

A ARTE DE EDUCAR NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: DESAFIOS DA DOCÊNCIA E A CULTURA DA PADRONIZAÇÃO CURRICULAR

THE ART OF EDUCATING IN THE INLAND AMAZON: TEACHING CHALLENGES AND THE CULTURE OF CURRICULAR STANDARDIZATION

<http://orcid.org/0000-0002-5784-8307>  Lucas de Vasconcelos Soares
<https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>  Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil

Recebido em: 08 ago. 2025 | **Aceito em:** 03 out. 2025

Correspondência: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (liliacolaress@gmail.com)

Resumo

O estudo analisa os principais desafios postos no exercício da docência no interior da Amazônia, refletindo as implicações da cultura da padronização curricular neste processo. Tem como objetivos: compreender as especificidades da docência e seu papel na constituição/transformação do sujeito social; identificar os principais desafios enfrentados por docentes no contexto educacional amazônico; e refletir as implicações da cultura da padronização curricular no fazer docente. Os resultados, a partir da realização de pesquisa bibliográfica, destacam que: o exercício da docência nesta realidade enfrenta inúmeros desafios internos (condições de trabalho precárias, instalações físicas deterioradas, ausência de materiais didático-pedagógicos específicos, ausência de oportunidades formativas, escassez de recursos, sobrecarga de trabalho, salas superlotadas, etc.) e externos (cobranças excessivas por resultados em avaliações, desvalorização salarial, vigilância do trabalho docente, etc.); a cultura da padronização curricular acaba por interferir nas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, condicionando estes profissionais a um fazer técnico, determinado e, em muitos casos, isolado das realidades locais e de sua clientela; e outros. Assim, revela-se o quão desafiador têm sido atuar como docente no interior da Amazônia mediante um contexto de atrasos, abandonos e precariedades na operacionalização do direito à educação.

Palavras-chave: Docência; Educação na Amazônia; Padronização curricular.

Abstract

This study analyzes the main challenges facing teaching in the Amazonian hinterland, reflecting on the implications of the culture of curricular standardization in this process. Its objectives are: to understand the specificities of teaching and its role in the formation/transformation of the social subject; to identify the main challenges faced by teachers in the Amazonian educational context; and to reflect on the implications of the culture of curricular standardization on teaching. The results, made possible through bibliographic research, highlight that: teaching in this context faces numerous internal challenges (precarious working conditions, deteriorated physical facilities, lack of specific teaching materials, lack of training opportunities, scarcity of resources, work overload, overcrowded classrooms, etc.) and external challenges (excessive demands for assessment results, salary devaluation, surveillance of teaching work, etc.); the culture of curricular standardization ultimately interferes with the dynamics of the teaching-learning process, conditioning these professionals to a technical, determined approach that, in



many cases, is isolated from the local realities and their clientele; and others. Thus, the challenge of teaching in the Amazonian hinterland is revealed, given a context of delays, neglect, and precariousness in the implementation of the right to education.

Keywords: Teaching; Education in the Amazon; Curriculum standardization.

Introdução

O relatório intitulado “Fatos da Amazônia 2025”, publicação organizada em parceria com o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), apresenta, inicialmente, conjuntos de dados que retratam a Amazônia como um espaço rodeado por diversos problemas a serem enfrentados. Neste contexto geográfico encontram-se, aproximadamente, 26,7 milhões de habitantes, em uma área de concentração equivalente a 59% do território brasileiro, convivendo com agravantes urgentes relacionados à questão do desmatamento, poluição, pobreza, urbanização precária e desproporcional, violência e outros (SANTOS *et al.*, 2025). Este documento registra ainda que “[...] o desmatamento acumulado até 2024 já atinge 857 mil km², ou 21% da cobertura florestal original do Bioma Amazônia. No mesmo período, foram registrados cerca de 2 milhões de focos de calor [...]” (SANTOS *et al.*, 2025, p. 9).

Ao tratar do conjunto de especificidades presentes no interior da Amazôniaⁱ, o documento destaca que, além das queimadas e desmatamentos, o problema da mineração ilegal – que hoje estende-se por, aproximadamente, 246 mil hectares de terras (SANTOS *et al.*, 2025) – e da água – com o encolhimento de quase 9% das superfícies, entre 2022 a 2024, ocasionadas por secas severas (SANTOS *et al.*, 2025) – aguçam dilemas ambientais que geram incertezas constantes sobre o futuro destas populações e sua sobrevivência. Na questão socioeconômica, importante ressaltar que “De acordo com a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais de 2024 do IBGEⁱⁱ, a população em situação de pobreza na Amazônia Legal atingiu 36,2% da população da região em 2023, cerca de 9% a mais que a taxa de pobreza média do Brasil [...]” (SANTOS *et al.*, 2025, p. 11). Embora a maioria da população (76%) viva em cidades, o acesso à infraestrutura básica ainda é limitado (SANTOS *et al.*, 2025), uma vez que:

Ao longo dos anos a Amazônia tem sido descrita e conhecida a partir de seus imensuráveis potenciais econômicos naturais. A exploração exaustiva de seus recursos tem promovido drásticas alterações culturais. Espécies animais e vegetais e as populações humanas sofrem as consequências do desordenado processo de acúmulo de riquezas em face do capital. É como se a Amazônia estivesse resumida na existência de recursos a serem explorados, e não importasse a precarização das condições de vida, a fragilidade de direitos individuais e coletivos e as interferências negativas no cotidiano (SOARES; COLARES; COLARES, 2020, p. 168).

Na conjuntura atual, com a efervescência da organização do maior evento climático do planeta, o foco volta-se diretamente à Amazônia, especificamente, ao Estado do Pará, que sediará, em Belém, a realização da 30^a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP-30)ⁱⁱⁱ. Contraditoriamente, se por um lado ocorre a maximização de discussões

em torno do clima, da qualidade de vida populacional e a preservação do planeta nos próximos anos, do outro os dados mostram que as emissões líquidas de gases de efeito estufa na Amazônia já ultrapassaram a marca de 600 milhões de toneladas (SANTOS *et al.*, 2025).

No que tange à questão educacional, são inúmeros os desafios postos na oferta do direito à educação no interior da Amazônia, com problemáticas relacionadas à qualidade do ensino, escassez de recursos, ausência de formação de professores e de tecnologias educacionais, fatores logísticos e climáticos, desproporcionalidade na oferta de escolarização entre áreas urbanas e rurais, e outros, com ênfase na inexistência de “[...] políticas públicas voltadas para a realidade amazônica [...]” (SOARES; COLARES; COLARES, 2020, p. 176). Corrobora-se a estas inoperâncias, “[...] a própria condição de não reconhecimento das diversidades, fator este que se torna um empecilho frente à garantia de direitos próprios, bem como distanciam a incorporação de um modelo educacional voltado às suas singularidades [...]” (SOARES; COLARES; COLARES, 2020, p. 176). Para Soares e Colares (2024, p. 57), entende-se que:

A educação e, principalmente, a escola deste lugar deve pautar-se em processos de recuperação da história no sentido da compreensão crítica e da contestação social, na valorização das diversidades existentes, na proteção e luta por territórios, recursos e preservação da vida, na validação da diversidade linguística, na valorização das dinâmicas e relações sociais dos povos amazônicos, na luta por políticas públicas mais efetivas e alinhadas às reais necessidades, incluindo o direito educacional. Tudo isso sem perder de vista também o compromisso com os saberes históricos reconhecidos e produzidos pela humanidade [...] (saberes universais/formação básica comum).

Os termos escola das águas, das florestas, do campo, dos povos extrativistas, indígenas, quilombolas, etc., refletem a amplitude de diversidades e particularidades que o processo formativo deste lugar deve ocupar-se. Neste contexto, pensar à docência implica refletir a importância destes profissionais na formação das humanidades que residem no interior da Amazônia, no desvelar de sua conexão com o mundo, a valorização de seus saberes e valores, a constituição do pensamento crítico e articulado com a realidade social, a luta e consciência de classes, a promoção da educação ambiental, o acesso à compreensão do campo dos direitos, dentre outras possibilidades e anseios. Assim, entendendo a complexidade da ação docente, seus impactos na formação e mediante os problemas que circundam a Amazônia, faz-se necessário também alcançar os principais desafios postos na docência e refleti-los.

Ancorando-se nestas perspectivas, o estudo analisa os principais desafios postos no exercício da docência no interior da Amazônia, refletindo as implicações da cultura da padronização curricular neste processo. Tem como objetivos: compreender as especificidades da docência e seu papel na constituição/transformação do sujeito social; identificar os principais

desafios enfrentados por docentes no contexto educacional amazônico; e refletir as implicações da cultura da padronização curricular no fazer docente. As discussões resultam de pesquisa bibliográfica, a partir do uso de estudos já publicados – dados secundários – sobre a docência e seus desafios no contexto educacional do interior da Amazônia. O embasamento teórico, subdividido em três (3) categorias temáticas, se constitui de pesquisas, realizadas por estudiosos do tema, que se tornam essenciais na compreensão do problema e fornecimento de respostas ao objeto do estudo, conforme sistemática disposta no Quadro N° 1 a seguir.

Quadro 1 – Síntese das principais pesquisas utilizadas no embasamento teórico do estudo.

PRINCIPAIS PESQUISAS UTILIZADAS NO EMBASAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO			
Categorias temáticas	Autor(a)/es	Título do estudo	Ano de publicação
DOCÊNCIA	Lígia Márcia Martins	O legado do século XX para a formação de professores.	2010
	Dermeval Saviani	Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.	2011
	Anselmo Alencar Colares	A educação superior e os desafios da prática docente.	2018
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	Lucas de Vasconcelos Soares; Maria Lília I. S. Colares; Anselmo Alencar Colares	A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades.	2020
	Andressa Pereira dos Santos <i>et al.</i>	A escola como local de empoderamento para os povos da floresta amazônica.	2024
	Lucas de Vasconcelos Soares; Maria Lília I. S. Colares	Uma escola para a Amazônia, uma Amazônia para a escola: o currículo como território contestado deste lugar.	2024
DOCÊNCIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA	Lucas de Vasconcelos Soares; Maria Antonia Vidal Ferreira	Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica.	2019
	Marcos Xavier Viana <i>et al.</i>	Os desafios da docência no interior do Amazonas.	2025
	Lucas de Vasconcelos Soares; Maria Lília I. S. Colares	Políticas públicas e docência no contexto da pandemia no norte do Brasil.	2021

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Da organização textual, o artigo divide-se em dois (2) blocos de discussões: no primeiro – *Mas, afinal, qual o papel da docência na constituição/transformação do sujeito social?* –

apresenta-se a compreensão da docência, suas implicações e papel na formação das humanidades que residem na instituição escolar; já o segundo – *O exercício da docência no contexto amazônico: realidades, desafios e a cultura da padronização curricular* – abarca reflexões e apontamentos sobre a atuação docente no interior da Amazônia e os principais desafios postos neste processo. A seguir, discute-se cada um.

Mas, afinal, qual o papel da docência na constituição/transformação do sujeito social?

Na visão do senso comum, muitas pessoas referem-se à docência como um dom ou talento inato, maximizando a crença de que cada sujeito possa nascer com a predestinação de ser professor, de realizar o ato educativo, de ensinar. Do contrário a este pensamento, entende-se esta como resultado do movimento de profissionalização do ser professor, a partir de vivências e processos que vão moldando suas ações à missão da formação. Segundo Colares (2018, p. 31), compreende-se que a docência constitui uma atividade profissional “[...] realizada por indivíduos concretos, em um determinado tempo e espaço que constituem um contexto que se relaciona com outros contextos, sofrendo influências externas e também com possibilidades de exercer influência, seja sobre pessoas ou mesmo em coletivos [...]”. Além disso,

[...] todo ser humano é/sendo, numa certa medida, educador/deseducador. Porém, o Professor o é/sendo institucionalizado, uma vez que estabelece relações metódicas, formais e sistemáticas com outros seres humanos, na qualidade de orientador (dirigente) e com a mediação do saber. Assim, não é possível dicotomizar o professor do educador, sendo aquele uma forma determinada e histórica de ser educador [...] (ROMÃO, 2007, p. 64).

Portanto, a docência, ao pressupor uma constituição profissional, ancora-se na finalidade de atuar, no campo educacional, frente à formação dos sujeitos sociais, um trabalho que envolve a apreensão técnica de saberes básicos, o aprimoramento da capacidade de pensar e refletir, de conhecer e entender o mundo ao seu redor, de tomar decisões, de tornar-se autônomo, responsável e engajado nas demandas complexas do mundo. O próprio termo remete à uma ação prática ancorada no “[...] ato de ensinar, ministrar aulas, exercer o magistério, relacionado à atuação própria do ser professor [...]” (SOARES; COLARES; HORA, 2020, p. 1). Para Souza (1998, p. 206), o “ser professor” pressupõe “[...] um profissional atualizado, estudioso, dinâmico [...]”, pois, entende-se que a sociedade sofre modificações constantes e novas e urgentes demandas sempre farão parte do conjunto de problemáticas e anseios postos a esta profissão e suas capacidades de atuação.

Ao dialogar sobre a docência, Martins (2010) destaca um distanciamento entre a formação profissional destes e suas atividades produtivas (interventivas), aliando este fator a um dos motivos que têm enfraquecido a importância desta profissão no campo educacional. Ao mesmo tempo, reafirma-se que a docência é essencial na formação das humanidades que residem na escola, sua inserção/engajamento social e seus comprometimentos com as demandas do “tornar-se cidadão” na sociedade contemporânea. É neste sentido que, ao pensar a formação destes profissionais, a autora ressalta que “[...] concebemos a formação [...] de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social [...]” (MARTINS, 2010, p. 14). Logo, se o planejamento é condição básica no ato formativo, bem como diante da inexistência de neutralidade no processo preparatório à docência, é imprescindível que se estabeleça conexões mais efetivas e duradouras entre a preparação destes profissionais e as problemáticas existentes em seu campo futuro de atuação. Pensar, a exemplo, a conexão Educação Básica com os cursos de formação constitui um mecanismo mais efetivo e interessante de reflexão e preparação do exercício profissional.

Para Saviani (2011), entender a docência implicar reconhecer um conjunto de desafios macros, advindos da própria crise estrutural do sistema capitalista e das lógicas gerencialista-mercadológica empregada sobre a educação, que acabam por projetar nestes profissionais um contexto de enfrentamentos e “desencantos” pela profissão. O autor destaca como principais desafios: diversificação de modelos de organização da educação superior e suas influências no forjamento profissional, descontinuidade de políticas educacionais, burocratismo das práticas docentes, separação entre as instituições formativas e a realidade das escolas de atuação e/ou outros campos futuros de exercício laboral, o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e saber didático-pedagógico, jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011). As formas arbitrárias de constituição da docência no Brasil e suas deficitárias realidades de execução projetam nesta um negativo contexto que interfere no valor social da profissão (SAVIANI, 2011).

Em Colares (2018), entende-se que, ao pensar o campo de atuação da docência, “[...] a formação [...] precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar para a práxis transformadora” (COLARES, 2018, p. 21), tornando-se essencial pensar a necessidade deste profissional manter-se alinhado com a formação dos sujeitos de acordo com as demandas e anseios de seus próprios tempos sociais. Ao lançar questionamentos sobre o que os professores precisam saber para ensinar e para que seu ensino conduza as

aprendizagens dos alunos, bem como constroem conhecimentos sobre o seu ensino, Colares (2018) destaca que a constituição da docência não se dá de forma isolada nos cursos de formação, ou seja, ela depende de uma prática real para sua consolidação, expansão e ressignificação. Assim, é importante destacar que as práticas, seus problemas e desafios, moldam o profissional docente e sua capacidade de intervenção nas relações do ensinar e aprender. Para este autor, a docência implica um movimento de formação crítica que pressupõe:

- Iniciar os estudantes aos clássicos de sua área, aos problemas de sua área, e as inovações de sua área.
- Avaliar e atualizar bibliografias, recorrendo a resultados de pesquisa e aos estudos que o [...] docente tenha realizado ou esteja desenvolvendo.
- Iniciar o estudante ao estilo e as técnicas do trabalho que são próprias a sua área.
- Incentivar novos talentos por meio de atividades [...] (COLARES, 2018, p. 30-31).

Mas, afinal, compreendendo suas conceituações e características, qual seria o papel da docência, via formação, na constituição/transformação do sujeito social? Responder essa pergunta implica reconhecer o próprio papel da escola. A escola não é reflexo totalitário da sociedade, pois, um entendimento desta natureza limitaria suas possibilidades de reversão da conjuntura social atual. Contudo, é inegável que esta instituição, enquanto parte da sociedade, também reproduz as determinantes existentes. Logo, se o sistema é capitalista, excludente, opressor, operante em uma lógica mercadológica, regulatória, seletiva, tais tendências recairiam sobre a escola e seus profissionais. Assim, o papel da docência neste contexto não se limita somente ao ato de gerenciar o cotidiano das salas de aula, de transmitir conteúdos, de ensinar noções gerais de vida em sociedade e sua inserção. Vai além disso, implica o desenvolvimento de um processo formativo alinhado à vida, com condições de amadurecimento das capacidades de pensar, raciocinar, tomar decisões, ter conhecimento sobre si e o mundo ao redor, com consciência de classe, ancorado na busca por transformação e desenvolvimento social. Um dos compromissos da docência valida-se na constituição do sujeito social (um sujeito de “direitos e deveres”). Logo, aliando esta atuação com a perspectiva de superação dos moldes hegemônicos, autoritários e excludentes, via movimento formativo, a docência, parafraseando Marx (2010), cumpriria seu papel na busca pelo triunfo dos sujeitos sociais.

É importante destacar ainda que a formação é fator decisivo para uma atuação alinhada à perspectiva da transformação social. Do contrário, uma má formação tende a burocratizar o fazer docente, tornando este profissional um mero reproduzidor de exigências ideológicas e a serviço do projeto formativo de nação de base alienante (SAVIANI, 2011). Nesta conjuntura, ao pensar as problemáticas – educacionais e sociais – do interior da Amazônia e de seus povos,

reitera-se que o papel da docência neste contexto estaria alinhado ao compromisso de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de perceber e atuar sobre o conjunto de vulnerabilidades que estão postos, constituindo resistências, individuais e, principalmente, coletivas, capazes de lutar pela reversão/transformação de suas histórias. Para Colares (2018, p. 33), o exercício da docência ainda enfrenta muitos problemas, porém, “[...] nossa capacidade de enfrentamento é maior [...]” desde que “[...] estejamos fortalecidos pela reflexão coletiva respaldada em concepções de educação que orientem o desenvolvimento docente e sua intervenção na realidade [...]”. Contudo, apesar do compromisso social da profissão, o exercício da docência no interior da Amazônia enfrenta inúmeros e persistentes desafios, abordados na próxima seção.

O exercício da docência no contexto amazônico: realidades, desafios e a cultura da padronização curricular

A realidade educacional amazônica é complexa, pois, ao considerar suas particularidades geográficas, históricas, sociais, culturais, etc. e somando-se à inoperância na efetividade das políticas públicas da educação local e nacional, identificam-se inúmeros desafios que retardam e/ou limitam à materialidade do direito à educação neste contexto, conferindo a esta (a Amazônia) uma heterogeneidade que lhe é própria, o que deve ser fator de atenção pelos mecanismos constituintes e indutores do direito socioeducacional no país (SOARES; COLARES; COLARES, 2020). Fenômenos climáticos e naturais (terras caídas e crescidas, fortes chuvas, secas severas, etc.), amplas distâncias entre a cidade e o campo (separadas por extensas florestas e rios), diversidades de povos e culturas, processos de exploração, luta e expropriação de terras e recursos, acesso incompleto e/ou inexistente a direitos básicos fundamentais (saúde, saneamento básico, trabalho, educação, cultura, esporte, lazer, segurança, etc.), grupos sociais em situações alarmantes de vulnerabilidades, visões externas exóticas e descontextualizadas e outros agravantes, explicitam um breve panorama do contexto situacional do interior da Amazônia (SOARES; COLARES, 2024).

Nesta mesma realidade – o campo educacional do interior da Amazônia – ganha ênfase algumas problemáticas: 1) **As classes multisseriadas**: onde professores lecionam, em uma única sala, todos os conteúdos do currículo oficial para estudantes situados em diferentes séries/anos do ciclo formativo e idades diversificadas, classificando os que estão mais avançados dos que ainda não alcançaram condições de apreensão dos conteúdos e habilidades básicas esperadas. Geralmente, estas ofertas ocorrem em áreas rurais, com espaços

improvisados e ausência de recursos (SOARES *et al.*, 2020); 2) **O fechamento de escolas do campo**: prática que, recorrentemente, têm contribuído na redução do número de instituições às populações do campo, sob a pretensa lógica do “encurtamento” (diminuição) de despesas. Consequentemente, os alunos são alocados nas mais diversas situações de perigo (utilizando transportes sucateados e sem manutenção por estradas e rios com condições intrafegáveis e perigosas, duplicando a quantidade de tempo e esforços gastos para chegar à escola mais próxima de sua casa, etc.). Tais encerramentos – da oferta de escolarização – ocorrem de forma silenciosa, sem consultas às comunidades impactadas, descumprindo integralmente o direito político-normativo estabelecido^{iv} (SOARES; COLARES, 2024); 3) **A realidade das escolas de várzea (das águas) e a implementação dos calendários letivos unificados**: tornando-se tendência, em muitos municípios, a lógica de unificar os calendários letivos – das áreas urbanas e rurais – sob o discurso de promover uma oferta equitativa do direito à educação, desconsiderando totalmente os fenômenos climáticos e naturais a que estas instituições estão postas e suas particularidades (SOARES; COLARES, 2024). Tantos acidentes e fatalidades foram detectados nestas práticas^v, uma vez que a realidade das escolas das águas é totalmente diferente das instituições de áreas urbanas, apesar de dividirem o mesmo currículo formativo; 4) **O retardamento tecnológico-digital nas escolas do interior da Amazônia**: realidade onde muitas escolas, e seus profissionais, não desfrutam de possibilidades tecnológico-digitais para um trabalho significativo, atrativo e alinhado à geração atual (SOARES; COLARES, 2021). O acesso a estas ferramentas torna-se um desafio, seja pela escassez de recursos como também pelas condições geográficas que não possibilitam a qualidade deste uso (como o acesso à internet, a exemplo); e muitas outras. Ao refletir tais lacunas, compreende-se que:

Em se tratando de Amazônia, chegar à escola é um constante desafio e fazer educação é uma luta ainda maior. Mesmo sendo um direito elementar, consagrado na Carta Magna e na legislação educacional, ainda se apresenta muito distante de grande parte da população. Daí a importância e a necessidade de que as políticas públicas educacionais sejam traduzidas em ações concretas e capazes de produzir modificações socialmente qualitativas tendo em vista as suas singularidades (SOARES; COLARES; COLARES, 2020, p. 181).

Os apontamentos feitos por Soares, Colares e Colares (2020) ressaltam a necessidade de um fazer educacional que se alinhe às particularidades e expectativas da Amazônia e de seus povos, com políticas públicas que aproximem tais realidades do acesso à educação de qualidade, bem como dos demais direitos básicos assegurados no país. Nesse sentido, identificadas algumas lacunas ainda persistentes no contexto educacional do interior da Amazônia, torna-se também necessário o exercício de refletir como a docência neste lugar tende

a constituir-se. Assim, visando compreender este panorama de atuação, o Quadro de Nº 2 apresenta um conjunto dos principais desafios, e suas implicações, postos no exercício da docência.

Quadro 2 – Principais desafios e suas implicações postas no exercício da docência no interior da Amazônia.

PRINCIPAIS DESAFIOS E SUAS IMPLICAÇÕES POSTAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA:	
I. DESAFIOS INTERNOS:	
Principais desafios internos	Implicações no exercício da docência
Condições de trabalho precárias (improvisação do fazer docente).	Com condições inadequadas de trabalho – falta de subsídios para permanência dos estudantes nas escolas, falta de atratividade nas práticas pedagógicas, excessividade de trabalho relacionados às datas comemorativas, ensaios técnicos para validação da “aprendizagem dos estudantes”, gerenciamento técnico-conteudista sobre o docente e as escolas, subserviência às determinações dos órgãos gestores da educação, formas de acesso ao cargo e muitas outras – a docência ocorre sob pressões, cobranças e determinações operacionais, limitando os profissionais na autonomia de pensar e ajustar suas práticas às realidades e clientelas. Assim, inviabiliza-se possibilidades de um trabalho significativo e ancorado com a transformação social. A improvisação do fazer docente remete às condições de escassez e ausência de recursos, elementos imprescindíveis no processo de desenvolvimento da escolarização (SOARES; FERREIRA, 2019).
Instalações físicas deterioradas.	A situação precária das estruturas físicas, e seus equipamentos, coloca a docência em condições desconfortáveis de realização. Salas com rachaduras, com limitação da circulação de ar e goteiras, carteiras quebradas, sem recursos tecnológicos, dentre outros, projetam nestes profissionais o desafio da continuidade do ato educativo – via escolarização – sem as devidas condições para o bom fluxo de concentração, bem-estar e estímulo ao alcance da qualidade formativa (VIANA <i>et al.</i> , 2025).
Ausência de materiais didático-pedagógicos específicos.	O uso do livro didático descontextualizado (e, em algumas escolas, a ausência deste), ao privilegiar, em seus conteúdos, contextos distantes da realidade amazônica, acrescido da ausência de materiais didático-pedagógicos específicos que valorizem os saberes e cultural local destes povos, tendem a limitar o trabalho docente frente à formação crítica para compreensão do sujeito social, suas condições e lugar de inserção e fala. Contraditoriamente, na Amazônia desenvolve-se um trabalho que privilegia conteúdos que não fazem sentido nesta realidade (conteúdos importados das regiões Sul e Sudeste do país), ocorrendo a desvalidação dos saberes tradicionais e da própria cultura na formação (SANTOS <i>et al.</i> , 2024; SOARES <i>et al.</i> , 2020).
Ausência de oportunidades formativas.	É de conhecimento que a formação é um elemento contínuo no sentido do aprimoramento de práticas e processos no campo educacional, uma vez que a sociedade se altera constantemente. No interior da Amazônia, há um movimento operante de ausência de ofertas formativas que alinhem as práticas profissionais às demandas cotidianas relacionadas ao processo

	ensino-aprendizagem. Tais condicionantes podem acarretar um fazer desalinhado, descontextualizado e não contemplativo das novas expectativas societárias no campo do exercício da docência e seu papel social. Temas como tecnologias digitais permanecem ainda distantes de muitas escolas, primeiro pela ausência destes equipamentos e recursos e condições logísticas não propícias a este uso, segundo pela falta de formação que ajude estes profissionais a entenderem estas como possibilidades de melhoramento das dinâmicas de ensinar e aprender (SOARES; FERREIRA, 2019; SOARES; COLARES, 2021).
Escassez de recursos para as atividades cotidianas.	A ineficiência na gestão de distribuição de recursos financeiros e materiais na educação têm ocasionado também um desafio amplo na docência no interior da Amazônia, onde muitos profissionais precisam tirar do próprio dinheiro (do mínimo que recebem) para comprar subsídios que incrementem e favoreçam a dinâmica do ensinar e aprender. Considerando as precárias condições salariais na educação, tais movimentos projetam no docente a descrença na profissão, sua desmotivação e, em muitos casos, o rendimento à cultura do uso fidedigno do livro didático (enquanto material ofertado de forma universal na educação brasileira). A ausência de recursos amplia a ideia da improvisação do fazer docente nas instituições de ensino (SOARES; FERREIRA, 2019; SOARES; COLARES, 2024).
Sobrecarga de trabalho.	Outro fator decorrente das baixas condições salariais, a sobrecarga de trabalho tem sido algo recorrente no interior da Amazônia, contribuindo para o adoecimento docente e o enfraquecimento da qualidade na condução do processo ensino-aprendizagem. Este movimento de cobranças e determinações colocam o docente sob pressões, duplicidade da jornada de trabalho (para ganhar mais), deixando-lhe sem tempo para planejar e refletir com mais êxito a realidade em que atua, limitando-a da buscar por possibilidades diversificadas e inovadoras. O tempo tornou-se elemento negativo na atuação docente neste contexto (SOARES; FERREIRA, 2019).
Salas superlotadas.	A superlotação de turmas, acrescido da redução do número de professores (principalmente, nas escolas do campo), têm acarretado inúmeros problemas e desestabilidades no fazer docente. O professor precisa dobrar sua atenção, lançar maior esforço no ato de ensinar, aumento da tonalidade e uso mais recorrente da voz, estresse, pouco tempo para um acompanhamento de particularidades no contexto da sala de aula, limitado espaço para que os alunos incorporem os conteúdos pré-determinados em sua formação, dentre outras implicações (SOARES; COLARES, 2024).
II. DESAFIOS EXTERNOS:	
Principais desafios externos	Implicações no exercício da docência
Aumento no número de evasão e repetência escolar.	As condições não atrativas do processo ensino-aprendizagem, em que muitas escolas se encontram, somando-se à maximização de um ensino técnico-conteudista, têm contribuído no aumento do número de repetências e na evasão de muitos estudantes. Este desafio lança a necessidade da oferta de um percurso formativo, e suas dinâmicas, que contemplem as expectativas e interesses destes públicos, visando tornar a escola, o currículo e as metodologias mais atrativas e válidas. Além disso, a lógica gerencialista-mercadológica, instalada na educação hoje, cobra conteúdos, em seus mecanismos avaliativos, que muitas vezes não são trabalhados no dia a dia escolar (seja por falta de tempo, bem como pela opção exacerbada da escola pelas datas comemorativas, a exemplo). Problemas como drogas, violência, famílias desestruturadas, fome, miséria, gravidez precoce e

	outros, e o despreparo das instituições, incluindo os docentes, em lidar com estes, também têm contribuído na ampliação e permanência deste problema (SOARES; COLARES; COLARES, 2020; SOARES; COLARES, 2024).
Cobranças excessivas por resultados em avaliações.	Sabe-se que no Brasil, e na Amazônia como parte deste, a cobrança por resultados têm sido uma cultura crescente e permanente, onde muitos docentes são pressionados para que os estudantes de suas turmas obtenham êxito em provas estandarizadas promovidas para validação das aprendizagens de conteúdos técnicos do currículo universal nacional (chamado de formação básica comum). A cultura da interrupção do processo ensino-aprendizagem para a realização de ensaios preparatórios para estes exames técnicos está presente nesta realidade. O “sufocamento docente” se materializa em cobranças e responsabilidades que seriam de todos, não somente dele. Os resultados negativos geram consequências para estes profissionais que, em sua maioria, são culpabilizados pelo fracasso que é decorrência da própria desorganização estrutural que perpassa a educação brasileira hoje (SOARES; COLARES, 2020).
Desvalorização salarial e ameaça da perda de direitos.	Os baixos salários, seus excessivos descontos, a perda de direitos e a necessidade constante de reivindicá-los (o que já está assegurado, mas não efetivado) são alguns dos dilemas postos na docência no interior da Amazônia. O número de profissionais contratados, que não desfrutam dos mesmos direitos e acessos que os efetivos, representam um gargalo aos órgãos gestores da educação, bem como o controle destes mediante o trabalho desenvolvido nas escolas. Também é comum os movimentos de greve em prol da luta por melhorias salariais e a manutenção de direitos básicos no exercício da profissão. Tais condicionantes demonstram a desvalorização da docência, seguido por consequências como estresses, perseguições e outros (SOARES; FERREIRA, 2019).
Vigilância do trabalho docente.	Cada vez mais, os mecanismos de controle e vigilância em torno do trabalho docente ganham visibilidade, disfarçados sobre o discurso de orientações para que tudo ocorra bem e a “qualidade da educação” (mediada por resultados) seja garantida. Sob a lógica de programas, reformas curriculares e/ou instalações de assessorias (via criação de setores específicos nos órgãos gestores da educação) no acompanhamento do fazer docente, a cultura da vigilância e da determinação do desenvolvimento da prática profissional ganham materialidade, colocando estes profissionais a mercê de decisões e processos deliberados por sujeitos que estão de fora das realidades em que o ato educativo ocorre (SOARES; COLARES, 2024).
Rotatividade na docência.	A forma de acesso ao cargo de professor no interior da Amazônia, em sua maioria, segue, predominantemente, a lógica da contratação, colocando estes profissionais num movimento de trocas entre turmas e instituições de ensino, não permitindo alinhar-se a uma realidade mais duradoura e com possibilidades mais efetivas de um trabalho significativo. Tais mecanismos colocam no docente a necessidade de sempre estar se adaptando. A questão político-partidária, e o jogo de interesses, também têm sido algo que incita tais problemáticas no fazer docente e ocasiona a remoção e troca dos/nos locais de atuação destes profissionais (SOARES; FERREIRA, 2019).
Padronização curricular e suas interferências no cotidiano escolar.	A determinação de um currículo fechado, com conteúdos técnicos, o aumento da carga horária para privilegiar componentes específicos em detrimento de outros, o que se cobra nas avaliações externas, etc., têm projetado um embrolho no fazer docente, retrocedendo a práticas tradicionais, descontextualizadas, técnicas e que não contemplam às expectativas dos estudantes e dos locais em que o movimento educativo é mobilizado. Pensar o currículo na educação da Amazônia é lançar e inserir

	um conjunto de saberes e diversidades que povoam este contexto. A padronização curricular nega este direito, deixando o docente na incumbência de ensinar conteúdos técnicos, com materiais distantes do contexto e, diante das dificuldades já mencionadas, limitado seu fazer operacional-didático-pedagógico e inviabilizando o compromisso com o despertar social (SOARES; COLARES, 2024; SOARES <i>et al.</i> , 2020).
Distanciamento das famílias do processo educativo.	Outro desafio, considerado externo por ser um problema universal na educação, revela-se no distanciamento das famílias do processo educativo, delegando toda responsabilidade ao professor, uma vez que deveria existir relações cooperativas e somativas que favoreçam o processo de ensinar e aprender e a formação mais ampla. Cada vez mais os professores lidam com pais sem tempo, ausentes, que não se interessam e/ou não conseguem participar ativamente da vida escolar dos filhos. Contudo, é sobre os profissionais docentes que chegam cobranças no final do período letivo sobre os resultados dos estudantes e suas capacidades e/ou limitações de prosseguir no fluxo escolar formativo. Os docentes recebem hoje a total responsabilidade pela formação do estudante e ainda são culpabilizados pelo fracasso destes (SOARES; COLARES, 2020).

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

O Quadro de Nº 2, no apontamento de quatorze (14) desafios – internos e externos – listados, revela o quão desafiador têm sido atuar como docente no interior da Amazônia mediante um contexto de atrasos, abandonos e precariedades na operacionalização do direito à educação. Estas realidades não evocam problemas totalmente particulares da própria Amazônia, mas demonstram lacunas que a docência perpassa no decorrer dos anos a nível local, estadual, regional e nacional. As inoperâncias, na oferta educacional, entre o direito anunciado (prescrito) e o direito estabelecido (materializado) lançam sob estes profissionais a cultura de assumir para si (ainda que, involuntariamente) a responsabilidade por problemas que são estruturais e advém da própria lógica perversa do capital. Culpabilizar os docentes pela má condução do processo educativo é algo que o sistema, por meio de reformas e movimentações, vem concretizando nas escolas. Eis um dilema a ser superado, entender que a docência é execução, preparação, condução, mediação e outros, não sendo responsável diretamente pela criação de políticas públicas, destinação de verbas e elaboração de currículos, alguns dos elementos que tornam a educação hoje um campo de vulnerabilidades e inoperâncias (quem os faz são pessoas que, em muitos casos, mantêm-se distantes das realidades educacionais).

Nestes condicionantes, ao refletir os impactos da padronização curricular, entende-se que este movimento constitui o maior desafio no exercício da docência no interior da Amazônia, uma vez que propaga e estimula (obriga, dado as condições deficitárias) estes profissionais a desenvolverem um ensino que não se articula às condições, contextos e necessidades dos povos locais e seus anseios. É importante que o fazer educativo neste lugar se valide no compromisso

de romper com um “[...] movimento de padronização que, a grosso modo, homogeneíza os moldes de uma realidade nacional em contextos particulares [...]” (SOARES; COLARES, 2024, p. 73). É importante destacar que as discussões travadas não persistem em generalizar as particularidades da Amazônia como exclusividade e totalidade do processo formativo. Pelo contrário, entende-se a importância dos saberes universais, advogando que estes contextos – universais e singulares – possam ser assegurados na concepção formativa operante. Isso inclui a adaptação de materiais didático-pedagógicos, reformulação dos livros didáticos e a seleção de conteúdos, entre outras ações necessárias (SOARES; COLARES, COLARES, 2020). Alinhar-se a formação crítica e transformadora que possibilite a compreensão de si e de suas realidades, que lute por emancipação e mudanças sociais, constitui o compromisso de todo docente comprometido com a missão social de sua profissão: a humanização dos sujeitos sociais. Eis um amplo desafio na sociedade do capital.

Considerações finais

Ao elencar as realidades e principais desafios postos no exercício da docência no interior da Amazônia, refletindo as implicações da cultura da padronização curricular neste processo, tendo como base um conjunto de estudos publicados por pesquisadores do tema, tornou-se possível identificar um conjunto de agravantes que, somando-se as precariedades estruturais ocasionadas pelo próprio sistema capitalista, condicionam o fazer educacional em um contexto de vulnerabilidades, inoperâncias e cerceamentos do campo dos direitos, principalmente, o acesso à educação pública e de qualidade. Em tempos de acirramentos de crises e obscurantismos educacionais, compreender os dilemas do exercício da docência, nesta realidade ou fora dela, constitui resistência frente aos movimentos de reformas, retrocessos, limitações e influências particulares que são injetadas na educação. A escola, o currículo, seus professores, demais profissionais, os estudantes, os pais, etc., têm sido controlados por decisões externas, pensadas em contextos distantes e que não se enquadram às particularidades de determinados locais onde o ato educativo ocorre.

Cobranças e pressões por resultados, gerenciamento do que se ensina e se aprende na sala de aula, seletividade dos conteúdos, padronização do processo ensino-aprendizagem, ausência formativa, desvalorização salarial, desmotivação na profissão, adoecimentos, vulnerabilidades, escassez de recursos, controle, regulação, autoritarismo, materiais didático-pedagógicos desatualizados e incoerentes, currículo fechado, dentre outros, são alguns dos

principais desafios que a docência no interior da Amazônia precisa lidar e, ao mesmo tempo, superar. Neste contexto, ao pensar as possibilidades e compromissos que a profissão implica, o que está em jogo não é quem fala mais alto (quem tem mais poder), mas sim o desenvolvimento de um ensino que contemple e oportunize a formação cidadã destes sujeitos, com alinhamento ao mercado de trabalho e, mais que isso, sua preparação para compreender a si e aos outros, refletir e intervir nas problemáticas em sua volta com responsabilidade e compromisso coletivo, etc. Eis um compromisso do docente: trabalhar/amadurecer tais capacidades via formação.

A realização deste estudo reforçou os motivos de tantos investimentos exploratórios na Amazônia (com ênfase na instalação de iniciativas que visam a exploração de seus recursos) e poucos movimentos em prol da educação destes povos (uma formação ainda limitada). A questão é nítida: a educação, mesmo desenvolvida de forma fragmentada, possibilita o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, este fortalece a visão crítica do sujeito social. Desta forma, infere-se que o desenvolvimento educacional na Amazônia ainda é precário, sem perspectivas de alinhamento às suas realidades, no sentido de retardar a compreensão crítica da população sobre as investidas do capital, e de seus agentes, neste cobiçado espaço de riquezas, recursos e diversidades. A realização da COP-30, prevista para novembro deste ano (2025) em Belém do Pará, reflete isso. A questão social da Amazônia, principalmente, as vulnerabilidades educacionais, permanecem ocultas em reportagens que apenas denotam o quanto “a Amazônia” (neste caso, Belém) tem se organizado, com inúmeras construções e um processo desordenado de expansão urbanística em prol do engrandecimento de sua economia, para sediar este evento.

Para concluir, ressalta-se que a docência no interior da Amazônia tem perpassado por uma linha tênue entre cobranças *versus* necessidades na oferta do direito à educação (via escolarização). Ser professor neste contexto, antes de tudo, implica um compromisso com o desenvolvimento destas humanidades e o aflorar da visibilidade de suas condições situacionais. Incitar a consciência de classes, a valorização das identidades, a construção da noção de pertencimento, o olhar crítico-social-reflexivo, validando o valor social da profissão, é o que está posto para cada profissional comprometido com a transformação dos sujeitos sociais ao seu redor. Docentes, avante! Estamos diante de uma luta longa e necessária.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 04 ago. 2025.

COLARES, Anselmo Alencar. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, 2018, p. 17-33. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/404> Acesso em: 05 ago. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. [Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007, p. 61-78.

SANTOS, Andressa Pereira dos *et al.* A escola como local de empoderamento para aos povos da floresta amazônica. In: NUNES, Regional de Oliveira; OLIVEIRA, Iuri da Cruz. (Orgs.). **Educação na Amazônia**: vozes e diversidade dos povos da floresta. Cachoeirinha: Fi, 2024. p. 29-40.

SANTOS, Daniel *et al.* **Fatos da Amazônia 2025**. Belém, PA: Projeto “Amazônia 2030”; Imazon, 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, 2011, p. 7-19. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 05 ago. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos *et al.* Diversidade cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Vol. 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 155-179.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, v. 5, n. 15, 2020, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951> Acesso em: 07 ago. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas públicas e docência no contexto da pandemia no norte do Brasil. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, 2021, p. 106-125. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8250> Acesso em: 04 ago. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Uma escola para a Amazônia, uma Amazônia para a escola: o currículo como território contestado deste lugar. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. (Orgs.). **Educação na Amazônia**. Santarém, PA: Ufopa, 2024, p. 54-78.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 15, 2020, p. 167-183. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835> Acesso em: 03 ago. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; HORA, Dinair Leal da. Ensinar na pandemia: dilemas atuais da docência. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, 2020, p. 1-6. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Ensinar-na-Pandemia-dilemas-atuais-da-docencia-Lucas-MariaLilia-Dinair.pdf> Acesso em: 05 ago. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica. In: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. (Orgs.). **Educação Brasil 1**. Chapecó: Livrologia, 2019, p. 157-166.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VIANA, Marcos Xavier *et al.* Os desafios da docência no interior do Amazonas. **Dataset Reports**, v. 4, n. 1, 2025, p. 1-5. Disponível em: <https://journals.royaldataset.com/dr/article/view/137> Acesso em: 07 ago. 2025.

ⁱ O termo “interior da Amazônia”, utilizado no estudo, refere-se a municípios, que estão no centro da Amazônia, de pequeno porte, rodeados por rios e florestas, e que retratam o contexto geográfico onde situam-se às populações do campo, ribeirinhas (de várzea), os povos extrativistas, indígenas, quilombolas e também os povos das pequenas cidades (formadas a partir da migração dos povos do campo).

ⁱⁱ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ⁱⁱⁱ Evento previsto para o período de 10 a 21 de novembro de 2025 na cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

^{iv} De acordo com o Art. 28, parágrafo único, da Lei Nº 9.394/1996, fica estabelecido que “[...] O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 1996).

^v Com destaque para o caso do professor que morreu por um acidente de rabeta (pequena embarcação), no Estado do Pará, enquanto entrega atividades impressas durante o período pandêmico no contexto de determinação da continuidade das aulas, mesmo sem as instituições e sua clientela local desfrutarem de possibilidades para tais

procedimentos. Conforme notícia disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/09/14/professor-morre-em-acidente-de-rabeta-enquanto-entregava-atividades-para-estudante-sem-aula-no-pa.ghtml>.