena para os ajudar nas aulas, porém a universidade não atendeu à solicitação devido as regras que o programa apresentava para a não contratação de profissionais sem formação superior (até a conclusão do curso, no final de 2021, essa demanda não foi atendida).

Na escolha dos professores das comunidades indígenas não há uma relação com a política municipal direta, como no caso dos não indígenas, e sim o respeito entre os integrantes da localidade que é determinante para definir quem poderá exercer o trabalho docente - temos a ciência que os sentidos assumidos por essa profissão nas comunidades indígenas não é o mesmo que existe entre os não indígenas -, ensina quem tem o respeito dos habitantes da localidade e também quem conseguiu concluir o ensino médio ou domina, mesmo de forma precária, a leitura e a escrita do português, diferentemente do que ocorre na sede do município e nas relações de trabalho e emprego na área educacional entre os não indígenas.

¹² Rabeta é o nome dado aos barcos (tipo canoa) que tem um pequeno motor de popa acoplados em seu casco. No Amazonas, principalmente no interior, é usado como um dos principais meios de transporte por ser pequeno e ter um preço consideravelmente menor que lanchas.

Os saberes tradicionais das populações que convivem com as águas, os ribeirinhos, os povos das florestas, dos solos de várzea e de terra firme da Região Amazônica precisam ser valorizados e ensinados nas escolas, pois

Para populações humanas que manipulam o ambiente, cujos saberes estão nos ecos ancestrais, o ponteiro do relógio é marcado pelos assobios dos pássaros que migram nas duas estações (cheia e seca). As famílias sabem o tempo de “brocar ou derrubar o roçado novo” na limpeza da área do plantio, nas praias que se foram quando as águas começam a descer. Elas transitam numa esfera de trezentos e sessenta graus, cuja bússola é a água, e os sons dos remos no pavê da canoa ou do **rabetinha** (motor de quatro tempos) conduzem as famílias da margem sul à margem norte do rio, uma vez por ano, ou vice-versa (Silva, 2016, p. 32 [grifo do autor]).

As escolas das comunidades indígenas possuem, de acordo com os dados presentes no questionário, a médias de 18,5 alunos, com as mais diversas idades e níveis de instrução (de acordo com a lógica não indígena e classificatória da seriação dos espaços urbanos) e os alunos-professores afirmaram nas rodas de conversa que revezavam o que era ensinado nas aulas, entre a “cultura do branco” e os “ensinamentos da comunidade”. Eles afirmaram que não havia muita rigidez no que se refere ao currículo a ser seguido e não havia um apoio pedagógico presente, uma vez que a distância da sede do município dificultava até mesmo uma possível fiscalização ou apoio eficaz da secretaria de educação municipal.

Referente a estrutura das salas de aula, eles reclamavam da qualidade da estrutura física. De acordo com o depoimento de um aluno-professor indígena nas rodas de conversa, em uma das comunidades havia uma escola que foi construída há muitos anos (não souberam precisar a data) com uma boa estrutura de funcionamento, mas a falta de manutenção fez com que as aulas no prédio fossem suspensas, levando os professores a ministrar aulas ao ar livre num dos espaços abertos da comunidade. Outros alunos-professores indígenas afirmaram ter um espaço para ministrar as aulas, mas que também precisava de manutenção da prefeitura, pois as últimas haviam sido feitas pelos pais dos alunos e moradores das comunidades, utilizando os poucos recursos disponíveis e a mão de obra dos próprios habitantes da localidade. Essa é outra característica comum das escolas das zonas rurais no Amazonas, os serviços de manutenção são exercidos (quando ocorrem) pelos habitantes da própria comunidade.

A relação dos alunos-professores indígenas com a comunidade do local de trabalho é tranquila, pois eles trabalham no local que moram, ministram aulas para filhos, sobrinhos e familiares, os parentes, e estão inseridos na cultura e práticas sociais dos alunos. Contudo, isso não muda o fato de que os alunos que estudam nas comunidades indígenas não têm um currículo indígena, baseado nos saberes locais e não seguem o currículo não indígena brasileiro, eles vão

aprendendo o que dá para o professor ensinar, ficando “perdidos” entre dois mundos educacionais e simbólicos.

É nessa confusão de currículos e saberes que muitos deles não conseguem acompanhar os estudos e desistem de continuar logo nos primeiros meses do ensino médio, que no caso do município em questão só é oferecido na sede (tendo os indígenas de saírem de suas comunidades e morar durante o ano letivo distante de suas habitações, parentes e costumes) ou em poucas comunidades via satélite, por meio do Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM), em nucleações, onde os alunos das comunidades vizinhas devem ir para a comunidade mais populosa, onde são disponibilizados aparelhos para que eles tenham acesso as aulas mediadas por tecnologia.

São aulas síncronas e assíncronas, numa sala de aula com uma televisão, aparelhos receptores, computador e caixas de som para que sejam transmitidas as aulas que são realizadas no CEMEAM, em Manaus, com um professor auxiliar que fica na sala para mediar essas atividades, mas que, na maioria das vezes não possui nenhuma formação em nível superior para atuar na educação escolar indígena ou não indígena. O professor que fica na ponta, ou seja, na sala de aula com os alunos, geralmente possui apenas o ensino médio. Desse modo, para os indígenas que vivem no território que pertence ao município de Itamarati, concluir o ensino médio é quase uma utopia. Chegar ao ensino superior então, é algo que só foi possível aos primeiros indígenas aldeados com o PARFOR, uma vez que o formato das aulas concentradas e das avaliações adaptadas possibilita a continuidade dos estudos desses alunos-professores indígenas.

Considerações finais

No enfrentamento das realidades vivenciadas pelos alunos-professores ribeirinhos e de comunidades que adentram a floresta, constatamos que há descaso na execução das políticas públicas educacionais praticadas (ou não) no município de Itamarati-AM, principalmente com a formação educacional, uma vez que a estrutura escolar, a formação de professores e até mesmo a aplicação do currículo não abarca os saberes locais das comunidades.

A precarização do trabalho docente e a qualidade da formação de professores é uma questão de central urgência para o Estado brasileiro, pois não é exclusividade do Estado do Amazonas e da Região Norte do país. A supervalorização da urbanidade em detrimento das zonas rurais também é outro fator a ser repensado nas políticas de afirmação social. Os povos

da floresta e ribeirinhos precisam de um currículo e uma educação voltados as suas características e necessidades.

O direito à uma educação de qualidade e socialmente referenciada precisa ser uma realidade também para às comunidades do interior do Amazonas. Entendemos que o PARFOR vem ao encontro da necessidade de formação que os professores das zonas rurais do interior do estado, o programa tem sanado muitas dificuldades (mesmo com muitas críticas) inclusive no acesso a materiais de baixo custo a serem utilizados em sala de aula, uma vez que os alunos-professores têm aprendido a criar materiais didáticos utilizando os poucos recursos que tem à disposição. Conhecer um pouco da realidade dessa turma de alunos graduandos do interior do estado é também conhecer um pouco do perfil dos alunos que tem no PARFOR a única forma de realizar um curso superior no município onde residem e trabalham e se qualificar para o trabalho docente no universo das ruralidades amazonenses. É preciso ainda pensar em uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico para romper com a seriação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinaldo da Silva. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes. **Estudos epistemológicos no campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL, **Ministério da Educação**, (2014). Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Cadernos SECAD/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR** (2010). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CAZORLA, Irene Maurício; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. **Tratamento da informação para o Ensino Fundamental e Médio**. Itabuna-BA: Via Litteratum, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 19-63. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani, Lucídio. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 75-100.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/itamarati.html>. Acesso em: 10 abril 2021.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Prefácio. In: MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Lisboa: **Edições Progresso**; Moscovo, 1982 [1859].

MENEZES, Janaína, Specht da Silva.; RIZO, Gabriela. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

Oliveira, Dalila Andrade de. (2011). A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, 11(20), 27–40.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. **O curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no município de São Paulo de Olivença (AM)**. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024**: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. **Políticas públicas de formação de professores: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM**. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9416>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria Abadia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003. p. 283-301.

SILVA, Carlos Augusto da. A história das populações tradicionais na Amazônia e a terra como patrimônio cultural. In: BORGES, Heloisa da Silva. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Trabalho e educação do/no campo**: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: FUA, 2016. p. 13-37.