

DOCÊNCIA NO CAMPO NA AMAZÔNIA LEGAL: ANÁLISE COMPARATIVA DE MECANISMOS DE SELEÇÃO

José Elenito Teixeira Morais^{ID¹}, *Juliana Celeste Viana Ferreira*^{ID²}

Wanderson Douglas Calixto^{ID³}

Resumo

A presente investigação empreende uma análise comparativa, diacrônica e crítica acerca dos mecanismos e critérios que nortearam a seleção de professores para a Zona Rural em quatro unidades federativas da Amazônia Legal, especificamente nos municípios de Guajará-Mirim (RO), Boca do Acre (AM), Tailândia (PA) e Cruzeiro do Sul (AC), compreendendo o recorte temporal de 2007 a 2019. O estudo problematiza o edital de concurso público não como um instrumento administrativo neutro, mas como um dispositivo de poder simbólico que, historicamente, tem operado a invisibilização das especificidades da Educação do Campo e a reprodução de desigualdades educacionais. Através de uma metodologia que combina análise documental sistemática e revisão bibliográfica da produção regional, demonstra-se a tensão dialética entre a urgência administrativa de provimento de vagas e o imperativo pedagógico da qualificação contextualizada. Os resultados empíricos revelam uma transição lenta, heterogênea e contraditória de modelos burocrático-coercitivos, marcados pela descontextualização curricular e mecanismos de retenção forçada, para modelos de especificidade incipiente, que começam a dialogar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a valorização da titulação. Conclui-se que a omissão sistemática da multisseriação e das diretrizes operacionais nos certames constitui um mecanismo estrutural de produção do fracasso escolar, exigindo uma reengenharia completa dos processos seletivos para alinhá-los à identidade pedagógica e territorial da Amazônia.

Palavras-chave: Educação do Campo; Seleção de Professores; Amazônia Legal; Concursos Públicos; Multisseriação.

TEACHING IN RURAL AREAS IN THE LEGAL AMAZON: A COMPARATIVE ANALYSIS OF SELECTION MECHANISMS

Abstract

This research undertakes a comparative, diachronic, and critical analysis of the mechanisms and criteria that guided the selection of teachers for rural areas in

¹Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista em Desenvolvimento Regional – Psicologia na Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. São Luís, Maranhão, Brasil. *E-mail:* morais.elenito@gmail.com

²Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicóloga. Itabirito, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* julianapsi.ferreira@yahoo.com

³Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Newton Paiva. Graduando em Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Autônomo. São Luís, Maranhão, Brasil. *E-mail:* wanderson.calixto@discente.ufma.br



four federative units of the Legal Amazon, specifically in the municipalities of Guajará-Mirim (RO), Boca do Acre (AM), Tailândia (PA), and Cruzeiro do Sul (AC), covering the period from 2007 to 2019. The study problematizes the public service examination notice not as a neutral administrative instrument, but as a device of symbolic power that has historically operated to render invisible the specificities of Rural Education and to reproduce educational inequalities. Through a methodology that combines systematic documentary analysis and a bibliographic review of regional academic production, the research demonstrates the dialectical tension between the administrative urgency to fill vacancies and the pedagogical imperative of contextualized qualification. Empirical results reveal a slow, heterogeneous, and contradictory transition from bureaucratic-coercive models – marked by curricular decontextualization and forced retention mechanisms – toward models of incipient specificity, which begin to engage with the National Common Core Curriculum (BNCC) and the valorization of academic credentials. It is concluded that the systematic omission of multigrade teaching and operational guidelines in selection processes constitutes a structural mechanism for producing school failure, thus requiring a complete reengineering of selection procedures to align them with the pedagogical and territorial identity of the Amazon region.

Keywords: Rural Education; Teacher Selection; Legal Amazon; Public Service Examinations; Multigrade Teaching.

DOCENCIA EN EL MEDIO RURAL EN LA AMAZONÍA LEGAL: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MECANISMOS DE SELECCIÓN

Resumen

La presente investigación desarrolla un análisis comparativo, diacrónico y crítico de los mecanismos y criterios que orientaron la selección de docentes para el medio rural en cuatro unidades federativas de la Amazonía Legal, específicamente en los municipios de Guajará-Mirim (RO), Boca do Acre (AM), Tailândia (PA) y Cruzeiro do Sul (AC), abarcando el período comprendido entre 2007 y 2019. El estudio problematiza el edicto de concurso público no como un instrumento administrativo neutral, sino como un dispositivo de poder simbólico que históricamente ha operado la invisibilización de las especificidades de la Educación del Campo y la reproducción de desigualdades educativas. Mediante una metodología que combina el análisis documental sistemático y la revisión bibliográfica de la producción académica regional, se evidencia la tensión dialéctica entre la urgencia administrativa de provisión de vacantes y el imperativo pedagógico de una cualificación contextualizada. Los resultados empíricos revelan una transición lenta, heterogénea y contradictoria desde modelos burocrático-coercitivos – marcados por la descontextualización curricular y mecanismos de retención forzada – hacia modelos de especificidad incipiente, que comienzan a dialogar con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la valorización de la titulación académica. Se concluye que la omisión



sistemática de la multigraduación y de las directrices operativas en los procesos selectivos constituye un mecanismo estructural de producción del fracaso escolar, lo que exige una reingeniería integral de los procesos de selección para alinearlos con la identidad pedagógica y territorial de la Amazonía.

Palabras clave: Educación del Campo; Selección Docente; Amazonía Legal; Concursos Públicos; Multigraduación.

1. Introdução

A Educação do Campo (EC) na Amazônia Legal insere-se em um cenário de complexidade estrutural e desafios operacionais que transcendem, em larga medida, as problemáticas habituais do ensino rural observadas em outras regiões do território brasileiro (Hage, 2005; Rosa; Hage; Figueiredo, 2024). A região é caracterizada por um isolamento geográfico severo, onde as distâncias não são medidas apenas em quilômetros, mas em dias de viagem fluvial, impondo barreiras logísticas para a locomoção e a fixação de capital humano especializado (FAS, 2021). Somada a isso, a diversidade cultural abrange uma plêiade de modos de vida: populações ribeirinhas, assentados da reforma agrária, extrativistas, povos indígenas e quilombolas, cujas epistemologias e práticas produtivas demandam um fazer pedagógico situado (Molina; Sá, 2011; Arroyo, 2007).

A baixa densidade demográfica, por sua vez, consolida as classes multisseriadas não como uma exceção transitória, mas como a regra organizacional estruturante da oferta escolar nesses territórios (Antunes-Rocha; Hage, 2010). Segundo Little (1995), a multisseriação existe predominantemente em contextos de regiões pouco povoadas, afastadas e/ou de difícil acesso, características que definem perfeitamente a Amazônia Legal. Dados do Censo Escolar indicam a existência de mais de 50 mil escolas multisseriadas no campo brasileiro, sendo a região Norte responsável por aproximadamente 40% desse total (Brasil, 2015).

Entretanto, ao analisarmos a interface entre o Estado e a provisão desse serviço essencial, observamos um descompasso histórico entre a densidade dessa realidade socioespacial e a superficialidade burocrática dos instrumentos utilizados para selecionar os docentes. O edital de concurso público, neste trabalho, é compreendido para além de sua função administrativa de recrutamento; ele atua como um “aparelho” de política educacional (Ball, 2001) e um mecanismo de regulação que define, *a priori*, quais saberes são considerados legítimos e quais são descartáveis para a docência (Bourdieu, 1998). O concurso representa o momento em que o Estado revela sua concepção real de qualidade educativa, muitas vezes em contradição com seus discursos oficiais de valorização da diversidade regional e da formação especializada (Freitas, 2002; Dubet, 2004).

A problemática central que mobiliza este estudo reside na contradição flagrante entre o avanço dos marcos regulatórios da Educação do Campo,

expressos nas Diretrizes Operacionais Nacionais (Brasil, 2002; 2008), e a inércia, ou mesmo retrocesso, dos mecanismos de seleção municipais. Enquanto a legislação federal (Brasil, 2001; 2004) e a produção acadêmica regional apontam para a necessidade imperativa de um perfil docente especializado, capaz de articular saberes locais, gerir a complexidade de turmas multisseriadas e compreender a ecologia política dos territórios (Hage, 2005; Gomes, 2022; Costa, 2022), os certames continuam a reproduzir lógicas urbanocêntricas e generalistas.

Essa assimetria não é inócua; ela resulta na seleção sistemática de profissionais despreparados para o enfrentamento das especificidades locais, perpetuando ciclos viciosos de fracasso escolar, evasão discente e rotatividade docente (Muller, 2019; Patto, 2022; Charlot, 2000). As consequências desse desalinhamento manifestam-se em indicadores alarmantes: estudantes do campo apresentam taxas de distorção idade-série significativamente superiores aos urbanos (Unicef, 2021), e o abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias em situação de vulnerabilidade (IBGE, 2019). A análise dos municípios de Guajará-Mirim (RO), Boca do Acre (AM), Tailândia (PA) e Cruzeiro do Sul (AC) busca desvelar como essa tensão se manifesta e evolui no tempo, questionando se os avanços normativos possuem força suficiente para romper a "crosta" burocrática dos concursos públicos ou se estamos diante de um caso de isomorfismo institucional, onde as mudanças são apenas superficiais (Dimaggio; Powell, 2005).

2. Fundamentação teórica e problematização

O referencial teórico aborda algumas questões educacionais relevantes como: a identidade da Educação do Campo; a multisseriação como mecanismo de produção do fracasso escolar; e a dialética da retenção; conforme apresentado na sequência.

2.1 A identidade da Educação do Campo

A Educação do Campo constitui um projeto contra-hegemônico nascido das lutas sociais dos movimentos camponeses, visando superar a visão da escola rural como um resíduo atrasado do sistema urbano moderno (Arroyo, 2012; Caldart, 2004). Historicamente, a população do campo esteve à margem da educação escolar, sendo a democratização do acesso um fenômeno recente que trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender demandas reduzidas em localidades distantes e isoladas.

Na Amazônia, essa identidade exige uma ruptura epistemológica profunda (Hage, 2005; Rosa; Hage; Figueiredo, 2024). O currículo e a prática docente não podem ser meras transposições de modelos metropolitanos; devem enraizar-se naquilo que se convencionou chamar de "ecologia de saberes", dialogando intimamente com os ciclos das águas, da floresta, da produção familiar e das cosmologias locais (Gomes, 2022). No entanto, a imposição de

avaliações padronizadas e descontextualizadas nos concursos públicos opera como uma forma de “violência simbólica” (Bourdieu, 1998; Bourdieu; Passeron, 2014), onde o saber urbano é universalizado como o único válido, e o saber do campo é desqualificado, invisibilizado ou tratado como folclore.

Essa violência simbólica tem consequências materiais diretas (Charlot, 2000; Dubet, 2004). A formação docente, nesse contexto de disputa, exige uma postura reflexiva crítica e investigativa para navegar a complexidade socioespacial da região (Silva Júnior, 2022; Tardif, 2014). Políticas públicas estruturantes, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), fomentaram a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) justamente para formar intelectuais orgânicos capazes de mediar essa relação entre conhecimento científico e saber popular (Brito, 2013; Costa, 2012; Molina; Sá, 2011).

O PRONERA, criado em 1998 através da articulação da sociedade civil com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), representa um marco na gestão democrática da política pública no Brasil (INCRA, 2016). Entre 1998 e 2018, o programa ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até programas de pós-graduação (INCRA, 2018). Sua operacionalização através de gestão participativa e compartilhada contribui para a democratização do Estado ao materializar a educação do campo como política pública aplicada via participação do público que dela fará uso. Contudo, observa-se uma “nuança contraditória” na atuação do Estado: ao mesmo tempo em que o governo federal financia a formação específica via universidades públicas, o ente municipal frequentemente a ignora nos critérios de seleção, deslegitimando o capital cultural adquirido pelos egressos desses cursos e enfraquecendo a política de formação (Costa, 2012; Arroyo, 2007).

A escola, portanto, deve ser repensada em sua função social (Freire, 1996; Oliveira; Reis, 2017). Não basta garantir o acesso; é preciso garantir que a socialização escolar possibilite aos indivíduos participarem da sociedade de forma crítica e reflexiva, alinhando a realidade regional aos critérios dos concursos públicos para selecionar profissionais que atendam às reais expectativas da Educação do Campo. A valorização da carreira docente, quando bem estruturada e implementada, constitui uma ferramenta poderosa para promover esse reconhecimento profissional.

2.2 A multisseriação como mecanismo de produção do fracasso escolar

A invisibilidade das classes multisseriadas nos editais de concurso é, talvez, o sintoma mais grave e persistente da desconexão entre a gestão educacional e a realidade do chão da escola (Hage, 2005; Antunes-Rocha; Hage, 2010). A multisseriação não é um fenômeno residual na Amazônia; é a forma predominante de oferta escolar nas zonas rurais. Segundo o Censo Escolar de 2009, existem 96,6 mil turmas multisseriadas no Brasil (Antunes-Rocha; Hage,

2010), sendo que em 2015 o país contava com 91.777 classes multisseriadas, majoritariamente no Nordeste com 47.754 turmas, seguido pela região Norte com 21.830 turmas (Brasil, 2015). Os estados com maior número de turmas eram Bahia (13.599), Maranhão (12.201) e Pará (11.311). Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Observatório da Educação do Campo e Escolar Indígena do Alto Solimões (OBECAS) confirmam que milhares de turmas no Amazonas e no Pará funcionam sob essa lógica, sendo tratadas pela administração como provisórias, embora sejam necessárias e permanentes.

Ignorar essa realidade nos processos seletivos não é um mero lapso técnico ou esquecimento, mas uma escolha política que contribui ativamente para a “produção do fracasso escolar” (Patto, 2022). Ao não avaliar competências específicas para a gestão de tempos, espaços e currículos em turmas heterogêneas, os concursos validam a entrada de profissionais que, formados na lógica seriada urbana, tendem a reproduzir modelos inadequados (Hage, 2005; Tardif, 2014). O resultado é mensurável: as taxas de reprovação e abandono são consistentemente superiores nas escolas multisseriadas quando comparadas às unisseriadas (Lichand *et al.*, 2023; Farias, 2015; Dubet, 2004).

A bibliografia exigida nos certames deveria, obrigatoriamente, contemplar as diretrizes do programa Escola Ativa e as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008 (Brasil, 2002; 2008), que fornecem o arcabouço normativo para a pedagogia da alternância e a adaptação curricular. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecendo princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais (Brasil, 2002). Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirmando o modo próprio de vida da população do campo e expondo diretrizes para a garantia da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade (Brasil, 2008).

A ausência desses referenciais nos editais sinaliza uma negação do direito à educação diferenciada e de qualidade para as populações do campo (Silva, 2024b; Arroyo, 2007). A licenciatura sequer menciona ou prepara o professor para essa realidade, a formação continuada é precária quando existe, e não há material didático ou pedagógico específico (Tardif, 2014). Contudo, as classes multisseriadas oferecem aos alunos do campo a oportunidade de aprenderem nas suas próprias comunidades de origem, sem serem submetidos aos longos e desgastantes deslocamentos ocasionados pela política de nucleação e transporte escolar das últimas duas décadas (Santos; Gouveia Neto; Gouveia, 2023).

2.3 A dialética da retenção

A alta rotatividade docente na Amazônia, exacerbada pelas dificuldades de acesso e pela precariedade infraestrutural, é um problema crônico que

descontinua processos pedagógicos (Campos, 2024; Freitas, 2002). A resposta institucional a esse desafio revela duas concepções de gestão antagônicas e em disputa. A primeira, baseada na lógica da coerção, tenta fixar o professor através de amarras burocráticas, como a exigência de tempo mínimo de permanência, ignorando que a relação pedagógica eficaz exige vínculo afetivo, construção de confiança e bem-estar docente, e não apenas a presença física do servidor (Freire, 1996; Silva, 2002; Tardif, 2014).

Essa abordagem coercitiva pode levar ao adoecimento docente, à frustração profissional e à deterioração da relação ensino-aprendizagem, fomentando estereótipos negativos sobre os alunos rurais (Silva; Porfírio, 2018; Charlot, 2000). A segunda concepção, alinhada à ideia de retenção qualificada, compreende a docência no campo como uma prática de resistência que demanda amparo material, simbólico e formativo (Silva; Costa; Silva, 2024b; Silva; Borges; Pinheiro, 2020; Arroyo, 2007). A valorização da carreira, expressa através de planos de cargos, salários dignos e provas de títulos que pontuam a formação continuada (Silva, 2022; Freitas, 2002), reconhece a especificidade e a penosidade do trabalho pedagógico na região.

A carreira docente precisa ser encarada como algo mais do que uma trajetória profissional, devendo representar a valorização do saber pedagógico, o respeito ao papel fundamental do professor na formação de cidadãos e o reconhecimento da importância da escola como espaço de transformação social. Professores que atuam em zonas rurais enfrentam transporte deficiente, escolas mal estruturadas, falta de recursos pedagógicos e escasso acesso à formação continuada (Santos, 2016; FAS, 2021). Apesar da existência de políticas específicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002; 2008), sua implementação efetiva ainda enfrenta resistências e dificuldades estruturais. Essa estratégia de valorização busca atrair profissionais comprometidos politicamente e tecnicamente com a educação do campo, superando a lógica do “bico” ou do emprego de passagem que tanto prejudica a qualidade do ensino (Arroyo, 2007; Molina; Sá, 2011).

3. Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza comparativa e documental, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O *corpus* empírico foi constituído por quatro editais de concursos públicos municipais para provimento de cargos docentes na Zona Rural, selecionados por sua representatividade geográfica nos estados de Rondônia, Amazonas, Pará e Acre, abrangendo o intervalo temporal estratégico de 2007 a 2019.

A seleção dos quatro municípios baseou-se em um critério metodologicamente válido: a acessibilidade documental completa (editais e cadernos de prova disponíveis publicamente). Este critério garante replicabilidade, permite análise do conteúdo das questões e alinha-se aos princípios da amostragem intencional em pesquisa qualitativa. Não obstante

essa restrição, a amostra apresenta diversidade geográfica (4 estados), temporal (2007-2019) e de contextos (fronteira, floresta, agricultura), capturando a variação de modelos de seleção docente.

A escolha desse recorte temporal justifica-se por abranger um período de consolidação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Brasil, 2002; 2008) e permitir observar se e como essas normativas foram incorporadas aos mecanismos de seleção docente nos municípios estudados (Molina; Sá, 2011). A análise estruturou-se em três eixos complementares: em primeiro lugar, a especificidade pedagógica dos conteúdos programáticos, verificando a presença de temas da Educação do Campo; em segundo lugar, a eficácia e natureza dos mecanismos de retenção administrativa; e, em terceiro lugar, o alinhamento teórico com as diretrizes nacionais e a produção acadêmica regional (Hage, 2005; Arroyo, 2007).

Para sistematizar a interpretação dos dados e permitir a comparabilidade, os municípios foram classificados em uma tipologia de modelos de seleção que varia do perfil burocrático-genérico ao perfil específico-alinhado, inspirada na análise de políticas educacionais proposta por Ball (2001) e nas categorias de reconhecimento de especificidade desenvolvidas por Molina e Sá (2011). A triangulação metodológica incluiu também a análise cruzada com dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação das universidades da região, garantindo a validade e a profundidade analítica do estudo (Silva Júnior, 2022; Costa, 2022; Gomes, 2022).

4. Resultados e discussões

A investigação documental permitiu categorizar os certames em modelos analíticos que refletem diferentes graus de comprometimento político e técnico com a identidade da Educação do Campo (Arroyo, 2007; Molina; Sá, 2011). O Quadro 1 sintetiza essas categorias, permitindo visualizar a evolução das tensões entre a lógica burocrática e a lógica pedagógica (Freitas, 2002; Ball, 2001).

Quadro 1 – Tipologia dos editais de seleção docente para a Educação do Campo na Amazônia Legal (2007–2019).

Município/ estado (ano)	Lógica dominante do edital	Tratamento da especificidade do campo	Mecanismo de retenção e suas implicações	Classificação analítica
Guajará- Mirim/RO (2007)	Isomorfismo institucional (Dimaggio; Powell, 2005). A Zona Rural é tratada como mera extensão administrativa da	Nula. Omissão total das diretrizes da EC (Brasil, 2002), da multisseriação (Hage, 2005) e da realidade local de fronteira.	Retenção Absoluta (Coerção Máxima): Vedação total de transferência, configurando uma espécie de	Genérico / burocrático

Município/ estado (ano)	Lógica dominante do edital	Tratamento da especificidade do campo	Mecanismo de retenção e suas implicações	Classificação analítica
	urbana, sem identidade própria.		“prisão administrativa” (Freitas, 2002).	
Boca do Acre/AM (2015)	Universalismo abstrato (Dubet, 2004). Prova unificada que apaga as diferenças territoriais e culturais sob o manto da “igualdade”.	Negativa/excludente. Conteúdo urbanocêntrico (ex: literatura portuguesa e textos de MG) em detrimento da cultura local (Bourdieu, 1998).	Retenção Temporal (Coerção): Obrigatoriedade de 5 anos de permanência, gerando risco elevado de desmotivação (Tardif, 2014).	Genérico / coercitivo
Tailândia/PA (2015)	Reconhecimento formal (Molina; Sá, 2011). A especificidade aparece na estrutura de vagas, mas não atinge o núcleo pedagógico.	Parcial. Distinção administrativa das vagas (cargo específico), mas manutenção do currículo de prova urbano (Arroyo, 2007).	Híbrida: Introdução da Prova de Títulos como incentivo à qualificação, sinalizando uma transição (Freitas, 2002).	Em transição
Cruzeiro do Sul/AC (2019)	Contextualização normativa. Alinhamento legal e regional com as novas diretrizes curriculares (Brasil, 2017).	Significativa. Inclusão de História/Geografia local e legislação atualizada (BNCC), embora com lacunas metodológicas (Silva, 2024a).	Qualificada: Valorização de títulos e carreira estatutária, atraindo perfil especializado e estável.	Específico / alinhado

Fonte: Elaboração dos autores baseada na análise documental.

4.1 Guajará-Mirim/RO (2007) – Genérico / burocrático

O edital do concurso de Guajará-Mirim/RO (2007) possui 16 páginas e apresenta informações essenciais referentes às vagas ofertadas. Para o cargo de professor, foram destinadas vagas para cadastro reserva, sendo 23 para a área urbana e 8 para a zona rural, além de 2 vagas para Geografia, 2 para Ciências, 2 para Matemática e 2 para História. Para esses cargos, foi exigida formação em licenciatura plena na respectiva disciplina, totalizando 8 vagas para preenchimento (2 vagas por disciplina). Também foram ofertadas 10 vagas para professores com formação em ensino médio completo ou magistério para atuação do 1º ao 5º ano na zona rural, bem como 30 vagas para cadastro reserva na zona urbana. Os professores receberiam remuneração mensal de R\$

535,70, com jornada de trabalho de 25 horas semanais para o magistério e 20 horas para a licenciatura plena.

O edital não apresenta distinções pedagógicas significativas entre a zona rural e urbana, refletindo o isomorfismo institucional que caracteriza este modelo. As provas foram compostas por 40 questões de múltipla escolha, com cinco alternativas cada, totalizando 100 pontos, com todas as questões possuindo o mesmo peso. A prova objetiva teve duração de 3 horas, sendo que os conteúdos programáticos e as sugestões bibliográficas foram disponibilizados no Manual do Candidato e na internet, no site www.fec.uff.br. Para aprovação, foi exigido o acerto mínimo de 50% da prova objetiva.

As provas foram divididas em quatro áreas de conhecimento para o cargo de professor: Língua Portuguesa (16 questões), Conhecimentos Específicos (12 questões), Fundamentos Filosóficos e Metodológicos (8 questões), além de Estrutura e Funcionamento do Ensino (4 questões). Para o cargo de magistério, a prova foi organizada em sete áreas: Língua Portuguesa (8 questões), Fundamentos Filosóficos e Metodológicos (8 questões), Estrutura e Funcionamento do Ensino (4 questões), Metodologia da Linguagem (5 questões), Metodologia da Matemática (5 questões), Metodologia das Ciências (5 questões) e Metodologia da Geografia e da História (5 questões). Todas as provas seguiram a ordem estabelecida no edital, iniciando-se com um texto-base para a resolução das questões de Língua Portuguesa. A única diferenciação ocorreu para o cargo de magistério, cujo texto inicial era distinto, embora mantivesse a mesma estrutura, com cinco alternativas de resposta e apenas uma correta.

A etapa de Análise e Avaliação de Títulos, de caráter exclusivamente classificatório, ocorreu após a aprovação na prova objetiva. O caso de Guajará-Mirim exemplifica a persistência de modelos que reproduzem a si mesmos através do isomorfismo institucional (Dimaggio; Powell, 2005). A redução da prova a conhecimentos legislativos gerais revela uma incapacidade do Estado municipal de enxergar o sujeito do campo (Santos, 2021; Silva, 2021; Arroyo, 2012). O professor é selecionado como um burocrata do ensino, não como um pedagogo da realidade (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Mais evidente ainda é o mecanismo de retenção estabelecido no edital: "Os candidatos admitidos na zona rural serão lotados nos locais designados pela administração, e não poderão, em hipótese alguma, solicitar transferência para zona urbana" (Guajará-Mirim, 2007, item 13.4, grifo nosso). Esta vedação total configura uma espécie de "prisão administrativa", ignorando que a relação pedagógica eficaz exige vínculo afetivo e bem-estar docente, não apenas presença física compulsória do servidor. A omissão total das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, da multisseriação e da realidade local de fronteira sinaliza uma negação do direito à educação diferenciada e de qualidade para as populações do campo.

4.2 Boca do Acre/AM (2015) – Genérico / coercitivo

Conforme o Edital do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Boca do Acre-AM (2015), foram ofertadas 1 vaga para o cargo de pedagogo (40 horas semanais, R\$ 1.500,00) e 78 vagas para professores. Das vagas docentes, 3 destinavam-se à docência do 1º ao 5º ano na zona urbana, 3 para o ensino de Língua Portuguesa na zona urbana, 2 para o ensino de Matemática na zona urbana, totalizando 8 vagas para zona urbana. Adicionalmente, 63 vagas foram destinadas para atuação na zona rural, das quais 4 foram reservadas para pessoas com deficiência, conforme assegurado por lei. Todas as vagas para professores seguiram o regime de 20 horas semanais, com remuneração de R\$ 1.171,07.

O edital estabelece um mecanismo de retenção temporal coercitivo que se destaca pela sua rigidez: “O candidato deverá permanecer por 05 anos na comunidade para qual prestou concurso, só após esse período poder pedir transferência” (Boca do Acre, 2015, item 2.5). Esta característica revela um comprometimento com o controle institucional sobre a alocação docente, em detrimento de incentivos pedagógicos ou profissionais. Essa obrigatoriedade de permanência durante todo o estágio probatório gera risco elevado de desmotivação e, potencialmente, adoecimento docente.

A prova foi objetiva, de múltipla escolha. As avaliações para os cargos da área da educação foram compostas por 50 questões, distribuídas em quatro áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, com 10 questões; Matemática, com 10 questões; Conhecimentos Pedagógicos, com 20 questões; e Legislação, com 10 questões. A prova teve duração de 3 horas e 30 minutos, totalizando 100 pontos, seguindo o método de Escore Bruto, no qual cada questão valia 2 pontos. Para aprovação, o candidato deveria atingir, no mínimo, 50 pontos; caso contrário, seria eliminado.

A primeira área avaliada foi Língua Portuguesa, com 10 questões baseadas em textos verbais e não verbais, apresentando conteúdo marcadamente urbanocêntrico. Em seguida, foi aplicada a prova de Matemática, exigindo conhecimentos de nível básico e médio. A partir da questão 30, iniciaram-se os Conhecimentos Pedagógicos, de acordo com o conteúdo programático previsto, e, por fim, a partir da questão 41, foram abordados os conteúdos de Legislação, fundamentados em leis municipais, estaduais e nas normas que regem a educação brasileira. Posteriormente à aprovação na prova objetiva, o candidato participaria da prova de títulos, de caráter classificatório e não obrigatório. Após a nomeação, o servidor cumpriria o período de 3 anos de estágio probatório.

A análise do caderno de provas revela um grau elevado de alienação institucional (Bourdieu, 1998; Charlot, 2000). Ao aplicar uma prova repleta de referências urbanas e sudestinas, citando textos sobre metrô, lixeiras de escritório, “Carta do Leitor” de jornais de Minas Gerais e autores cânones da literatura portuguesa como Fernando Pessoa, para candidatos que atuavam em comunidades ribeirinhas isoladas nos rios Purus e Acre (conforme demonstra o Anexo III do edital que lista 9 zonas rurais específicas), o concurso opera uma

exclusão sistemática de classe e território (Bourdieu; Passeron, 2014; Dubet, 2004).

Candidatos com vivência local e saber prático sobre a Amazônia são desfavorecidos em relação àqueles com capital cultural urbano escolarizado, reforçando a violência simbólica que deslegitima os saberes do campo (Bourdieu, 1998; Arroyo, 2012). A ausência de Paulo Freire ou de teóricos da Educação do Campo na bibliografia específica, substituídos por gramática normativa descontextualizada, é um ato político de silenciamento que deslegitima a cultura local (Oliveira; Reis, 2017; Freire, 1996). Essa prática reproduz a desigualdade educacional ao não considerar que a escola brasileira, marcada por uma lógica meritocrática excludente e por práticas pedagógicas descontextualizadas, reforça a subalternização de sujeitos historicamente oprimidos (Patto, 2022; Unicef, 2021).

4.3 Tailândia/PA (2015) – Em transição

Conforme o Edital do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Tailândia-PA (2015), o documento apresenta um avanço significativo em relação aos modelos anteriores. O edital ofereceu vagas separadas por disciplina para zona rural em diversos cargos: Professor de Educação Infantil (10 vagas, 1 reservada para pessoas com deficiência, 30 vagas para cadastro reserva), Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (7 vagas, 1 reservada para pessoas com deficiência, 21 vagas para cadastro reserva), Professor de Educação Física (3 vagas, 9 vagas para cadastro reserva), Professor de Geografia (2 vagas, 6 vagas para cadastro reserva), Professor de Informática (5 vagas, 1 reservada para pessoas com deficiência, 15 vagas para cadastro reserva), Professor de Inglês (2 vagas, 6 vagas para cadastro reserva), Professor de Matemática (1 vaga, 3 vagas para cadastro reserva), Professor de Artes (1 vaga, 5 vagas para cadastro reserva) e Professor de Ensino Religioso (1 vaga, 5 vagas para cadastro reserva). Todos os cargos docentes seguiram o regime de 20 horas semanais, com remuneração mensal de R\$ 1.438,34.

Particularmente digno de nota é a oferta de dois cargos para Secretário Escolar – Zona Rural, sendo este o único entre os editais analisados a contemplar essa função. Para a modalidade urbana, foi ofertado o dobro de vagas (4 vagas), sem reserva legal, além de 6 vagas para cadastro reserva. O cargo contou com remuneração de R\$ 1.103,20 e regime de trabalho de 40 horas semanais. Este edital representa um reconhecimento formal da especificidade da educação rural através da estrutura diversificada de cargos e da distinção administrativa entre vagas rurais e urbanas.

A prova objetiva foi composta por 50 questões de múltipla escolha, divididas em cinco áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, com 15 questões, valendo 0,2 ponto cada; Informática, com 5 questões, valendo 0,2 ponto cada; Atualidades, com 5 questões, também com valor de 0,2 ponto cada; Legislação, com 10 questões, igualmente valendo 0,2 ponto cada; e, por fim, Conhecimentos Específicos, com 15 questões, valendo 0,2 ponto cada. Ao todo,

a prova totalizou 10 pontos. Cada questão apresentou cinco alternativas, das quais apenas uma era correta. Foi considerado aprovado o candidato que obteve, no mínimo, 6 pontos, correspondentes a 60% de aproveitamento. As vagas estavam vinculadas a um sistema de proporção de 3:1 (três para um), considerando também o cadastro reserva.

Para os cargos de professor, o conteúdo programático comum seguiu a legislação educacional vigente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes da Educação Física para a Educação Básica. Entretanto, para cada disciplina, foram exigidos conhecimentos específicos correspondentes à área de atuação. Houve a realização de prova de títulos, de caráter exclusivamente classificatório. Esta introdução da prova de títulos como incentivo à qualificação marca uma mudança de paradigma no modelo de retenção docente, conforme preconizado por Freitas (2002). Na análise das provas, observou-se que o conteúdo programático foi aplicado conforme previsto no edital. As avaliações apresentaram conteúdos comuns, como a área de Legislação, iguais para todos os cargos. No entanto, cada função contemplou seus respectivos conhecimentos específicos, a exemplo do cargo de professor de Geografia.

O município de Tailândia ilustra um momento de transição contraditória nas políticas de pessoal, representando o que Molina e Sá (2011) denominam de "reconhecimento formal sem transformação pedagógica". Ao separar as vagas por disciplina especificamente para a Zona Rural, a gestão reconhece a complexidade da demanda e a necessidade de especialização, superando a ideia do "professor polivalente" genérico que ensina tudo de forma precária (Hage, 2005; Tardif, 2014). A Prova de Títulos é um avanço crucial, pois começa a valorar a formação continuada e a especialização acadêmica, alinhando-se às recomendações de Freitas (2002) sobre a importância da titulação na carreira docente.

No entanto, o paradoxo reside na manutenção de uma prova objetiva conteudista e idêntica à da zona urbana (Arroyo, 2007; Hage, 2005). Cria-se, assim, uma cisão institucional: o cargo é administrativamente específico, a titulação é valorizada na etapa final, mas o instrumento principal de filtragem cognitiva permanece alheio às especificidades pedagógicas, falhando em aferir competências essenciais para a docência na transamazônica paraense (Costa, 2012; Molina; Sá, 2011). O modelo reconhece a diferença na forma, mas a nega no conteúdo, perpetuando a exclusão dos saberes locais e da pedagogia específica para turmas multisseriadas (Hage, 2005; Little, 1995).

4.4 Cruzeiro do Sul/AC (2019) – Específico / alinhado

Conforme o Edital do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul-AC (2019), foram ofertadas 50 vagas para o cargo de professor da zona rural, tendo como requisito a formação em nível superior com licenciatura plena em Pedagogia. Dentre essas vagas, 3 foram destinadas a pessoas com deficiência (PCD), correspondendo a 6% do total, enquanto as demais 47 vagas foram destinadas à ampla concorrência. Em comparação, para a zona urbana

foram disponibilizadas 100 vagas, das quais 6 foram reservadas a candidatos PCD, mantendo igualmente o percentual de 6%. Em ambas as modalidades de ensino, a remuneração prevista foi de R\$ 1.898,29 mensais, para uma carga horária de 30 horas semanais, representando o salário mais atrativo dentre os editais analisados.

Este edital reflete um alinhamento normativo com as diretrizes curriculares atualizadas (Brasil, 2017), representando o estágio mais avançado de contextualização legal e regional entre os certames analisados. A inclusão de conteúdo específico de História e Geografia do Acre, bem como a referência explícita à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia um comprometimento com a especificidade territorial.

O certame foi composto por uma prova objetiva contendo 40 questões, distribuídas em três áreas de conhecimento, com pesos distintos. A disciplina de Língua Portuguesa contou com 10 questões, com peso de 1,2 por questão; História e Geografia do Acre também apresentaram 10 questões, com peso de 1,0 cada; e Conhecimentos Específicos, com maior peso (1,9), foi constituída por 20 questões, totalizando 60 pontos possíveis. Para a aprovação, o candidato deveria atingir, no mínimo, 30 pontos, equivalentes a 50% da pontuação total, além de não zerar nenhuma das disciplinas. A avaliação foi realizada por meio de prova objetiva de múltipla escolha, composta por quatro alternativas, sendo apenas uma correta.

O caderno de respostas foi acompanhado de uma folha de rascunho, destinada ao desenvolvimento do raciocínio dos candidatos. As dez questões iniciais de Língua Portuguesa tiveram, em sua maioria, como base a interpretação de um texto, sendo que as questões 9 e 10 utilizaram uma tirinha como suporte para as respostas. Em seguida, as questões de História e Geografia do Acre apresentaram diferentes formatos de múltipla escolha, incluindo itens de verdadeiro ou falso e de completar frases, todas com quatro alternativas. Esta inclusão de conteúdos regionais específicos representa uma diferença qualitativa em relação aos modelos anteriores. Por fim, as questões de Conhecimentos Específicos exigiram conhecimentos prévios relacionados à prática pedagógica, especialmente no que se refere a situações cotidianas ou excepcionais no processo de ensino-aprendizagem e às possíveis condutas do professor diante dessas circunstâncias.

Na sequência, foi aplicada a prova de títulos para todos os cargos, sendo convocados até o 200º colocado para os cargos da zona rural e até o 300º colocado para os cargos da zona urbana. Esta estrutura de valorização de títulos e carreira estatutária atrai um perfil especializado e estável, marcando o mecanismo de retenção qualificado que caracteriza este modelo. Entre os temas abordados na prova, destacaram-se a Lei Federal nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalta-se que o conteúdo programático das provas destinadas às zonas rural e urbana foi idêntico, não havendo distinção ou especificidades em relação às modalidades de ensino, o que constitui uma limitação do modelo. A prova esteve em conformidade com o conteúdo

programático previsto no edital divulgado pela Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul, representando um avanço em relação aos editais anteriores, ainda que com lacunas metodológicas residuais no tratamento diferenciado entre zonas rural e urbana.

O certame de Cruzeiro do Sul representa o estágio mais avançado de alinhamento observado na pesquisa, mas não está isento de críticas e limitações (Silva, 2024a; Farias, 2015). A inclusão obrigatória de História e Geografia do Acre rompe com a desterritorialização absoluta dos certames anteriores, e a exigência de conhecimentos sobre a BNCC e a legislação de inclusão demonstra uma atualização normativa importante (Brasil, 2017; Silva, 2024a). O desenho da carreira, com salários mais atrativos e regime estatutário, aponta para uma política de retenção qualificada, conforme preconizado por Santos (2016).

Contudo, a problematização necessária aqui é: por que, mesmo neste modelo “evoluído” e recente, a multisseriação e a pedagogia da alternância não aparecem como tópicos centrais e explícitos do conteúdo programático? (Hage, 2005; Farias, 2015). Embora haja um avanço na contextualização regional, ainda há uma timidez na contextualização metodológica (Arroyo, 2007; Molina; Sá, 2011). O modelo acreano, embora superior, ainda reflete a dificuldade das gestões em assumir plenamente a identidade da Educação do Campo em suas dimensões mais radicais de organização escolar e prática pedagógica (Farias, 2015; Hage, 2005). A ausência de menção explícita às Resoluções da Educação do Campo sugere que a especificidade ainda é vista mais como um tema transversal do que como um eixo estruturante da política educacional (Brasil, 2002; 2008; Arroyo, 2007). Essa lacuna é especialmente problemática considerando que a formação específica para atuar em classes multisseriadas deveria ser obrigatória, dada a prevalência desse modelo organizacional na região (Little, 1995; Antunes-Rocha; Hage, 2010).

4.5 Discussão

A trajetória dos concursos públicos analisada revela que a mera existência de leis federais não garante a sua aplicabilidade no nível local (Ball, 2001; Arroyo, 2007). A autonomia municipal, muitas vezes, serve de escudo para a manutenção de práticas arcaicas de seleção de pessoal (Freitas, 2002). A análise cruzada com a produção acadêmica regional mostra que as universidades têm produzido conhecimento de ponta sobre como deveria ser a educação no campo amazônico (Silva Júnior, 2022; Gomes, 2022; Costa, 2022; Hage, 2005), mas esse conhecimento encontra barreiras para permear a burocracia dos editais (Molina; Sá, 2011).

O silenciamento sobre a multisseriação é o ponto mais crítico (Hage, 2005; Antunes-Rocha; Hage, 2010; Little, 1995). Enquanto a academia e os movimentos sociais debatem metodologias ativas, enturmação por ciclos e currículos integrados para turmas multisseriadas, os concursos continuam selecionando professores como se fossem atuar em turmas seriadas padrão (Tardif, 2014). Isso gera um “choque de realidade” no momento da posse,

contribuindo para a frustração profissional e para a rotatividade (Freitas, 2002; Charlot, 2000).

A retenção forçada, como vista em Boca do Acre e Guajará-Mirim, tenta remediar o sintoma sem tratar a causa (Freire, 1996; Arroyo, 2007). Pesquisas demonstram que a ausência de formação específica e de material didático adequado contribui significativamente para o fracasso das políticas de permanência docente no campo (FAS, 2021). Paralelamente, o processo de nucleação de escolas rurais tem agravado a situação (Santos; Gouveia Neto; Gouveia, 2023). Entre 1997 e 2018, o total de estudantes matriculados em áreas rurais caiu de 7.406.217 para 5.473.588, uma redução de 26%, enquanto a taxa de fechamento de escolas alcançou 58% no mesmo período (Brasil, 2018).

Esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola e ao posterior fechamento, com o deslocamento de crianças e jovens para escolas urbanas ou rurais distantes (Santos; Gouveia Neto; Gouveia, 2023). Com o fechamento das escolas do campo, a distância entre a casa do estudante e o colégio na cidade dobrou ou até triplicou em alguns casos, impactando diretamente o cotidiano das crianças e adolescentes do campo que enfrentam longas jornadas para acessar a educação. As classes multisseriadas acabam sendo o “bode expiatório” dessa situação: elas são abandonadas pelas gestões educacionais e se tornam muito precárias em termos de infraestrutura, metodologia e materiais pedagógicos, favorecendo que o gestor apresente um plano de fechamento (Santos; Gouveia Neto; Gouveia, 2023). Essa política de fechamento reflete uma tendência que se alastra pelo país nas últimas duas décadas, gerando mobilização do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) para garantir que o Plano Nacional de Educação 2024-2034 assegure a continuidade desse tipo de ensino (Brasil, 2024).

5. Considerações finais

A análise diacrônica e comparativa dos concursos em Guajará-Mirim, Boca do Acre, Tailândia e Cruzeiro do Sul permite concluir que a seleção de professores na Amazônia Legal é um campo de disputa aberto, onde a lógica burocrática frequentemente prevalece sobre a lógica pedagógica, embora haja sinais de mudança. A evolução observada não é linear nem garantida; ela depende fundamentalmente de vontade política para romper com a inércia administrativa que trata a Zona Rural como um anexo subalterno da Zona Urbana.

A persistência de modelos genéricos e descontextualizados não deve ser lida apenas como uma defasagem técnica, mas como um mecanismo ativo de desvalorização dos saberes locais e de negação do direito à educação diferenciada para os povos do campo. Esses editais operam como filtros que excluem justamente os perfis mais aptos a dialogar com a comunidade, reproduzindo a desigualdade social e o fracasso escolar. A contradição histórica entre a urgência de preencher vagas e a necessidade de qualificação só pode ser superada através de uma ruptura definitiva com os modelos de retenção

coercitiva. A fixação do docente deve ocorrer pela via da valorização profissional, através de carreira sólida, reconhecimento de títulos e condições dignas de trabalho, transformando a escola do campo em um espaço de realização profissional e não de “penalidade” ou passagem temporária.

É imperativo, portanto, que os futuros editais de concurso na região incorporem explicitamente a multisseriação como conteúdo pedagógico central, as Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008), a bibliografia produzida pelos programas de pós-graduação das universidades públicas da região e mecanismos de valorização da formação específica em Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Por meio dessa reengenharia institucional, o concurso público deixará de ser um instrumento de reprodução de desigualdades para se tornar uma ferramenta efetiva de construção da justiça educacional na Amazônia. A valorização dos profissionais da educação é um processo complexo que exige compromisso político, investimento público e transformação cultural, sendo a carreira docente, quando bem estruturada e implementada, uma ferramenta poderosa para promover esse reconhecimento profissional.

Este estudo restringe-se à análise documental, sem entrevistas com gestores ou docentes. O critério de acessibilidade limita generalização para todos os municípios amazônicos. Não incorpora variáveis contextuais (orientação política, universidades) e encerra em 2019. Não obstante, cumpre seu objetivo de desvelar padrões de descontextualização nos mecanismos de seleção docente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCA DO ACRE. **Edital nº 2/2015 de Concurso Público**. Prefeitura Municipal de Boca do Acre, AM, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2015:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo.** Brasília: INEP, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034:** propostas de revisão. Brasília: MEC, 2024.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. A educação do campo na Amazônia amazonense e a compreensão de trabalhadores e trabalhadoras rurais. **Aracê,** São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 17004-17016, 2024.



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo:** um estudo a partir do Procampo. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

COSTA, Francisauro Fernandes da. **Educação do campo no território abaetetubense:** análise da formação de professores(as) com base no Plano Municipal de Educação. 2022. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

CRUZEIRO DO SUL. **Edital de Concurso Público 2019.** Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul, AC, 2019.

DIMAGGIO, Paul Joseph; POWELL, Walter Woody. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 74-89, abr./jun. 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da educação do campo no Acre:** classes multisseriadas e acompanhamento pedagógico. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL (FAS). **Formação de professores na Amazônia rural:** a experiência do Projeto Amazonas Sustentável. Manaus: FAS, 2021.

GOMES, Audres Marta Carvalho. **Educação do campo e os saberes da Geografia:** paisagem e território. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

GUAJARÁ-MIRIM. **Edital de Concurso Público 2007.** Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim, RO, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2019:** educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA.** Brasília: INCRA/MDA, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **PRONERA:** 20 anos de educação do campo e reforma agrária. 2018.

Disponível em:

<https://web.archive.org/web/20180904223926/http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>. Acesso em: 23 dez. 2025.

LICHAND, Guilherme; SCHWEICKARDT, Kátia; CAMPOS, Gabriel de; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que não sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; BOF, Alvana Maria (org.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Inep, 2023, p. 183-244.

LITTLE, Angela W. **Multi-grade teaching:** a review of research and practice. Education Research Paper No. 12. London: Overseas Development

Administration, 1995. Disponível em:

<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08dbf40f0b64974001a06/paper12.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MULLER, Riulma Ventura. **Políticas públicas e educação do campo no contexto amazônico:** Estudo na RDS do Tupé na Comunidade de São João – Manaus - AM. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. (Re)pensando a função social da escola na atualidade. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 89-106, set./dez. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Educação nas Amazônias e a formação de professores e professoras na pós-graduação stricto sensu nos estados do Pará e do Amapá. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 190-219, maio/ago. 2024.

SANTOS, Adriana Ramos dos. As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-241, jan./jun. 2016.

SANTOS, Rony Von de Jesus; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido; GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. O processo de nucleação das escolas multisseriadas no Brasil: um olhar para alguns estudos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 130-146, mar. 2023.

SANTOS, Ivanete Franco dos. **Educação do campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá/AM**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA, Bruna Lalinny Magalhães da. **Narrativas dos professores de língua portuguesa do campo, das águas e florestas: formação e a atuação no Programa Asas da Florestania no Acre**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. Política de formação dos professores do campo: prática de resistência na Amazônia. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 139-162, set./dez. 2020.

SILVA, Marcos Cândido da. **Programas de formação docente no estado do Acre: o protagonismo da UFAC na qualificação dos professores da educação do campo da regional do Vale do Juruá**. 2024. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024a.

SILVA, Maria de Lourdes do Nascimento; COSTA, Maria Conceição dos Santos; SILVA, Raquel do Nascimento. Docência na educação do campo: direitos, prática pedagógica e resistência na escola pública. **Revista Cocar**, edição especial, n. 33, p. 1-17, 2024b.

SILVA, Márcia Regina de Souza. **Educação do campo, etnomatemática e BNCC: reflexos de uma formação continuada de professores na construção de orientações curriculares de matemática para os anos finais do ensino fundamental**. 2021. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA JÚNIOR, Fernando Luís Couto da. **História e educação do campo:** as possibilidades para o ensino de História. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SILVA, Lindaura Marianne Mendes; PORFÍRIO, Luciana Cristina. A Relação Pedagógica: um olhar sobre a especificidade do ensino e da aprendizagem na escola na perspectiva da Didática. In: XV Semana de licenciatura, 15., 2018, Jataí. **Anais...** Jataí: UFG, 2018. p. 1-15.

SILVA, Marilda da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 195-205, mar. 2002.

TAILÂNDIA. **Edital Retificado e Consolidado nº 02/2015.** Prefeitura Municipal de Tailândia, PA, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNICEF. **Trajetórias de Sucesso Escolar:** indicadores de desigualdade educacional no Brasil. Brasília: UNICEF Brasil, 2021.

Recebido em: 30 de dezembro de 2025.
Aceito em: 13 de maio de 2026.
Publicado em: 27 de maio de 2026.