



**UNIVERSIDADE FEDERAL OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

ALCIANE MATOS DE PAIVA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
DESAFIOS DO IFAM FRENTE AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL
EM MANACAPURU – AMAZONAS**

**SANTARÉM-PA
2025**

ALCIANE MATOS DE PAIVA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
DESAFIOS DO IFAM FRENTE AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL
EM MANACAPURU – AMAZONAS**

Tese de Doutorado apresentada como requisito final para obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, da Universidade Federal Oeste do Pará – UFOPA.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão na Educação.

**SANTARÉM-PA
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

P149p Paiva, Alciane Matos de
Política educacional e desenvolvimento sustentável: desafios do IFAM frente as demandas de sustentabilidade social em Manacapuru - Amazonas. / Alciane Matos de Paiva. – Santarém, 2025.
239 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Antônio Carlos Maciel.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia.

1. Política Educacional. 2. Desenvolvimento Econômico. 3. Desenvolvimento Sustentável. 4. Sustentabilidade Social. 5. Manacapuru (AM). I. Maciel, Antônio Carlos, *orient.*. II. Título.

CDD: 23 ed. 379.098113

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

ATA Nº 24

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente Alciane Matos de Paiva, orientada pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, da Linha de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às 15h00min, em uma sala on-line: meet.google.com/knq-jvwf-gor, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Alciane Matos de Paiva, pela apresentação da sua Tese intitulada "POLÍTICA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DESAFIOS DO IFAM FRENTE ÀS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL EM MANACAPURU - AMAZONAS". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel (Presidente) e pelos membros: Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (avaliadora externa à Instituição); Dra. Mara Regina Martins Jacomeli (avaliadora externa à Instituição); Dr. Josemir Almeida Barros (avaliador externo à Instituição) e Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin (avaliadora interna). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer PROVADA. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final, com as alterações recomendadas e aceitas pela doutoranda e seu orientador. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e discente.

APROVADA

REPROVADA

Documento assinado digitalmente
MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA
Data: 11/04/2025 15:39:50 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA, UFPA
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
MARA REGINA MARTINS JACOMELI
Data: 11/04/2025 20:59:51 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dr. MARA REGINA MARTINS JACOMELI, UNICAMP
Examinadora Externa à Instituição



Universidade Federal do Oeste do Pará

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Documento assinado digitalmente



JOSEMIR ALMEIDA BARROS

Data: 07/03/2025 08:57:39 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. JOSEMIR ALMEIDA BARROS, UNIR

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN

Data: 06/03/2025 09:51:19 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN, UNIR

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



ANTONIO CARLOS MACIEL

Data: 01/03/2025 23:33:13 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANTONIO CARLOS MACIEL, UNIR

.....

Documento assinado digitalmente



ALCIANE MATOS DE PAIVA

Data: 02/03/2025 11:38:23 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ALCIANE MATOS DE PAIVA

Doutoranda

Ao meu único filho, Abner Jorge, que muitas vezes deixei de dá atenção para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, ao meu Guia Espiritual (Jesus Cristo).

A meu esposo Jorge Uchôa, pela paciência, parceria, amor e companheirismo.

A meu pai, Abdias Paiva por sua sabedoria e conversas incentivadoras.

Aos amigos e familiares (minhas irmãs Alcione, Alciene, Alcirlândia, Alcimara, Francielna e Nazaré Paiva) que sentiram minhas ansiedades para realizar esse sonho de Doutorado.

Ao meu orientador Dr. Antônio Carlos Maciel, um homem incansável pela melhoria da escola pública, que me ensinou e vem me ensinando o melhor caminho pra se fazer ciência.

Ao Grupo de Pesquisa do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) pelas longas jornadas de discussões acadêmicas ao longo desses quatros anos.

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)

A minha comunidade Cristã, Igreja Adventista do Sétimo Dia – Distrito Terra Preta, por estar sempre intercedendo por nossas lutas.

As amigas Lúcia e Marlúcia que ouviram minhas angústias iniciais do processo seletivo do Doutorado. As amigas Ana Cláudia, Cristiane Silva, Fátima Teles, Rosa, Day e Meyre, que ouviram minhas angústias finais para a finalização deste trabalho.

A Diana e Madma pelo compartilhamento de informações de dados e normas do Programa de Doutorado.

Ao amigo, Hilton Barros, pela parceria na realização do questionário de pesquisa.

Aos servidores do Instituto Federal do Amazonas - Campus Manacapuru pela disposição de dados documentais e questionário de pesquisa.

*“O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia,
e dele recebo ajuda. O meu coração exulta de alegria,
e com o meu cântico lhe darei graças.”*
Salmos 28:7

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar os desafios do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Manacapuru, estado do Amazonas, frente às demandas de sustentabilidade social do município, considerando a política de desenvolvimento e a política educacional que o criaram. Em face dessa relação entre política educacional e política de desenvolvimento surgiu a problemática da pesquisa: a política educacional do IFAM, por meio de seus cursos Programação de Jogos Digitais, Recursos Pesqueiros, Informática, Administração, Vendas, Informática para Internet, e Aquicultura tem se mostrado alinhada às demandas de sustentabilidade social de Manacapuru? Metodologicamente, adotou-se a análise histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo por base estudos das relações sociais, econômicas e educacionais sobre o tema, na busca de compreender as condições históricas, em suas contradições, do Campus do IFAM para atender as demandas da sustentabilidade social do município de Manacapuru. Assim, a abordagem teórica da pesquisa valoriza a análise das políticas brasileiras de desenvolvimento econômico, para se ancorar na política de desenvolvimento sustentável, de modo a subsidiar a compreensão das ações do Instituto Federal. Em decorrência dessa opção, foi necessário resgatar historicamente as políticas de desenvolvimento econômico, adotadas a partir da década de 30 do século passado, quando o capitalismo instalado no país rompe com o modelo agroescravista, até o presente, quando as políticas de desenvolvimento sustentável se contrapõem às de desenvolvimento econômico, de modo a explicar como essas políticas de desenvolvimento influenciam as políticas educacionais. Os resultados evidenciam que os cursos do IFAM-Manacapuru estão alinhados às demandas de sustentabilidade social do município, contribuindo para a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios locais e o mercado de trabalho nas áreas de Tecnologia da Informação e Comunicação, Gestão e Negócios e Recursos Naturais. Além disso, a análise histórica revela a política de desenvolvimento econômico e as estratégias adotadas nas duas primeiras décadas do século XXI, das quais nasceu o IFAM Campus Manacapuru em 2014. A pesquisa também ressalta a importância de integrar a sustentabilidade social como finalidade pedagógica ao currículo, garantindo que o IFAM atenda às expectativas e necessidades da comunidade de Manacapuru. Finalmente, a análise histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, permitiu uma compreensão abrangente das relações sociais, econômicas e políticas do contexto educacional, no qual o IFAM se encontra, para enfrentar os desafios educacionais postos pela realidade sociocultural manacapuruense. Com isso, espera-se que este estudo venha a contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais, que busquem sustentabilidade social e desenvolvimento sustentável para a região amazônica.

Palavras-Chave: Política Educacional. Desenvolvimento Econômico. Desenvolvimento Sustentável. Sustentabilidade Social. Manacapuru.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges faced by the Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Manacapuru Campus, in the state of Amazonas, in the face of the demands for social sustainability in the municipality, considering the development policy and educational policy that created it. Given this relationship between educational policy and development policy, the research problem arose: has the educational policy of IFAM, through its courses in Digital Game Programming, Fisheries Resources, Computer Science, Administration, Sales, Internet Computer Science, and Aquaculture, been aligned with the demands for social sustainability in Manacapuru? Methodologically, a historical-critical analysis was adopted, based on historical-dialectical materialism, based on studies of social, economic, and educational relations on the subject, in the search for understanding the historical conditions, in their contradictions, of the IFAM Advanced Campus to meet the demands for social sustainability in the municipality of Manacapuru. Thus, the theoretical approach of the research emphasizes the analysis of Brazilian economic development policies, to be anchored in the sustainable development policy, in order to support the understanding of the actions of the Federal Institute. As a result of this option, it was necessary to historically review the economic development policies adopted from the 1930s, when capitalism established in the country broke with the agro-slavery model, until the present, when sustainable development policies are opposed to economic development policies, in order to explain how these development policies influence educational policies. The results show that the courses offered by IFAM-Manacapuru are aligned with the demands of social sustainability in the municipality, contributing to the training of professionals capable of facing local challenges and the job market in the areas of Information and Communication Technology, Management and Business, and Natural Resources. Furthermore, the historical analysis reveals the economic development policy and strategies adopted in the first two decades of the 21st century, from which the IFAM Campus Manacapuru was born in 2014. The research also highlights the importance of integrating social sustainability as a pedagogical purpose into the curriculum, ensuring that IFAM meets the expectations and needs of the Manacapuru community. Finally, the historical-critical analysis, based on historical-dialectical materialism, allowed a comprehensive understanding of the social, economic and political relations of the educational context in which IFAM is located, in order to face the educational challenges posed by the sociocultural reality of Manacapuru. With this, it is expected that this study will contribute to the improvement of educational policies that seek social sustainability and sustainable development for the Amazon region.

Keywords: Educational Policy. Economic Development. Sustainable Development. Social Sustainability. Manacapuru.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser les défis de l'Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Avançado Manacapuru, État d'Amazonas, face aux exigences de durabilité sociale de la municipalité, compte tenu de la politique de développement et de la politique éducative qui l'a créée. Compte tenu de cette relation entre politique éducative et politique de développement, le problème de recherche s'est posé : la politique éducative de l'IFAM, à travers ses cours de programmation de jeux numériques, de ressources halieutiques, d'informatique, d'administration, de vente, d'informatique pour Internet et d'aquaculture a été démontrée. aligné avec les exigences de durabilité sociale de Manacapuru? Méthodologiquement, une analyse historico-critique a été adoptée, basée sur le matérialisme historico-dialectique, basée sur des études de relations sociales, économiques et éducatives sur le sujet, dans la recherche de la compréhension des conditions historiques, dans leurs contradictions, du Campus Avancé de l'IFAM. répondre aux exigences de durabilité sociale dans la municipalité de Manacapuru. Ainsi, l'approche théorique de la recherche valorise l'analyse des politiques de développement économique brésiliennes, à ancrer dans la politique de développement durable, afin de soutenir la compréhension des actions de l'Institut fédéral. En conséquence de cette option, il a été nécessaire de sauver historiquement les politiques de développement économique, adoptées depuis les années 1930, lorsque le capitalisme établi dans le pays a rompu avec le modèle agro-esclavagiste, jusqu'à nos jours, où les politiques de développement durable s'y opposent. à celles du développement économique, afin d'expliquer comment ces politiques de développement influencent les politiques éducatives. Les résultats montrent que les cours de l'IFAM-Manacapuru sont alignés avec les exigences de durabilité sociale de la municipalité, contribuant à la formation de professionnels capables de faire face aux défis locaux et au marché du travail dans les domaines des technologies de l'information et de la communication, de la gestion et des affaires et des ressources naturelles. En outre, l'analyse historique révèle la politique et les stratégies de développement économique adoptées au cours des deux premières décennies du 21^e siècle, à partir desquelles le Campus IFAM Manacapuru est né en 2014. La recherche souligne également l'importance d'intégrer la durabilité sociale comme objectif pédagogique dans le programme d'études, en veillant à ce que l'IFAM réponde aux attentes et aux besoins de la communauté de Manacapuru. Enfin, l'analyse historico-critique, basée sur le matérialisme historico-dialectique, a permis une compréhension globale des relations sociales, économiques et politiques du contexte éducatif dans lequel se situe l'IFAM, pour faire face aux défis éducatifs posés par la réalité socioculturelle de Manacapuru. Par conséquent, il est attendu que cette étude contribue à l'amélioration des politiques éducatives qui recherchent la durabilité sociale et le développement durable pour la région amazonienne.

Mots clés: Politique éducative. Développement économique. Développement durable. Durabilité sociale. Manacapuru.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dispostos na Agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas	60
Figura 2 - Praça de 16 de julho na década de 40.....	96
Figura 3 - Ranking de produção de matrinxã, 2021	132
Figura 4 - Ranking de produção de pirarucu, 2021	132
Figura 5 - Ranking de produção de tabaqui, 2021	133
Figura 6 - Ranking de produção de ovo de galinha no ano de 2021	133
Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano do município de Manacapuru.....	135
Figura 8 - Localização do Município em relação ao Estado do Amazonas	138
Figura 9 - Área Urbana da Cidade de Manacapuru e localização dos bairros	138
Figura 10 - Procissão de Nossa Senhora de Nazaré - Padroeira do Município de Manacapuru	139
Figura 11 - Dimensões alegóricas das apresentações. Ciranda Tradicional.....	141
Figura 12 - Apresentação das Cirandas Matizada, Guerreiras Muras e Tradicional	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução populacional e taxas de urbanização 1940-1991.....	98
Gráfico 2 - Evolução da população urbana (1980-2010).....	123
Gráfico 3 - Municípios produtores de mandioca no Brasil	126
Gráfico 4 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de mamão	127
Gráfico 5 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de goiaba	127
Gráfico 6 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de maracujá	128
Gráfico 7 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de laranja em 2020	128
Gráfico 8 - Principais produtores de malva do Brasil - 2020	130
Gráfico 09 - PIB per capita do município de Manacapuru	135
Gráfico 10 - Situação Ocupacional.....	166
Gráfico 11 - Alunos participantes de programas do governo de transferência de renda, tipo bolsa família e outros	167
Gráfico 12 - Média de renda mensal	167
Gráfico 13 – Pavimentação	171
Gráfico 14 – Unidade básica de saúde no bairro do domicílio dos entrevistados. ..	172
Gráfico 15 - Existência de água encanada.....	173
Gráfico 16 - Tratamento de esgoto.....	174
Gráfico 17 -Transporte público.....	175
Gráfico 18 - Segurança pública.....	176
Gráfico 19 - Faixa de renda familiar.....	177
Gráfico 20 - Empregados por grau de instrução.....	178
Gráfico 21 - Ocupações mais empregadas.....	179
Gráfico 22 - Empregados por faixa etária.....	180
Gráficos 23 - Empregos por setores econômicos.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos principais objetos de estudo e suas versões teóricas	29
Quadro 2 - Políticas Sociais de combate à pobreza	71
Quadro 3 - Indicadores de Sustentabilidade Social	72
Quadro 4 - Indicadores das práticas de Sustentabilidade Social	73
Quadro 5 - Formação administrativa do Município de Manacapuru 1865-1980	93
Quadro 6 - Criação de Escolas Municipais Rurais dos anos 50 a 80	108
Quadro 7 - Lista de escola de Ensino Médio em Manacapuru	146
Quadro 8 Cursos de nível médio ofertado pelo Campus Manacapuru e número de matrículas	152
Quadro 9 - Situação de domicílio	168
Quadro 10 - Bens de consumo à disposição da família	169
Quadro 11 - Relação de cursos ofertado com o potencial econômico	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais Produtos Agrícolas no ano de 1958 no Município de Manacapuru	88
Tabela 2 - Produção (t.) de Juta e Malva no Amazonas 1971-1982	89
Tabela 3 - Quantidade produzida de malva por Município em 1979	90
Tabela 4 - Quantidade produzida de Malva em Manacapuru 2012-2021	91
Tabela 5 - População Rural e Urbana, taxas de Urbanização o Município de Manacapuru- 1920/1980	97
Tabela 6 - Confronto dos resultados demográficos dos Censos de 1940-1950 por Unidade de Federação	115
Tabela 7 – Produtos Agrícolas e quantidades produzidas.....	125
Tabela 8 - Produção de malva no Município de Manacapuru 1979-2020.....	129
Tabela 9 - Outros produtos primários produzidos no município de Manacapuru, 2021.....	131
Tabela 10 - Número de alunos matriculados na educação infantil no Município de Manacapuru de Manacapuru.....	144
Tabela 11 – Número de escolas, zona e alunos matriculados no ensino fundamental.....	145

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BASA	Banco da Amazônia
BCA	Banco de Crédito da Amazônia
BCB	Banco de Crédito da Borracha
CANA	Colônia Agrícola Nacional do Amazonas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNUCED	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNUCED	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONSUP	Cursos Técnicos Subsequentes de Nível Médio
DBO	Demanda Bioquímica de Oxigênio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIDAM	Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento
FIDAM	Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento
GEE	gases do efeito estufa
GERPEA	Grupo de Estudos para Reformulação da Política Econômica da Amazônia
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IQA	Instrumentos de Qualidade da Água
MDL	Mecanismos de Desenvolvimento Limpo
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIN	Programa de Integração Nacional
PNCA	Política Nacional de Colonização Agrícola

PNE	Plano Nacional de Educação
RMM	Região Metropolitana de Manaus
SAVA	Superintendência do Vale Amazônico
SEMTA	Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
SPVEA	Superintendência de Plano de Valorização Econômica da Amazônia
STF	Supremo Tribunal Federal
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
1.2	PROBLEMÁTICA.....	21
1.3	HIPÓTESE	21
1.4	JUSTIFICATIVA.....	21
1.5	OBJETIVOS.....	23
1.5.1	Objetivo Geral.....	23
1.5.2	Objetivos Específicos.....	23
1.6	METODOLOGIA DE PESQUISA	23
1.7	ESTRUTURA DA TESE	26
2	POLÍTICA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL	29
2.1	EDUCAÇÃO E CAPITALISMO NO BRASIL: O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO.....	36
2.2	DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO DURANTE O GOVERNO MILITAR.....	42
2.3	DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO: REDEMOCRATIZAÇÃO.....	45
2.4	NOVAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO.....	51
2.5	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL	57
2.5.1	Desenvolvimento Sustentável e suas características.....	58
2.5.2	Característica da Sustentabilidade Social.....	66
2.5.3	A importância do desenvolvimento sustentável como política governamental.	70
2.5.4	Política educacional visando a sustentabilidade social	75
2.6	A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	77
3	CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: DA SOCIEDADE EXTRATIVISTA DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI	81
3.1	ORIGENS DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: FORMAÇÃO CULTURAL, ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA.....	82
3.2	O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E A DINÂMICA DEMOGRÁFICA NO PERÍODO EXTRATIVISTA.....	95

3.3	A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO NO PERÍODO EXTRATIVISTA	103
3.4	O LEGADO DA ECONOMIA EXTRATIVISTA	111
4	PANORAMA SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU NO SÉCULO XXI	122
4.1	O PERFIL ECONÔMICO	124
4.2	INDICADORES SOCIAIS	134
4.3	GEOGRAFIA E EXPRESSÕES CULTURAIS	137
4.4	O PERFIL EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO	142
4.4.1	Ensino Infantil	143
4.4.2	Ensino Fundamental	144
4.4.3	Ensino Médio	146
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS: O INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS CAMPUS MANACAPURU E AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL	149
5.1	O IFAM MANACAPURU: CURSOS OFERTADOS	149
5.2	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS E SITUAÇÃO DE EMPREGOS NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU	165
5.2.1	Situação Ocupacional	165
5.2.2	Demanda socioeconômica	166
5.2.3	Situação de Domicílio	168
5.2.4	Bens de consumo à disposição da família	169
5.2.5	Demandas Sociais	171
5.2.6	Categoria de rendimentos das famílias e empregos no município	176
5.3	A RELAÇÃO DE CURSOS E O POTENCIAL ECONÔMICO	182
5.4	DESAFIOS FRENTE AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL DO MUNICÍPIO	185
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	208

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é analisar os desafios enfrentados pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Campus Manacapuru, em relação às demandas de sustentabilidade social do município de Manacapuru, considerando as políticas de desenvolvimento e educacional que o instituíram. Localizado na região metropolitana da capital do Amazonas, o município de Manacapuru tem uma população de aproximadamente 101.883 habitantes e está situado à margem esquerda do rio Solimões. Nesta pesquisa, pretendemos relacionar as demandas de sustentabilidade social do município com as propostas de ensino de formação profissional do IFAM e os desafios enfrentados na execução dos cursos. Investigaremos em que medida os desafios enfrentados pela instituição podem ser um obstáculo para alcançar o desenvolvimento econômico e promover a sustentabilidade social, considerando que esta é uma estratégia para superar os problemas gerados pelo modo capitalista de produção.

Alguns autores, como Marx, explicam que o desenvolvimento econômico é gerado pelo acúmulo de capital, provocado pelo excedente e desenvolvido pela dinâmica de duas classes: a classe trabalhadora e os donos do capital. Nesse contexto, a evolução de um gera, por si só, a miséria do outro.

A partir da instauração do capitalismo, a definição de desenvolvimento adquiriu outras conotações, sendo compreendida, inclusive, como crescimento econômico. Entretanto, percebeu-se que, diante das contradições das ideias desenvolvimentistas e ao notar a relação entre os efeitos da industrialização e do crescimento econômico, surgiram evidências de que o crescimento econômico não se traduz necessariamente em qualidade de vida para a população. Além disso, ocorrem outros problemas decorrentes da indústria, como degradação ambiental e concentração de renda. Portanto, o conceito hegemônico de desenvolvimento econômico, traduzido ao longo do tempo como acumulação de capital, foi sendo corroído pela desigualdade social, pela concentração de riqueza nas mãos de uma pequena parte da população e pelo avanço extremo da pobreza. Logo, dessa forma, sustenta-se que o crescimento econômico não é sinônimo de desenvolvimento, muito menos de qualidade de vida.

Por estas razões, devido às tensões geradas pelo mundo capitalista e à crítica à concepção de desenvolvimento econômico como crescimento, é que há uma nova versão apresentada, a de "desenvolvimento sustentável". Segundo Boff (2016, p. 34),

nos eventos ambientais ocorridos, o conceito de desenvolvimento sustentável ficou definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades e aspirações. Para Sartori, Latrônico e Campos (2014, p. 1), desenvolvimento sustentável é o caminho para se alcançar a sustentabilidade, no qual se tem como desafio "integrar economia, ambiente, sociedade e as questões institucionais, considerar as consequências das ações do presente no futuro, conscientização e envolvimento da sociedade". No entanto, os termos "desenvolvimento sustentável" e "sustentabilidade" geram polêmicas em suas vertentes teóricas, sendo apresentados em ordens diferentes e como sinônimos.

Boff (2016, p. 34) enfatiza que o termo "sustentabilidade", em sua história recente, surgiu devido ao alarme ecológico provocado pelo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) em junho de 1972, na cidade de Estocolmo, durante a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente. Anos mais tarde, na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Relatório de Brundtland, em 1987, a expressão "desenvolvimento sustentável" aparece claramente. Logo, para o autor, os conceitos de "sustentabilidade" e "desenvolvimento sustentável" são frequentemente utilizados como sinônimos.

Por outro lado, de acordo com Machado (2015, p. 61), o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade não são sinônimos, pois enquanto o desenvolvimento sustentável liga dois conceitos, a sustentabilidade passa a qualificar ou caracterizar o desenvolvimento. Na concepção de Mendes (2009, p. 50), o conceito de sustentabilidade vai muito além de explicar a realidade, pois exige aplicações práticas e ações sustentáveis que garantam qualidade de vida em sua maior diversidade. Ele abrange temas específicos como lazer, saúde, habitação, economia, pobreza, educação e outros aspectos que interferem na dignidade da vida humana. Assim, o conceito de sustentabilidade se torna multidimensional, existindo uma relação de interdependência entre suas múltiplas dimensões.

Sobre as múltiplas dimensões, foram propostas por Sachs (1993) três dimensões iniciais de sustentabilidade: ambiental, econômica e social, nas quais se enfatiza que o desenvolvimento só pode ser considerado sustentável quando as dimensões estiverem em total equilíbrio, garantindo ao mesmo tempo o desenvolvimento socioeconômico sem negligenciar a questão ambiental.

A dimensão ambiental da sustentabilidade foi compreendida de forma a respeitar as dinâmicas do meio ambiente, a manutenção dos ecossistemas e integridade climática, bem como a manutenção da genética e dos recursos abióticos. A dimensão de sustentabilidade econômica é avaliada não apenas pela lucratividade empresarial, mas sim pela eficácia econômica em termos macrossociais e desenvolvimento intersetorial equilibrado. E na dimensão social, o foco é a melhoria do bem-estar social no presente e no futuro, satisfação das necessidades básicas das pessoas, aumento da qualidade de vida e distribuição de renda com foco na redução das diferenças sociais (Mendes, 2009).

Na opinião de Rita (2020, p. 8210), a dimensão social do desenvolvimento sustentável visa reduzir desigualdades sociais, promovendo a criação de empregos que ofereçam uma renda adequada para melhorar as condições de vida e fomentar a qualificação profissional. Nesse sentido, é fundamental que a produção de bens e serviços seja orientada para atender às necessidades sociais básicas da comunidade. Partindo dessa premissa, a sustentabilidade social é particularmente relevante no contexto educacional, onde políticas educacionais desempenham um papel importante na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do desenvolvimento sustentável.

Diante desse cenário, esta pesquisa se concentra em analisar os desafios enfrentados pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Campus Manacapuru, em resposta às demandas de sustentabilidade social. A investigação explora como as políticas educacionais podem ser desenvolvidas e implementadas para atender às necessidades locais, promovendo o desenvolvimento social sustentável. O estudo também aborda como a educação pode ser uma ferramenta importante para capacitar a comunidade local, preparando-a para contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento sustentável da região.

As políticas educacionais, dentro do contexto das políticas públicas, são medidas implementadas no campo da educação que visam direcionar os processos formativos de forma a melhorar o desenvolvimento do indivíduo e das sociedades (Afonso, 2007). No entanto, para realizar um estudo sobre políticas educacionais, foi necessário trazer um resgate histórico das políticas desenvolvimentistas no cenário brasileiro antes, durante e após o governo militar, na fase de redemocratização. A influência desse período se destaca principalmente porque o país passou por um regime ditatorial militar e, posteriormente, pela redemocratização, com uma política

que teve impactos significativos na educação e no desenvolvimento do país baseada no populismo e no nacionalismo. Nesse contexto, o plano econômico foi marcado pela opção de desenvolvimento nacional associado ao capital externo, iniciado na década de 1930 e com desdobramentos até 1995. No plano educacional, destacou-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que garantiu a obrigatoriedade do ensino primário, a unificação do sistema escolar e sua descentralização, bem como a autonomia do Estado para exercer a função educadora e a distribuição de recursos para a educação.

O período do nacional-desenvolvimentismo garantiu um impulso significativo ao desenvolvimento econômico brasileiro, historicamente datado a partir da década de 1930. Nesse período, o país passava por mudanças econômicas e estruturais, iniciando uma nova fase urbano-industrial, vinculada a novos interesses e segmentos sociais ligados à acumulação industrial, cujo propósito ganhava influência em todo o território nacional. Esses objetivos eram estimulados por meio de políticas econômicas moldadas para superar o subdesenvolvimento e tentar anular a condição de país periférico, com foco no desenvolvimento industrial voltado para o mercado interno. As políticas econômicas desse período eram influenciadas por correntes intervencionistas desenvolvimentistas, consideradas por muitos autores como uma das principais ideologias que influenciaram a economia política brasileira. O movimento ideológico, político e econômico do nacional-desenvolvimentismo tinha como objetivo principal a industrialização do país. Os teóricos desenvolvimentistas foram influenciados pelos ideais da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948, que visava garantir a inserção de países periféricos no desenvolvimento tecnológico e industrial.

A ideologia nacional-desenvolvimentista ganhou impulso no Brasil, estimulada por dois pensadores no campo da economia, Celso Furtado e Ignácio Rangel, e adquiriu interpretações mais nacionalistas desenvolvidas em torno do capitalismo industrial no país, fundamentadas na substituição de importações, onde a acumulação industrial ganhou espaço em detrimento da economia cafeeira agroexportadora. Os objetivos da ideologia nacional-desenvolvimentista eram promover o desenvolvimento socioeconômico do país e, no contexto das mudanças e reformas, a educação se apresentou como uma prioridade fundamental para esse desenvolvimento.

Segundo Saviani (2005, p. 18), articulou-se, nesse período, um modelo educacional com tendência tecnicista de base produtivista, que se tornou dominante

na década de 1970. Nesse contexto, foram feitos ajustes no sistema de ensino para se adequar à nova situação predominante, fruto do golpe militar de 1964. Para Saviani (2005), em termos teóricos pedagógicos, a nova abordagem era inspirada na teoria do capital humano.

O contexto político e socioeconômico do país durante as décadas do nacional-desenvolvimentismo transformou a educação de uma necessidade social em uma necessidade prioritariamente econômica. Nesse período, o governo adotou medidas progressivas de planejamento devido à predominância da economia industrial e utilizou técnicas de planejamento como instrumentos de políticas econômicas governamentais (Ramos, 2014, p. 22). Dentro dessas diretrizes governamentais, as políticas de educação tecnológica se destacaram em termos de ampliação e expansão, obedecendo a uma lógica de acumulação capitalista e aos interesses de mercado.

Na década de 1950, a educação profissional ganhou espaço, consolidada pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabeleceu nova organização escolar e administrativa para os estabelecimentos de ensino industrial. O Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, definiu as escolas técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico. A partir dos anos 1970, a configuração das Escolas Técnicas Federais mudou, amparada pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, transformando algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Nos anos 1990, no contexto das reformas educacionais, foram criados novos Centros Federais de Educação Tecnológica, amparados pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Lima; Silva, 2013).

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais, a partir da transformação dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Essa nova organização para a educação profissional brasileira tinha como objetivo garantir que 50% das vagas fossem destinadas à educação profissional técnica de nível médio, priorizando a modalidade de cursos integrados. Com a proposta de oferta de educação técnica e profissional, a política educacional dessas instituições tem por objetivo principal democratizar o acesso à educação, proporcionando formação técnica e tecnológica alinhada às demandas regionais e nacionais, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A política educacional do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manacapuru, de acordo com seu projeto pedagógico, busca formar profissionais para atender às

necessidades locais, fomentando o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social das comunidades amazônicas. Segundo Seabra (2011) e Reis (2019), a relação entre a política educacional dos Institutos Federais no Amazonas e o desenvolvimento sustentável é intrinsecamente interligada. Ao oferecer cursos voltados para áreas ambientais e sustentáveis, essas instituições contribuem para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios socioambientais da região.

Além disso, de acordo com o supracitado projeto pedagógico, a política educacional do instituto promove o incentivo à pesquisa e à inovação voltadas para a geração de conhecimento e soluções que contribuam para a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento socioeconômico da região. Segundo Mendonça (2021), a política educacional dos Institutos Federais no Amazonas desempenha um papel crucial na promoção da sustentabilidade e na construção de um futuro mais equitativo e ambientalmente responsável para a região.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A contextualização do tema desta pesquisa de doutorado se baseia na interseção entre política educacional e sustentabilidade social, com foco nos desafios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) no município de Manacapuru frente às demandas sociais do município. Considera-se imprescindível investigar como as políticas educacionais de formação profissional podem contribuir para a sustentabilidade social na cidade de Manacapuru, considerando sua dinâmica sociocultural e econômica no século XXI.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Manacapuru é um município localizado no estado do Amazonas, região Norte do Brasil, com uma população composta por aproximadamente 101.883 habitantes, distribuídos em uma área territorial de cerca de 7.336 km² (IBGE, 2022). Situada à margem esquerda do Rio Solimões, Manacapuru possui uma localização estratégica no coração da Amazônia, o que lhe confere importante relevância geográfica e econômica na região. A cidade é conhecida por sua rica cultura e tradição, influenciadas por comunidades indígenas e caboclas de diferentes raças e etnias presentes em seu entorno. Além disso, a economia de Manacapuru é impulsionada, principalmente, pela agricultura familiar, pesca, extrativismo e por atividades relacionadas à indústria de

transformação, com destaque para o setor pesqueiro e produção de cerâmica artesanal.

Com base nisso, este estudo procura analisar a política educacional do IFAM-Manacapuru, os cursos oferecidos pela instituição e a relação com as demandas de sustentabilidade social no município de Manacapuru. A delimitação deste estudo busca compreender como a formação educacional oferecida pelo IFAM pode estar alinhada com as necessidades e os desafios da sustentabilidade social em uma localidade específica, como Manacapuru, situada na região amazônica, onde as questões socioambientais têm particular relevância.

1.2 PROBLEMÁTICA

Diante dessa relação entre política educacional e desenvolvimento, surge o problema: Levando em consideração a política de desenvolvimento sustentável e a política educacional que criaram o IFAM-Manacapuru, a política educacional do IFAM, por meio de seus cursos de Programação de Jogos Digitais, Recursos Pesqueiros, Informática, Administração, Vendas, Informática para Internet e Aquicultura, tem se mostrado alinhada às demandas de sustentabilidade social de Manacapuru?

1.3 HIPÓTESE

A política educacional do IFAM-Manacapuru, por meio de seus cursos, nos eixos de Tecnologia da Informação e Comunicação (Programação de Jogos Digitais e Informática, Informática para Internet), Gestão e Negócios (Vendas e Administração) e Recursos Naturais (Recursos Pesqueiros e Aquicultura), está parcialmente alinhada às demandas de sustentabilidade social de Manacapuru, pois embora ofereça cursos que atendem às necessidades locais, ainda há uma lacuna entre a formação oferecida e os desafios enfrentados, bem como as demandas específicas da comunidade local.

1.4 JUSTIFICATIVA

A pesquisa incide sobre a particularidade da rede pública federal de educação profissional e tecnológica do estado do Amazonas no município de Manacapuru. Tal proposta de rede justifica-se pela sua relevância acadêmica em ofertar educação

profissional e tecnológica no município. O estudo preenche lacunas no campo de estudos sobre políticas educacionais de educação profissional e tecnológica e sua relação com as demandas de sustentabilidade social no município de Manacapuru. Ao analisar a política educacional de criação do Instituto Federal Campus Avançado Manacapuru e verificar se os cursos do IFAM-Manacapuru estão alinhados ou não às demandas de sustentabilidade social do município dentro das políticas de desenvolvimento de atuação no município, a pesquisa contribui para a compreensão dos desafios, oportunidades e lacunas que envolvem a formação de profissionais, os enfrentamentos estruturais dos projetos políticos pedagógicos dos cursos e sua coerência com as demandas sociais do município.

O estudo também emprega a abordagem metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, oferecendo uma perspectiva inovadora para investigar a dinâmica educacional em consonância com as políticas de desenvolvimento local. O texto destaca o contexto histórico que pode determinar que as mudanças ocorridas na sociedade, economia e cultura são fatores determinantes para o fortalecimento da utilização do método marxista.

Do ponto de vista social, esta pesquisa pode ter um impacto significativo ao fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e atender às demandas de sustentabilidade social no município de Manacapuru, considerando que o fomento educacional do IFAM-Manacapuru pode ser mais efetivo no atendimento às demandas socioeconômicas. Sendo assim, os resultados desta pesquisa podem orientar ações para o fortalecimento da educação técnica e profissional em prol da sustentabilidade social na região amazônica. Além disso, ao analisar as necessidades locais e como a formação profissional pode ser alinhada a elas, a pesquisa pode contribuir para uma maior integração entre a instituição de ensino e a comunidade, estimulando a participação social e criando soluções para os problemas socioeconômicos locais.

A relevância social da pesquisa também se reflete na possibilidade de disseminação dos resultados para outras instituições de ensino técnico e profissionalizante na Amazônia e em outras regiões com desafios similares de desenvolvimento sustentável. Destaca-se que, ao apresentar uma análise da relação entre a política educacional e as demandas sociais, econômicas e ambientais locais, o estudo pode inspirar novas abordagens pedagógicas e currículos mais adaptados às especificidades de cada contexto. Dessa forma, a pesquisa contribui para a

formação de uma força de trabalho qualificada e sensível às questões sociais, impulsionando o desenvolvimento de práticas e tecnologias inovadoras para a promoção da sustentabilidade social em toda a região amazônica e além.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios do Instituto Federal do Amazonas – Campus de Manacapuru frente às demandas de sustentabilidade social do Município, levando em consideração a política de desenvolvimento e a política educacional que o criaram.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Contextualizar a relação entre políticas de desenvolvimento e política educacional.
- b) Caracterizar as políticas educacionais e as demandas sociais do município de Manacapuru no contexto das políticas de desenvolvimento;
- c) Explicar a relação entre os Cursos do IFAM-Manacapuru e as demandas de sustentabilidade social do Município.
- d) Demonstrar os desafios dos projetos políticos pedagógicos frente as demandas de sustentabilidade social do município.

1.6 METODOLOGIA DE PESQUISA

Metodologicamente, adotou-se a análise histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo por base estudos das relações sociais, econômicas e educacionais sobre o tema, na busca de compreender as condições históricas, em suas contradições, do Campus do IFAM para atender às demandas da sustentabilidade social do município de Manacapuru. Assim, a abordagem teórica da pesquisa valoriza a análise das políticas brasileiras de desenvolvimento econômico,

para se ancorar na política de desenvolvimento sustentável, de modo a subsidiar a compreensão das ações do Instituto Federal.

Conforme Neto (2011), o Materialismo Histórico-Dialético é fundamentado na compreensão das contradições sociais e históricas, permitindo uma análise profunda das dinâmicas políticas, econômicas e culturais que moldam as práticas educacionais e o desenvolvimento sustentável em uma localidade específica. Essa abordagem metodológica oferece uma perspectiva para investigar a dinâmica educacional em consonância com as políticas de desenvolvimento local, permitindo contextualizar historicamente a formação de Manacapuru e identificar elementos socioculturais e econômicos que influenciam as políticas educacionais e de desenvolvimento na região.

Além disso, o Materialismo Histórico-Dialético auxilia na compreensão dos processos educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável da região, ao permitir a análise das relações entre a oferta de cursos do Campus Avançado Manacapuru, a demanda econômica do município e a sustentabilidade social gerada pela interseção desses fatores. A metodologia também possibilita a identificação de desafios e oportunidades enfrentados pela política educacional, contribuindo para a compreensão dos processos educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável da região. Dessa forma, a metodologia do Materialismo Histórico-Dialético é fundamental para aprofundar a investigação sobre a relação entre a política educacional do IFAM-Manacapuru e as demandas de sustentabilidade social no município.

Além do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa bibliográfica e a leitura com base no método de análise histórico-crítica são fundamentais para aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais e sociais em Manacapuru. A pesquisa bibliográfica permite o levantamento de informações e teorias relevantes que contextualizam o objeto de estudo, enquanto a leitura histórico-crítica, conforme proposta por Maciel e Braga (2008) e Maciel (2023), promove uma análise crítica dos textos, possibilitando a identificação de padrões e contradições históricas que influenciam as políticas educacionais.

A técnica de análise histórico-crítica, conforme Maciel (2023), busca desenvolver habilidades de leitura analítica, como destaca Severino (2007), permitindo que o pesquisador elabore esquemas e compreenda a estrutura lógica dos discursos científicos. Essa abordagem é fundamental para interpretar a realidade

educacional e social de Manacapuru, pois oferece uma perspectiva multidisciplinar que integra aspectos econômicos, culturais e históricos, contribuindo para uma análise mais completa e crítica das políticas educacionais e suas implicações para a sustentabilidade social.

Como apoio para o método de exposição, realizou-se o método de investigação, que incluiu a análise documental dos Projetos Pedagógicos do IFAM-Manacapuru, leis que envolveram a implantação de políticas educacionais, um questionário com perguntas que visam capturar dados socioeconômicos, culturais e educacionais aplicado diretamente à comunidade acadêmica, além da observação participante durante uma roda de conversa envolvendo os alunos, abordando vários tipos de temas, como transporte escolar, opção de gêneros, diferenças econômicas e culturais, relações de poder entre professores e alunos, socialização com tecnologias e outros temas que diretamente desafiam a execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI). Esse enfoque metodológico proporcionou uma compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pela política educacional e seu compromisso com a sustentabilidade social em Manacapuru.

Através da identificação e caracterização de três fatores determinantes - a oferta de cursos do Campus Avançado Manacapuru, a demanda econômica do município e a sustentabilidade social gerada pela interseção (análise das relações dos dois primeiros fatores) -, foi feita a análise no contexto epistemológico do método, a compreensão e interpretação da realidade através do movimento do pensamento e materialidade histórica dos fatores acima mencionados, o que os define e de que forma se desenvolveram ao longo do contexto histórico. Assim, a metodologia do Materialismo Histórico-Dialético permitiu aprofundar a investigação sobre a relação entre a política educacional do IFAM-Manacapuru e as demandas de sustentabilidade social no município, contribuindo para a compreensão dos processos educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável da região.

José Paulo Netto (2011, p. 13) em sua obra intitulada “Introdução ao Estudo do Método de Marx”, sobre o contexto histórico e em defesa do materialismo histórico, utiliza um pequeno trecho dos criadores do método teórico como forma de advogar a favor da concepção histórica, assim aborda que:

Mas a nossa [de Marx e dele] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...]. É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar a deduzir delas a ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (Marx e Engel, 2010, p.107; itálicos não originais)

Veja que o estudo dos fenômenos históricos, proposto pelos autores, é abordado como uma forma de análise que contribui para a explicação dos fenômenos passados e presentes. No caso específico aqui, estudar os fenômenos históricos das políticas de desenvolvimento contribui para explicar o processo de desenvolvimento das políticas educacionais, as circunstâncias em que foram criadas e os objetivos que as guiaram.

De acordo com Netto (2011), Karl Marx considera os fatores econômicos como determinantes na análise histórica das sociedades, influenciando os aspectos sociais e culturais. Por isso, revisitar a história econômica de Manacapuru e do Brasil foi crucial. O materialismo histórico-dialético, além de ser um método filosófico, é uma teoria que busca compreender a história e a sociedade a partir de uma perspectiva materialista e dialética. Netto (2011) enfatiza que, para Marx, a teoria é uma forma única de conhecimento, com suas próprias especificidades. A teoria, ao ser aplicada, procura entender o objeto de estudo – sua estrutura e dinâmica – em sua realidade objetiva, independente das percepções do pesquisador.

Neste contexto, a pesquisa buscou demonstrar a reprodução ideal do movimento real do objeto de estudo, isto é, a política educacional e a sustentabilidade social. O objetivo foi reproduzir mentalmente toda a estrutura e dinâmica dessas políticas, evidenciando como as relações sociais e econômicas foram mantidas e reproduzidas ao longo do tempo¹.

1.7 ESTRUTURA DA TESE

Para garantir a organização lógica e a apresentação clara dos resultados, esta tese é dividida em quatro seções. A seção 1, esta introdução, apresenta os fundamentos teóricos e conceituais que embasam a investigação, bem como a problematização que impulsionou a escolha do tema, as hipóteses, a relevância social

¹ Esta reprodução Netto (2011, p. 21) aponta como o “próprio conhecimento teórico” e se detém ao ponto do que seria a noção de “ideal” e busca mais uma vez o próprio Marx para discernir “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

e acadêmica desta pesquisa, os objetivos gerais e específicos que norteiam o desenvolvimento deste estudo, e ainda, a metodologia de pesquisa adotada, justificando a escolha do materialismo histórico-dialético como abordagem e explicando as estratégias de coleta e análise de dados. Esta seção introdutória busca fornecer uma visão panorâmica do estudo, estabelecendo as bases teóricas e metodológicas para a investigação detalhada da relação entre os desafios do IFAM-Manacapuru, as demandas de sustentabilidade social do município, e a compreensão da política educacional e de desenvolvimento que os embasa.

Na seção 2, primeiramente são abordadas as teorias de políticas sociais com enfoque nas políticas educacionais e sua relação com o desenvolvimento econômico. No segundo momento, abordam-se as políticas de desenvolvimento econômico que moldaram a trajetória do Brasil ao longo do tempo. Inicia-se com a exploração do Nacional-Desenvolvimentismo, uma corrente de pensamento que teve grande influência nas políticas econômicas do país e foi marcada por transformações econômicas do Brasil. Em seguida, aborda-se a Teoria de Desenvolvimento do Governo Militar, que emergiu com a ascensão ao poder dos militares em 1964, destacando o episódio conhecido como o "Milagre Econômico Brasileiro de 1968". Posteriormente, são examinadas as abordagens de desenvolvimento que sucederam o período do Governo Militar, abrangendo as administrações de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Cada uma dessas fases teve suas características distintas e contribuições para o cenário econômico e social do Brasil. Além disso, o capítulo explora as novas teorias de desenvolvimento, com enfoque especial no desenvolvimento sustentável e na sustentabilidade social. A análise detalhada dessas abordagens visa entender como o conceito de sustentabilidade tem sido incorporado nas estratégias de desenvolvimento e como elas impactam as políticas públicas voltadas para a promoção da educação. Por fim, a seção aborda as características fundamentais do desenvolvimento sustentável e destaca sua vertente social.

A seção 3 descreve o contexto socioeconômico, cultural e educacional do município de Manacapuru. Inicialmente, aborda-se o legado da economia extrativista que moldou a história e as atividades econômicas da região. Em seguida, enfatiza-se sobre as origens do município, contemplando sua formação sociocultural e administrativa ao longo do tempo. A influência dos programas de colonização no desenvolvimento do município também será abordada, assim como o processo de

urbanização e a dinâmica demográfica que marcaram o período extrativista. Posteriormente, a seção 3 explora a formação administrativa e econômica do município durante o período extrativista, na qual foi dada atenção especial à formação educacional no município durante esse período, identificando suas características e desafios.

No capítulo 4, em uma perspectiva mais contemporânea, será apresentado o panorama socioeconômico do município no século XXI, incluindo o perfil econômico com destaque para as atividades predominantes na região. Além disso, serão apresentados indicadores sociais relevantes, como saúde e educação, para compreender a qualidade de vida e as necessidades da população local. A formação educacional será analisada de forma detalhada, considerando os indicadores educacionais nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, com ênfase na situação do ensino médio e o papel do Campus Manacapuru. Essa análise permitirá compreender o contexto educacional no qual o Projeto Pedagógico do IFAM-Manacapuru está inserido e suas possíveis contribuições para atender às demandas de sustentabilidade social do município.

Na seção 6, é demonstrada a análise dos resultados, a caracterização do Instituto Federal do Amazonas Campus Manacapuru, os cursos ofertados, os projetos políticos pedagógicos, o perfil socioeconômico dos alunos, as demandas sociais do Município e os desafios do Instituto frente às demandas de sustentabilidade social.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL

A seção exposta a seguir tem por objetivo demonstrar teoricamente a relação entre política educacional e desenvolvimento econômico. Trouxemos elementos históricos que ajudam a compreender a formação educacional do país em seu contexto político e econômico, moldado por políticas desenvolvimentistas a partir da década de 30, ditadura militar e redemocratização do país. Ao demonstrar a relação da educação com o desenvolvimento econômico e o esgotamento do movimento econômico vigente, identificou-se um novo modelo econômico que se manifestou em função dos problemas gerados por esse modelo vigente (poluição ambiental, extrema pobreza e concentração de renda) e pode ser um modelo protagonizante e vindouro para as soluções dos problemas da natureza do modo capitalista de produção.

Convidamos a regressar nesse movimento histórico com diversas posições teóricas que embasam a importância da educação para o desenvolvimento, a historicidade das políticas desenvolvimentistas e sua importância para o desenvolvimento do Brasil, o surgimento do Desenvolvimento Sustentável como proposta de novo modelo econômico e suas dimensões, e o mérito da Sustentabilidade Social para a geração de emprego e renda como forma de amenizar o problema social gerado pelo modo capitalista de produção (com foco na pobreza e concentração de renda). Abaixo está o quadro-resumo dos principais objetos de estudo e suas versões teóricas.

Quadro 1 - Resumo dos principais objetos de estudo e suas versões teóricas

OBJETO DISCUTIDO	AUTORES
Relação de Política Educacional e Desenvolvimento Econômico	Dias, Dias e Lima (2009)
Educação como prioridade política	Saviani (1988, 2010)
O Nacional-Desenvolvimentismo, corrente propulsora de mudança no país, iniciado na década de 30	Diniz (2007), Santos Gonçalves e Paludo (2018), Fonseca e Salomão (2017), Bastos (2006), Cepeda (2012), Ribeiro (2012), Chaves (2018), Albuquerque (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Costa e Santos (2023), Ribeiro (2006), Ianoni (2019), Prado (2008), Prux e Salomão (2015), Angelico e Lucchesi (2017), Senra (2009), Almeida e Gutierrez (2007), Veloso, Villela e Giambiagi (2008), Silva e Neto (1996), Moreno e Oliveira (2002), Venturini (2019)

Reforma Educacional no início do Nacional-Desenvolvimentismo	Dalabrida (2009), Azevedo <i>et al.</i> (1959), Oliveira <i>et al.</i> (2023)
Reforma Educacional no fim da primeira fase do Nacional-Desenvolvimentismo.	Oliveira e Pires (2023), Frutuoso (2017), Carbello e Ribeiro (2014),
Educação no Governo Militar	Ribeiro (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002),
Economia e Educação na Redemocratização	Pereira (2021), Pereira (2019), Oliveira e Pires (2023), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Schuhli (2021), Santana Júnior (2019), Rogozinski (2021), Andrade Neto (2022), Franke, Dutra e Fonseca (2023), Florêncio (2019), Monteiro e Santana (2019).
Nova Teoria de Desenvolvimento Econômico (Desenvolvimento Sustentável)	Silva (2023), Machado (2012), Mendes (2009), Molina (2019), Romeiro (2001), Relatório Nosso Futuro Comum (1991), Oliveira <i>et al.</i> (2019), Monteiro (2015), Brandão e Souza (2010), Scharamm e Corbertta (2015), Braun e Robl (2015), Boff (2016), Rita <i>et al.</i> (2020), Miranda <i>et al.</i> (2022), Batista, Macedo e Barros (2020), Machado e Garrafa (2020), Caparrôs e Garcia (2020), Gomes, Bernardo e Brito (2005), Oliveira (2008), Pacheco, Kawanishi e Nascimento (2019), Sartori, Latrônico e Campos (2014), Silva e Leão (2020), Rodrigues e Rippel (2015), Aquino <i>et al.</i> (2014), Anjos e Ubaldo (2015), Sachs (1993),
Característica da Sustentabilidade Social	Sachs (1993), Lourenço e Carvalho (2013), Bittenbender (2022), Boff (2016), Iaquinto, (2018), Póvoas (2015), Mendes (2009), Foladori (2002), Foladori e Tomasino (2000).
Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade Social	Sachs (2000), Aquino <i>et al.</i> (2014), Ferraz, Lázaro e Gremaud (2017) Mazzer e Cavalcanti (2004), Losekann e Hallack (2018), Dermajorovic, Caires e Silva, (2014), Gomes, Carminha e Memória (2019), Fonseca, (2015), Brito, Brito e Amorim (2024), Jabbour e Santos (2007), Neto <i>et al.</i> (2015)
A prática da Sustentabilidade Social	Jacobi (2006), Estenssoro (2003), Pereira (2006), Foladori (2002), Mendes (2009), Sen (2000), Lourenço e Carvalho (2013), IBGE (2015), Nascimento (2012), Neves (2005), Chaves, Silva e Silva (2019), Rios (2023), Schutz (1971), Piana (2009), Rosa <i>et al.</i> (2020), Matiskei (2004), Sorrentino, Mendonça e Júnior (2005),

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

As teorias do desenvolvimento econômico nos dão diversidades de informações a respeito de como o desenvolvimento econômico deve ser atingido e que envolve tecnologia, acúmulo de capital, nível de investimento, infraestrutura, competitividade, vantagens comparativas, endogenia, modernização, políticas sociais e inúmeros outros fatores.

As políticas sociais têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre a necessidade de vincular o desenvolvimento econômico a objetivos sociais. Draibe (2014), em seus estudos sobre políticas sociais, questiona qual será o futuro dessas políticas, considerando os muitos sinais de esgotamento dos ciclos de transformações associados ao paradigma neoliberal, que indicam desemprego, aumento da desigualdade e incapacidade de reduzir a pobreza. Enquanto a autora debate a possibilidade de estarmos vivendo um novo momento de escolhas e decisões em relação a outros modelos e alternativas, ela reafirma com autoridade na literatura que as políticas sociais são uma condição indispensável para o desenvolvimento econômico.

Dentro do contexto das políticas sociais, as políticas educacionais são ajustadas ao setor produtivo, atuando como um organismo fundamental na formação do trabalhador para atender às demandas do modo capitalista de produção. Fernandes (2013) corrobora essa visão ao afirmar que a educação é condicionada pela necessidade de qualificar a força de trabalho, característica inerente ao movimento dos processos de trabalho nos setores produtivos, o que difere de uma educação que promove autonomia intelectual e desenvolvimento dos trabalhadores.

Segundo Lopes, Santos e Alencar (2022), a educação gera resultados multiplicadores, provocando alterações tanto individuais quanto coletivas. No âmbito individual, os benefícios são evidentes através do crescimento econômico impulsionado pela produtividade do trabalho, com a educação se tornando uma peça fundamental para o Estado na busca por melhorar a vida dos cidadãos.

Do ponto de vista de Souza *et al.* (2013), ao analisarem a relação entre as desigualdades sociais e educacionais diagnosticaram que quanto maior o nível de escolaridade, maior é o aumento da produtividade na economia e, conseqüentemente, a redução das desigualdades sociais. Isso nos leva a considerar que o capital humano é essencial para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento econômico.

Segundo Dias, Dias e Lima (2009), a educação tem papel preponderante no aumento da produtividade e demais setores da economia. De acordo com estes autores, foi o modelo teórico de Lucas (1988) que consagrou a importância do capital humano em gerar crescimento sustentado. Neste sentido, os autores enfatizaram que o autor demonstrou que:

[...] os efeitos das externalidades da acumulação de capital humano, sendo realizada no setor educacional sobre a produtividade da economia. Em seu modelo, o estoque de capital humano agregado gera um efeito de espraiamento (*spill over*), o que justifica os investimentos públicos em educação, devido ao ganho social advindo destes investimentos (Dias, Dias e Lima, 2009, p.233)

Ainda conforme Dias, Dias e Lima (2009), o capital humano também é gerador de inovação para o setor de P&D que, por sua vez, é um fator que agrega valor à economia, melhorando os índices do coeficiente tecnológico. Assim, afirmam que, do ponto de vista agregado, estes modelos preconizavam que a acumulação de capital humano (educação) melhora qualitativamente os capitais físicos e humanos.

Esse modelo teórico de capital humano versus produtividade da economia foi testado por Romer (1990) apud Dias, Dias e Lima (2009) em uma política educacional com aumento de alunos matriculados no ensino médio, com resultados que o capital humano era o agente causador dos aumentos de produtividade.

Dias, Dias e Lima (2009) demonstram a linearidade entre produção e a relação com o capital físico, e para torná-lo mais produtivo, alguns preceitos devem ser seguidos, por exemplo, a atuação do Estado de forma eficiente na transferência de recursos do setor produtor de bens para o setor de capital humano (educação), resultando assim nessa relação:

[...] quanto maior o nível médio do conhecimento (escolaridade) h , maior é a produção de tecnologia e, por conseguinte, a produtividade. Este efeito gera benefícios agregados para a economia, permitindo que a decisão de acumulação de k , pelos indivíduos, se torne independente das demais variáveis. Como será visto a seguir, h é acumulado por um setor educacional que recebe transferências governamentais obtidas através de impostos sobre o setor produtivo. O nível de taxação dos impostos da economia é escolhido, de tal forma, que os benefícios resultantes sejam iguais aos sacrifícios impostos na produção. Esta forma exógena de decisão evita que seja incorporado dentro do modelo a atuação do governo (Dias; Dias; Lima, 2009, p.237).

A equação que combina os pressupostos de linearidade entre produção (capital físico) propostos por Rebelo (1991) e a importância da educação (capital humano), proposta por Lucas (1988), foi explanada por Dias, Dias e Lima (2009), o que permitiu

compreender as representações delas. A letra “h” é utilizada para representar o capital humano dos trabalhadores e “k” é o estoque de capital físico. Os autores seguem explanando que, para tornar o capital físico mais ativo e produtivo, cabe manter o papel do capital humano seguindo os preceitos de Romer (1990). No modelo de Romer, o papel do setor público é atuar na transferência de recursos do setor que produz bens para o setor de acumulação de capital humano. O modelo considera ainda o setor produtor de bens de consumo e o setor de capital humano, que tem como objetivo aumentar a produtividade dos agentes econômicos (Dias, Dias e Lima, 2009). É notável que Schultz (1961) foi quem, no imediato pós-guerra, percebeu a importância do capital humano no desenvolvimento econômico, destacando como a educação e o conhecimento impactam significativamente na produtividade e na economia.

Em seus escritos, Schultz (1961) enfatiza que o desenvolvimento econômico não depende apenas de recursos físicos e financeiros, mas também de investimentos em pessoas, ou seja, no capital humano. Ele observou que, após a Segunda Guerra Mundial, países que investiram em educação e treinamento de suas populações experimentaram um crescimento econômico mais rápido, destacando a importância de políticas que incentivem a educação e a formação contínua, sugerindo que isso reduz desigualdades econômicas e sociais.

Compreende-se que o nível de escolaridade em seu maior potencial influenciará a produção de tecnologia, gerando aumento da produção. Atente-se para o fato de que, por esta interpretação, os benefícios serão tantos que a decisão de se obter conhecimentos será um fator independente de outros fatores; no entanto, para que isso aconteça, é necessária a interferência do Estado em seu rol de políticas públicas. Os autores demonstram que o setor educacional deve receber transferência de recursos via impostos da economia e que toda perda de arrecadação será compensada com os benefícios gerados pela educação. Sobre essas transferências governamentais, Saviani (2010) apresenta uma proposta em torno da duplicação imediata do percentual do PIB investido em educação. O autor propõe a imediata duplicação do valor, com uma taxa de 8%, o que aproximaria o Brasil dos países que mais investem em educação.

Com essa medida nós teríamos dado um passo importante na consideração da educação como efetiva prioridade política podendo equacionar satisfatoriamente os campos principais, a saber, a educação básica

(educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Equacionados esses grandes campos onde se encontra organizada a educação nacional, em seu âmbito se equacionariam também os demais aspectos tais como a educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação a distância (Saviani, 2010, p. 244).

O autor considera que a educação deve ser efetivada como prioridade política, e que essa medida proposta resolveria os problemas fundamentais no campo da educação, além de atingir ramos inclusivos. Em sua proposta, Saviani (2010) estava consciente de que não resolveria todos os problemas da educação brasileira; no entanto, estava certo de que um “pontapé inicial” para soluções poderia ser possível.

Ainda de acordo com o autor, a medida de duplicar recursos não seria inviável, pois tinha como exemplo a prática de vários países, e seria um fator de impacto, declara o autor. Adotar uma estratégia de desenvolvimento para o país é escolher um instrumento e canalizar recursos. Sobre isso, Saviani (2010, p. 245) argumenta que:

[...], estou convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país. Se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil, obviamente, a partir de suas bases econômicas, é preciso definir o fator estratégico a partir do qual todas as energias da nação serão mobilizadas. Considerando o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como fator estratégico de desenvolvimento do país.

O autor é contundente quando anuncia que o fator estratégico de desenvolvimento do país está na educação e elegê-la como prioridade é reconhecer a importância que a educação formal tem para a economia, auxiliando inclusive na produtividade e competitividade das empresas. Algumas décadas anteriores, Saviani já argumentava e defendia a prioridade para a educação no rol das políticas públicas. No ano de 1989, em seu fascículo sobre políticas sociais e a publicização da educação, Saviani defendia que a educação deveria assumir um lugar prioritário no rol das políticas sociais, pois essas ações devem ser um ato dominante em função do Estado ser detentor de recursos suficientes para cumprir os seus deveres. Saviani (1989, p. 5) alega que:

[...] é o grande desafio que diz respeito às condições prévias à elaboração das políticas educacionais. No fundo, isso significa a necessidade de que a Educação seja definida no âmbito da política do Estado como uma prioridade não apenas de direito, mas também de fato. Atualmente sabemos que a

Educação é definida como prioridade de direito, o que se evidencia nos discursos políticos onde ela aparece como uma das prioridades, mas de fato ela deixa de ser traduzida em prioridade. Pela distribuição dos recursos e pela composição dos orçamentos, é possível verificar como uma prioridade, nos discursos, deixa de ser prioridade, de fato, na prática política. Esse me parece ser o primeiro grande desafio a ser enfrentado na elaboração de políticas educacionais.

Conforme Saviani (1989), enumeram-se grandes desafios para a elaboração das políticas educacionais. O primeiro grande desafio é tornar a educação como prioridade do Estado, no qual é preciso haver ação prática e não meramente posta na lei sem o devido cumprimento legal. O segundo desafio diz respeito às prioridades no próprio campo da educação, em que se aponta a questão sobre a universalização do ensino fundamental e a necessidade da construção e consolidação de um sistema público de educação articulado em seus diferentes níveis e modalidades. E o terceiro desafio argumentado pelo autor diz respeito à definição e implementação de estruturas adequadas de ações educativas para as questões essenciais, ou seja, criar estruturas que corrijam a distorção predominante na política educacional do país, que aponta para as questões secundárias e não prioriza as questões essenciais. Além disso, Saviani (1989) discorre que a atual política educacional enfatiza determinadas formas e ênfases na máquina burocrática, mais do que realmente necessita e precisa atingir.

Sobre esse cenário, Saviani (1989, p. 6) afirma que “nos últimos anos, a tendência da política educacional foi a de destinar recursos para a máquina burocrática, secundarizando os personagens centrais no processo educacional que são os professores e os alunos”. Sobre este último trecho do autor, ele encaminha a solução na canalização de recursos para a formação e o exercício de magistério, que possibilite adequada capacitação de professores e propicie condições para o exercício da profissão, com uma política salarial e regime de dedicação, de modo que permitam aos professores realizar seu trabalho com satisfação.

O quarto desafio proposto pelo autor está relacionado aos agentes formuladores das políticas educacionais. O autor questiona a quem cabe formular as políticas educacionais, se apenas à sociedade política, aos membros do aparelho governamental ou também devem envolver a sociedade civil, através das entidades representativas. Saviani (1989) coloca que o principal desafio na elaboração das políticas educacionais está em inserir meios mais democráticos na formulação das políticas educacionais que permitam a participação das entidades representativas da sociedade civil, destacando-se as entidades representativas do magistério e dos

profissionais ligados à educação, nas quais envolveriam o próprio Sindicato dos Trabalhadores no processo de elaboração das políticas educacionais. Observa-se ao longo dos parágrafos a relação da educação com o desenvolvimento econômico de modo geral. De modo mais particular, os próximos parágrafos analisarão a relação da educação com a sociedade brasileira em momentos que marcaram a história de crescimento econômico do Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO NO BRASIL: O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

Esta subseção apresenta abordagens teóricas de desenvolvimento econômico que moldaram a trajetória do Brasil ao longo do tempo e que refletiram um cenário complexo de ideias e políticas que buscaram impulsionar o crescimento e o progresso do país.

Desde sua independência, o Brasil tem sido objeto de diversas teorias e modelos econômicos, cada um com suas particularidades e influências no curso da história nacional. Apresentamos aqui uma dessas particularidades que marca o desenvolvimento do país. O Nacional-Desenvolvimentismo foi uma corrente de pensamento e uma estratégia econômica que marcou profundamente o Brasil nas décadas de 1930 a 1980, principalmente entre 1930 e 1960 (Diniz, 2007; Ianoni, 2019). Conforme Diniz (2007), essa abordagem emergiu em um contexto de grandes transformações econômicas e políticas no país e visava a promoção do desenvolvimento econômico e a construção de uma nação moderna e industrializada. Conforme Santos, Gonçalves e Paludo (2018), essa corrente de pensamento defendia a intervenção estatal na economia, com políticas de protecionismo e estímulo à industrialização, visando alcançar a autonomia econômica e a modernização do país, em que o Estado assumiu um papel fundamental como agente promotor do desenvolvimento, criando empresas estatais e estabelecendo políticas de substituição de importações.

O período que antecedeu o Nacional-Desenvolvimentismo foi marcado pela chamada "República Velha", caracterizada por uma economia agroexportadora, com base no café e na borracha, na qual Fonseca e Salomão (2017) enfatizam que a estrutura econômica se concentrava nas mãos de poucos latifundiários e comerciantes, enquanto a grande maioria da população vivia na pobreza e sem

acesso a serviços básicos. Além disso, o Brasil dependia fortemente das exportações agrícolas, o que o tornava vulnerável às oscilações do mercado internacional (Fonseca; Salomão, 2017).

A ascensão do Nacional-Desenvolvimentismo ocorreu com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que pôs fim à República Velha e estabeleceu um novo período na história política e econômica do país, iniciando uma série de reformas e intervenções estatais na economia para promover o desenvolvimento e a industrialização (Bastos, 2006; Fonseca; Salomão, 2017). Uma das principais características do Nacional-Desenvolvimentismo era o papel ativo do Estado como agente econômico e regulador. Uma vez que o governo central assumiu o controle de setores estratégicos da economia, como energia, transporte e comunicações, criando empresas estatais para gerir essas áreas e promover o desenvolvimento de infraestrutura. Além disso, foram implementadas políticas de protecionismo, que tinham como objetivo fomentar a produção interna e reduzir a dependência das importações (Fonseca; Salomão, 2017).

Outra importante medida do Nacional-Desenvolvimentismo foi a criação de um mercado interno de consumo com o desenvolvimento de indústrias nacionais, em que o governo buscava fortalecer a demanda interna por produtos brasileiros, impulsionando assim o crescimento econômico e a geração de empregos (Oliva, 2010). Para isso, Almeida e Gutierrez (2007) afirmam que foram implementadas políticas de estímulo ao consumo e ao crédito. Além disso, Cêpeda (2012) e Ribeiro (2016) mencionam que o Nacional-Desenvolvimentismo também tinha uma dimensão social, pois foram criadas leis trabalhistas e previdenciárias, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que buscavam regular as relações de trabalho e melhorar as condições de vida dos trabalhadores.

A Revolução de 1930 marcou um período de transformações econômicas que promoveu a industrialização do país, valorizou o mercado interno e exigiu força de trabalho especializada. Esse período contribuiu para algumas mudanças no cenário educacional, pois foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas. Segundo Dallabrida (2009), no ano de 1931 foi estabelecida oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro com a “Reforma Francisco Campos”. Esta reforma conferiu organicidade à cultura escolar do ensino secundário, fixando uma série de medidas, tais como: o aumento do número de anos escolares do ensino secundário, além de sua divisão em

dois ciclos, a seriação do currículo, frequência obrigatória, implantação de um sistema de avaliação regular discente e reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009).

Com o rápido processo de urbanização, bem como a ampliação do setor primário, no caso da cultura cafeeira, o início do processo de industrialização, e o interesse em elaborar uma política educacional ampla e integrada, é que um grupo de intelectuais, no ano de 1932, lançou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, conhecido como movimento escola nova. Na essência do pensamento dos liberais, o ideário escolanovista, inspirado nas ideias de John Dewey, tinha como finalidade, segundo Azevedo et al. (2010, p. 35-40), alargar a educação para além dos limites de classe, reagir contra o empirismo dominante, assumir uma feição mais humana de educação, na qual preparasse para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades para todos os grupos sociais, além de organizar e desenvolver meios de ações que atendessem ao desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada fase de seu crescimento.

Representando a corrente dos liberais, Anísio Teixeira foi o grande idealizador que marcou a evolução da educação no Brasil. Influenciado pelas ideias de Dewey, foi um dos precursores da escola nova e participante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi pioneiro na implantação da escola pública de todos os níveis para a democratização do país, propôs a organização de um plano geral de educação, bandeira de uma escola única, laica, obrigatória e gratuita (Assunção, 2014; Oliveira; Pires, 2023).

Segundo Oliveira e Pires (2023), o início do nacional-desenvolvimentismo foi um período em que o governo rompeu com o passado escravocrata, dando fim ao período do coronelismo e iniciando o capitalismo industrial, no qual colocou o trabalhador brasileiro num novo patamar de modernização. Neste novo patamar de modernização, a educação se torna uma área estratégica para a formação de um novo homem e para uma nova sociedade, a capitalista (Oliveira e Pires, 2023). Chaves (2017) enfatiza que o nacional-desenvolvimentismo tinha como princípio central a crença de que o Estado deveria desempenhar um papel ativo na promoção do desenvolvimento econômico e social do país, seja por meio de políticas públicas, planejamento centralizado e investimentos estatais em setores estratégicos, buscava-se impulsionar a industrialização, aumentar a produção nacional e diminuir a dependência de produtos e tecnologias importados.

O período nacional-desenvolvimentista teve várias fases. Nas décadas de 1937 a 1945, a chamada “Era Vargas” foi uma fase que marcou a história socioeconômica brasileira, as modernizações realizadas romperam com estruturas atrasadas. Nos anos iniciais da Era Vargas, segundo Oliveira *et al* (2023), a nova constituição dedicou bem menos espaço para a educação; no entanto, foram geradas discussões sobre um ensino para a classe menos favorecida, que visava um modelo com tendência vocacional e profissional. Getúlio Vargas, um dos mais influentes líderes políticos da história brasileira, governou o país em duas ocasiões: de 1930 a 1945, durante o chamado "Estado Novo", e de 1951 a 1954, onde sua governança foi marcada por uma série de transformações econômicas, políticas e sociais, sendo considerado um período de transição da economia agroexportadora para a industrialização (Albuquerque, 2011). Em função de se tratar de um governo autoritário, a liberdade civil teve suas limitações, em vista disso, as discussões de concepções educacionais foram reduzidas e estancadas, embora a indústria demandasse mão de obra qualificada (Oliveira; Melo; Cruz; Lima; Silva; Alves, 2023).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o modelo de ensino no Estado Novo com tendência pré-vocacional e profissional era o primeiro dever do Estado a ser cumprido com a colaboração da indústria e sindicatos econômicos – “o que fazia da escola, oficialmente, um dos loci da discriminação social” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 26). No Estado Novo, até 1942, não houve nenhuma movimentação da parte do governo em relação à educação; quando então, o ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema implementou reformas de ensino que flexibilizaram e ampliaram a reforma da década anterior, a Reforma Campos.

Entre 1942 e 1946, foram criadas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a Lei Orgânica de Ensino Agrícola (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) não discutem os detalhes das leis orgânicas criadas nesse período, contudo, observam que tais leis vieram a completar o processo político aberto com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930 e possibilitaram ao governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis de educação, diferente da proposta da Reforma

Campos, que se dedicou muito mais ao ensino secundário, cuja ênfase estava centrada nos interesses de uma economia agroexportadora.

Nesse sentido, Shiroma; Moraes, Evangelista (2002, p. 27) analisam que:

As leis orgânicas, ao contrário, contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram, também, os ensinos primário e normal, até então assunto de alçada dos Estados da Federação. Nem por isso o conjunto das leis orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

Os autores criticam que, apesar das leis orgânicas do período descrito contemplarem os ensinos primários e normal, além dos ensinos técnicos profissionalizantes e industrial, ainda assim não forneceram ao sistema educacional a unidade que era assegurada pelas diretrizes a todos os níveis de ensino. Ou seja, para a população mais carente, ficaria a preparação para suprir as demandas de força de trabalho para o mercado, enquanto para as classes mais favorecidas, o acesso ao ensino secundário e superior.

Durante o Estado Novo, Vargas estabeleceu um governo autoritário, buscando uma maior intervenção estatal na economia e a promoção de políticas sociais. Nesse período, o Brasil passou a adotar políticas de industrialização por substituição de importações, visando reduzir a dependência externa e desenvolver a indústria nacional (Costa; Santos, 2023).

Conforme Ribeiro (2006), com a Segunda Guerra Mundial, houve um estímulo adicional à industrialização, uma vez que a escassez de produtos importados impulsionou a produção interna. Ianoni (2019) concorda que, apesar dos benefícios e evolução no desenvolvimento socioeconômico, o modelo do Nacional-Desenvolvimentismo também apresentou algumas limitações e desafios, tais como a política de substituição de importações, que gerou uma dependência de tecnologias estrangeiras e uma certa estagnação da indústria nacional. Além disso, a concentração de poder no Estado e a falta de transparência na gestão econômica abriram espaço para práticas clientelistas e corrupção (Ianoni, 2019). Contudo, em 1945, Getúlio Vargas foi deposto e o país passou por um período de instabilidade política, com sucessivas mudanças de governos civis. Em 1946, foi promulgada a

nova Constituição do país, com uma característica mais liberal, defendia a liberdade e a educação dos brasileiros.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) foi dentro desse período que o Ministro da Educação Clemente Mariano, nomeou uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço filho com o objetivo de estudar e propor uma reforma geral para a educação, o resultado da proposta foi enviado ao Congresso Nacional em 1948, iniciando assim um longo e intenso debate, persistindo até 1961. Do mesmo ano promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro.

Segundo Oliveira e Pires (2023) a consolidação da LDB de 1961, foi conturbada, marcada por disputas de diferentes grupos de interesse. A LDB estabeleceu novas regras para o sistema educacional brasileiro, deu maior autonomia aos Estados e Municípios, pois até então era um sistema único de educação, o que contribuiu para a descentralização do Ministério da Educação e Cultura (Oliveira; Pires, 2023).

Na década de 1950, o Brasil vivenciou outros importantes momentos na área da educação, o país tem sua primeira experiência de educação integral no estado da Bahia, consolidado e instituído com a Escola Carneiro Ribeiro, a escola-parque, assim denominada. A intenção da escola-parque era proporcionar uma educação de tempo integral as crianças e os adolescentes da região, em especial em situação de abandono. (Frutuoso, 2017). Segundo Carbello e Ribeiro (2014), o projeto da escola-parque intentava para o aprendizado das disciplinas tradicionais e previa espaços adequados para a socialização e integração dos alunos no qual preparava para o exercício do trabalho e cidadania, também se preocupava com o aspecto da saúde, alimentação, higiene, esporte e artes.

Na área econômica na década de 50 o país entrou em um período de rápido crescimento econômico no Governo de Juscelino Kubitschek. De acordo com Prado (2008), o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek foi um período de rápido crescimento econômico para o Brasil, com um foco significativo na construção de infraestrutura e na industrialização, embora tenha gerado um notável progresso econômico, também foi acompanhado de endividamento do país e críticas devido aos altos custos de alguns projetos.

No entanto, ainda é lembrado como um período de grande transformação e modernização para o Brasil, cujo principais parâmetros foram: a construção de

Brasília, ampliação da capacidade de geração de energia para proteger a indústria e o crescimento econômico, investimento na construção e modernização de rodovias, ferrovias e hidrovias para facilitar o transporte de mercadorias e pessoas em todo o país, a industrialização do Brasil, atraindo investimentos e promovendo o desenvolvimento de setores-chave, e a ampliação do acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino em todo o país, além do investimento em infraestrutura de saúde e programas de prevenção para melhorar as condições de vida da população e o fornecimento de moradias adequadas para as famílias de baixa renda e melhorar as condições de moradia nas áreas urbanas (Prux; Salomão, 2015).

A primeira fase do Nacional-Desenvolvimentismo entrou em declínio na década de 1960, dando lugar a novas abordagens econômicas e políticas, posto que, a ditadura militar, que se instalou no Brasil em 1964, trouxe consigo uma mudança de direção na política econômica, adotando uma visão mais liberal e orientada para o mercado (Angelico; Lucchesi, 2017).

Portanto, apesar das críticas e dos desafios enfrentados, o Nacional-Desenvolvimentismo deixou um legado importante na história do Brasil. Sua ênfase no papel do Estado como promotor do desenvolvimento e na busca pela industrialização contribuiu para a transformação da economia brasileira e para a construção de uma nação mais moderna e industrializada. Hoje, essa abordagem ainda é objeto de debates e reflexões na análise da história econômica e política do Brasil, sendo lembrada como uma época de grandes mudanças e desafios para o país.

2.2 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO DURANTE O GOVERNO MILITAR

Nesta subseção, apresentamos o modelo de educação dentro de uma estratégia de desenvolvimento que tinha como objetivo promover a modernização do Brasil. A política educacional neste período estava voltada para um modelo orgânico e abrangente que assegurasse o controle ideológico e político em todos os níveis de educação. A Teoria de Desenvolvimento do Governo Militar, também conhecida como Modernização, teve um papel de destaque na história do Brasil, especialmente durante o período em que os militares assumiram o poder em 1964, com o pretexto de Combater a corrupção e a ameaça comunista (Senra, 2009). Ainda de acordo com

Senra (2009), o governo militar, também conhecido como regime militar, perdurou até 1985 e foi marcado por um regime autoritário, com suspensão de direitos civis e políticos e repressão a opositores políticos. A estratégia de desenvolvimento do regime militar tinha por objetivo promover a modernização da economia brasileira por meio de investimentos em infraestrutura, tecnologia e grandes projetos de desenvolvimento (Almeida; Gutierrez, 2007). O período também foi marcado pelo "Milagre Econômico Brasileiro" em 1968, quando o país experimentou um rápido crescimento econômico impulsionado por políticas de estabilização e aumento da produção industrial (Veloso; Villela; Giambiagi, 2008). A educação, a partir de 1964, estava vinculada ao regime ora exposto no país. Segundo Ribeiro (2000), a educação foi a área mais perseguida do regime militar, e o regime, nessa ocasião, acusava as iniciativas de renovar a educação como subversivas e comunistas. Nesse sentido, várias medidas foram tomadas, como, por exemplo, o engavetamento do Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), a não inclusão de recursos para a educação na Constituição de 1967, a demissão e o silenciamento de educadores, a subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento e a transferência do planejamento da educação para os tecnocratas.

Sobre a política desenvolvimentista e a educação do governo militar Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 34) sintetizam que:

[...] articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender aos interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva "economicista" em relação a educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar a "consolidação da estrutura do capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico". O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o, como ressalta Kowarick, aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar, o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas. [...].

O autor relata criticamente a política educacional e econômica no período citado, identificando-o como autoritário. A educação visava atender aos mercados e garantir uma estrutura de capital humano que contribuísse para o desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, os atos do Governo Militar ganharam força. As ações buscavam modernizar a economia brasileira e promover um crescimento acelerado, com foco na industrialização, infraestrutura e tecnologia.

O governo militar implementou uma série de políticas de desenvolvimento econômico, destacando o PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo), que visava combater a crise econômica do país. Estabilizar a inflação tornou-se prioridade nos primeiros anos do governo militar. Segundo Silva e Neto (1996), a inflação deveria ser reduzida pela diminuição da demanda agregada, com cortes nos gastos do governo e remoção do excesso de demanda provocado por juros baixos e aumentos salariais anteriores. De acordo com Prux e Salomão (2015), o PAEG objetivava acelerar o desenvolvimento econômico, conter a inflação, reduzir desigualdades econômicas setoriais e regionais, assegurar empregos e mão de obra mediante política de investimento, corrigir déficits no balanço de pagamentos e incentivar exportações, abertura de capital estrangeiro e alinhamento à política econômica estadunidense.

O período de 1968 a 1973 foi marcado por política monetária expansiva e crescimento econômico acentuado, redução da inflação e desequilíbrio externo. O "Milagre Econômico Brasileiro", ocorrido especialmente durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, registrou altas taxas de crescimento econômico impulsionadas por investimentos em infraestrutura, indústria pesada e setores de energia e transportes. Prux e Salomão (2015, p. 24) destacam que, no governo Médici, o PIB brasileiro cresceu a uma taxa média de 11% ao ano, liderado pelo setor de bens de consumo duráveis. A taxa de investimento, que estava estagnada em torno de 15% entre 1964 e 1967, recuperou-se em 1968, subindo para 19%. Houve queda da inflação e superávit no balanço de pagamentos, além de política agrícola expansiva que contribuiu para conter taxas inflacionárias. No entanto, o desenvolvimento econômico acelerado veio acompanhado de alto custo social e ambiental, decorrente do crescimento industrial e urbanização descontrolada, resultando em problemas como inchaço das cidades, desigualdade social, degradação ambiental e concentração de renda (Moreno e Oliveira, 2022). reprimiu violentamente movimentos sociais e políticos que se opunham ao governo, gerando um clima de repressão e cerceamento das liberdades civis (Moreno; Oliveira, 2022).

Na educação implementou-se uma legislação que visasse assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que pudesse ter o controle político e ideológico sobre a educação em todos níveis educacionais. Nesse sentido Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontam que em vez de se criar uma única lei, preferiu-se atuar, incluindo: as regulamentações da participação estudantil, a institucionalização do salário-educação, a suspensão das atividades da União dos

Estudantes, a reestruturação das Universidades Federais e modificação da representação estudantil, a permissão que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente, a fixação de normas de organização e funcionamento do ensino-superior, a proibição de quaisquer manifestação política nas universidade tanto por professores, discentes e administrativo. Criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fixou o movimento de base para o ensino de 1º e 2º grau profissionalizante com currículos para atender as conformidades e preparação para o trabalho.

Com o passar dos anos, os desafios e limitações do modelo de desenvolvimento do governo militar tornaram-se evidentes. O país enfrentou crises econômicas e sociais, além do crescente descontentamento da população com o regime autoritário. No final da década de 1970 e início da década de 1980, a pressão por abertura política e democrática cresceu, culminando na redemocratização do Brasil em 1985, com a eleição de Tancredo Neves (Venturini, 2019). As ações do Governo Militar deixaram um legado complexo na história do Brasil, contribuindo para impulsionar o crescimento econômico e a modernização do país em alguns aspectos, mas também deixando marcas profundas de autoritarismo, desigualdades sociais e questões ambientais não resolvidas.

A teoria da Modernização foi uma estratégia ambiciosa adotada pelos militares que assumiram o poder em 1964, inspirados pelas teorias de desenvolvimento da época. Eles buscaram modernizar a economia brasileira por meio da industrialização e da atração de investimentos estrangeiros. O período do "Milagre Econômico Brasileiro" foi marcado por um crescimento econômico impressionante, mas também por grandes desafios e controvérsias. Assim, a experiência do regime militar e sua abordagem de desenvolvimento deixaram um legado complexo na história do Brasil, com impactos que ainda ecoam nas políticas e na sociedade do país até os dias atuais.

2.3 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO: REDEMOCRATIZAÇÃO

Apresentamos nesta seção uma nova fase da política brasileira que influencia diretamente nas políticas educacionais, principalmente com a Constituição de 1988, que reafirmava a importância da educação como um direito de todos e dever do Estado.

Após o fim do regime militar em 1985, o Brasil iniciou uma nova fase de sua história política e econômica com a redemocratização do país. Esse período pós-governo militar, que abrange a administração pioneira de José Sarney (1985-1990).

José Sarney assumiu o poder em 1985 e teve o desafio de consolidar a transição democrática e estabilizar a economia após o período de hiperinflação vivido no final do governo militar. Seu governo foi marcado pela transição democrática e pela tentativa de controlar a inflação, que alcançava altos índices. Em 1986, Sarney lançou o Plano Cruzado, que congelou preços e salários na tentativa de controlar a inflação. Embora tenha obtido sucesso inicial, o plano enfrentou problemas como desabastecimento e a volta da inflação, levando à sua descontinuação no início de 1987. Ainda em 1987, foi criado o Plano Bresser, elaborado pelo então Ministro da Fazenda, Luiz Carlos Bresser Pereira, como uma nova tentativa de estabilizar a economia. tentativa de controlar a inflação e estabilizar a economia do país, que passava por uma grave crise econômica e hiperinflação, sendo o segundo plano econômico lançado no governo Sarney. Mas apesar das boas intenções, o Plano Bresser também enfrentou dificuldades e teve resultados limitados na contenção da inflação, e que ainda houve problemas com o congelamento de preços e, conforme a inflação passada foi aplicada sobre os preços congelados, a hiperinflação se manteve como um problema persistente (Pereira, 2021).

Em 1989, o governo lançou o Plano Verão, que também não conseguiu conter a inflação. Sarney enfrentou ainda dificuldades políticas, como a crise no Congresso Nacional e escândalos de corrupção. Seu governo deixou um legado de instabilidade econômica e crises políticas, o que tornou a sucessão presidencial de 1990 bastante conturbada. A hiperinflação persistiu, e o Plano Verão foi posteriormente alvo de questionamentos legais. Em junho de 1989, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a inconstitucionalidade de alguns aspectos do plano, devido à forma como ele foi implementado e aos impactos negativos que causou (Pereira, 2021).

O Plano Verão foi mais um episódio na luta do Brasil para controlar a inflação e estabilizar a economia na década de 1980, mas seus resultados foram insuficientes, e a hiperinflação continuou sendo um problema até a implantação bem-sucedida do Plano Real², em 1994 no governo de Itamar Franco (Pereira, 2021).

² O Plano Real foi um sucesso em controlar a inflação e estabilizar a economia brasileira, tornando a moeda Real símbolo de estabilidade econômica e foi amplamente aceita tanto no Brasil quanto internacionalmente, e também contribuindo para atrair investimentos estrangeiros e melhorar as condições econômicas do país (Pereira, 2019).

No que tange à educação, o período inicial de redemocratização manteve a herança do regime militar. No entanto, segundo Oliveira e Pires (2023), a discussão sobre educação ganhou dimensão política mais ampla, abrangendo questões além da sala de aula. Nesse sentido, Oliveira e Pires (2023, p. 13) expõem que "profissionais de outras áreas, que antes eram impedidos de atuar por questões políticas, passaram a ocupar postos na área da educação e a discutir o tema de uma perspectiva mais abrangente.

Na década de 90, houve uma reestruturação produtiva que provocou a aceleração do processo de privatização de empresas estatais, abertura da economia e desregulamentação de mercados, além da adoção do Plano Real, um dos bem-sucedidos planos de estabilização da economia brasileira. Essas políticas públicas moldaram a trajetória do Brasil nas últimas décadas.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi adotada continuamente a combinação do regime de metas de inflação com o câmbio flutuante e a política de geração de superávit fiscal primário. Nesse período, na educação, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), foi incentivada a municipalização do ensino de 1º grau, com condições de descentralizar e acompanhar a alocação de recursos em uma escola unitária que contemplasse as desigualdades regionais. Além disso, houve uma política efetiva de valorização do magistério, na qual foram delimitadas competências nas três esferas do poder público. Nessas exigências por parte dos secretários de educação e da própria UNDIME³ (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) criada naquela ocasião, também foi exigido ampla reforma tributária, reestruturação dos órgãos municipais de ensino e criação de conselhos municipais de educação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) expressam clareza e profundo conhecimento histórico desse período, abordando que, desde o final da década de 70, os movimentos educacionais, associações científicas e sindicais se faziam presentes nas lutas em prol da educação, reivindicando mudanças no sistema educacional. Esses movimentos exigiam a constituição de um sistema escolar orgânico, tal exigência vinha desde a década de 30. Os movimentos defendiam a erradicação do

³ Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) a criação da UNDIME foi uma das características da herança deixada pelo governo militar. Sua criação surgiu a uma teia de interesses contraditórios e estava sob tutela do MEC.

analfabetismo, escola pública e gratuita como direito público e obrigação do Estado e a universalização da escola pública visando a formação do aluno crítico.

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) sintetizam o projeto dos movimentos educacionais em cinco direções.

- a) O primeiro momento estava associado na busca pela melhoria da educação, que incluía a permanência do aluno na escola; a mitigação das diferenças de idade-série; a luta pela merenda escolar; material didático e transporte escolar acessível; infraestrutura escolar; mudanças nas concepções curriculares; ampla formação profissional; implementação da educação politécnica; calendário escolar de acordo com a particularidade regional; revisão do processo de ensino-aprendizagem; mudanças de conteúdo dos livros didáticos e ainda as formações docentes e salários justos.
- b) O segundo momento estava centrado na valorização dos profissionais da educação, plano de carreira para professores, técnicos e demais profissionais atuantes na área. Aqui também se planejava a fixação dos professores nas séries iniciais e pré-escolar.
- c) O terceiro direcionamento estava associado a democratização da gestão. Aqui se reivindicava a democratização dos órgãos públicos do sistema educacional, transparência de suas ações; descentralização pedagógica administrativa; gestão participativa; eleição direta dos diretores de ensino; constituições de comissões estaduais e municipais autônomas; extinção do Conselho Federal de Educação, em função de ser meramente privatista; e atuação dos conselhos escolares sob as arbitrariedades do sistema.
- d) O quarto momento estava dedicado ao financiamento da educação, as verbas deveriam ser exclusivas para a escola pública, além da transparência e aumento dos recursos públicos.
- e) O último lineamento contemplava os níveis de ensino, que tinha como proposta a ampliação da escolaridade obrigatória, abarcando as creches, o sistema pré-escolar, primeiro e segundo grau, ampliando desta forma, a obrigatoriedade do Estado com alunos de 0 a 17 anos.

A Constituição de 1988 reafirmou a importância da educação pública como direito de todos e dever exclusivo do Estado. Ela distribuiu as obrigações dos entes federados. De acordo com Oliveira e Pires (2023), em 1990, a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" inspirou o Plano Decenal de Educação para Todos, lançado durante o governo Itamar Franco. Esse plano defendia a identificação dos obstáculos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, mas não foi implementado de forma efetiva.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 50) endossam que a Constituição de 1988 forneceu o arcabouço institucional que a educação brasileira necessitava, "respeitando a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos 80 as condições para florescer".

Fernando Collor de Mello assumiu a presidência em 1990 com a promessa de combater a corrupção e implementar reformas econômicas. Seu governo foi marcado pelo Plano Collor, lançado em 1990, que confiscou ativos financeiros da população para combater a inflação (Schuhli, 2021). Essa medida gerou forte insatisfação popular e protestos, culminando em um processo de impeachment em 1992. Collor se tornou o primeiro presidente brasileiro a sofrer impeachment e foi afastado da presidência, sendo sucedido pelo vice-presidente Itamar Franco (Schuhli, 2021).

Com o impeachment de Collor em 1992, Itamar Franco assumiu a presidência e enfrentou desafios econômicos e políticos. Seu governo foi marcado pela criação do Plano Real, conduzido pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que controlou a inflação e estabilizou a economia brasileira (Santana Júnior, 2019). O Plano Real foi um marco na história econômica do país, trazendo maior estabilidade e confiança aos investidores.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência e foi reeleito em 1998. Seu governo foi caracterizado pelo Plano Real e por reformas estruturais, como a privatização de empresas estatais e a reforma da Previdência (Rogozinski, 2021). Embora tenha enfrentado desafios, como a crise econômica de 1999, seu governo foi marcado por avanços econômicos e críticas em relação ao aumento da desigualdade social e ao endividamento público (Andrade, 2022; Franke; Fonseca, 2023).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e governou por dois mandatos consecutivos até 2010. Seu governo foi marcado por políticas sociais e econômicas voltadas para a redução da pobreza e da desigualdade (Florêncio, 2019;

Monteiro e Santana, 2019). Lula implementou programas sociais como o Bolsa Família e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que impulsionaram o desenvolvimento de infraestrutura e investimentos públicos (Florêncio, 2019). Dilma Rousseff sucedeu a Lula e assumiu a presidência em 2011. Seu governo enfrentou desafios econômicos, como a desaceleração da economia global e a queda nos preços das commodities. Embora tenha implementado medidas para estimular o crescimento econômico, seu governo foi marcado por críticas à deterioração das contas públicas e ao aumento da inflação. Em 2016, Dilma sofreu um processo de impeachment e foi afastada da presidência.

Esses governos representaram diferentes abordagens de desenvolvimento econômico e políticas públicas que moldaram a trajetória do Brasil. Compreender esses períodos é fundamental para uma análise crítica do contexto socioeconômico atual e para a formulação de políticas mais eficazes e sustentáveis no futuro.

Portanto, ao longo desse período pós-governo militar, o Brasil experimentou avanços significativos, mas também enfrentou desafios e crises econômicas. Cada governo adotou abordagens distintas de desenvolvimento econômico e políticas públicas que moldaram a trajetória do país em diferentes aspectos. As experiências desse período servem como fonte de reflexão e análise para entender os desafios e oportunidades que o Brasil enfrenta em sua busca por desenvolvimento sustentável e equitativo. Em suma, as abordagens teóricas de desenvolvimento econômico que moldaram a trajetória do Brasil ao longo do tempo refletem as diferentes visões e interesses presentes na construção da política econômica do país. Cada período histórico trouxe consigo desafios e oportunidades, e as escolhas feitas em termos de modelos econômicos impactaram significativamente o curso do desenvolvimento brasileiro. Compreender essas abordagens é essencial para a análise crítica do contexto socioeconômico atual e para a formulação de políticas mais eficazes e sustentáveis no futuro.

Em relação à educação, os modelos educacionais, além de promoverem novos ciclos, resultam também em inovação, que pode e sempre deve estar sujeita a alterações, respeitando as regionalidades e a redução de desigualdades, e dispostos sempre a encontrar novas formas de desenvolvimento para sanar a fome e a miséria.

Na próxima seção, há uma busca incessante por encontrar um modelo padrão de educação que não seja sucumbido pelo modo capitalista de produção.

2.4 NOVAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO

As novas teorias de desenvolvimento surgiram como uma resposta aos desafios e críticas às abordagens tradicionais de desenvolvimento econômico. Elas buscam incorporar aspectos sociais, ambientais e culturais nas estratégias de crescimento e progresso, buscando um desenvolvimento mais inclusivo, sustentável, justo e equitativo. Diferentemente das abordagens antigas, que priorizavam o crescimento econômico a qualquer custo, as novas teorias destacam a importância de promover o bem-estar humano, a qualidade de vida das populações e a preservação dos recursos naturais.

Mendes (2009) contextualiza que este tipo de desenvolvimento deve ter uma conotação que ultrapasse os aspectos econômicos, pois a atual forma de desenvolvimento enfatiza apenas a geração de riqueza, que não conduz a uma ordem social, cultural ou ambiental. O autor enfatiza que a atual forma se dissocia da realidade quando traz argumentos de que o aumento da riqueza pode melhorar as condições de vida da população, bem como a tentativa de melhorar o bem-estar social por meio da industrialização na produção de bens e serviços para atender às necessidades da sociedade. No entanto, essa tentativa "conflitava com o uso dos recursos naturais, cujas externalidades negativas pouco ou nunca eram avaliadas" (Mendes, 2009, p. 50).

Corroborando com tal afirmação, Molina (2019) diz que, em função do desenvolvimento adquirir diversos significados e conotações e ser compreendido muitas vezes como sinônimo de crescimento econômico, sua abrangência é muito mais complexa, indo além da expansão da renda per capita concebida pelo progresso material e se formando pela promoção da melhoria da qualidade de vida das pessoas por meio do atendimento às suas necessidades básicas, como saneamento básico, emprego, saúde, educação e demais fatores que contribuam para o desenvolvimento humano.

Assim, com a necessidade de criar novas práticas que não envolvessem apenas a questão econômica e que contemplassem o desenvolvimento humano e ambiental, surge uma nova maneira de perceber soluções diante dos problemas enfrentados, empregada sob o nome de desenvolvimento sustentável. Conforme Romeiro (2021), o conceito de desenvolvimento sustentável surgiu num contexto de controvérsia sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente,

acentuada pela publicação do relatório do Clube de Roma, que defendia o crescimento zero para evitar uma catástrofe ambiental. Assim, o conceito emergiu a partir de uma proposição conciliadora, na qual se reconhece o progresso técnico como uma ação limitante às questões ambientais, porém não os exclui, "e que o crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente para a eliminação da pobreza e disparidades sociais" (Romeiro, 2021, p. 6).

O autor declara que o tempo jogou a favor da ampla aceitação da proposição acima, porém não ficou isento de divergências em sua interpretação. O conceito de desenvolvimento sustentável no Relatório Nosso Futuro Comum ficou assim definido: "é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades" (Relatório Nosso Futuro Comum, 1991, p. 46).

Segundo Oliveira *et al* (2019), o conceito de desenvolvimento sustentável apresentado no relatório chamou a atenção, "apesar de ser um conceito questionável", pois para os autores o conceito não define quais são as necessidades do presente e nem quais são as necessidades do futuro. No entanto, o modo como foi apresentado despertou o cuidado do mundo sobre a necessidade de descobrir novas formas de desenvolvimento econômico sem reduzir os recursos naturais e nem causar danos à natureza.

Apesar dos autores questionarem o conceito de desenvolvimento sustentável, o relatório conduz a uma clareza quando destaca dois conceitos-chave diante da definição apresentada. O primeiro conceito-chave está associado à questão da "necessidade", sobretudo as necessidades dos pobres no mundo, que devem receber a máxima prioridade (Relatório Nosso Futuro Comum, 1991, p. 46). O segundo conceito-chave relaciona-se à "noção de limitação", referindo-se às limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades das gerações presentes e futuras.

O combate à pobreza é a peça-chave para um dos primeiros conceitos-chave do Desenvolvimento Sustentável proposto no relatório. O relatório demonstra a preocupação principalmente nos países em desenvolvimento, onde as necessidades básicas de alimentos, roupas, habitação e emprego não estão sendo atendidas. Sobre isso, os autores do relatório abordam que:

Num mundo onde a pobreza e a injustiça são endêmicas sempre poderão ocorrer crises ecológicas e de outros tipos. Para que haja um

desenvolvimento sustentável, é preciso que todos tenham atendidas as suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar suas aspirações a uma vida melhor. Padrões de vida que estejam além do mínimo básico só são sustentáveis se os padrões gerais de consumo tiverem por objetivo alcançar o desenvolvimento sustentável a longo prazo. Mesmo assim, muitos de nós vivemos acima dos meios ecológicos do mundo, como demonstra, por exemplo, o uso da energia. As necessidades são determinadas social e culturalmente, e o desenvolvimento sustentável requer a promoção de valores que mantenham os padrões de consumo dentro do limite das possibilidades ecológicas a que todos podem, de modo razoável, aspirar (Relatório Nosso Futuro Comum, p. 47).

A demonstração dos autores quanto à necessidade de suplantar a pobreza é um dos itens essenciais para os primeiros conceitos-chave de desenvolvimento sustentável. Pois, na concepção destes, a pobreza vem associada a injustiças. Nesse ponto, os autores apontam para as crises ecológicas que poderão ocorrer com o aumento da pobreza, não que esta seja o único fator de crise ecológica, mas sim um agravante adicional.

Segundo Monteiro (2015), sobre a questão de justiça, fazer justiça com a geração presente significa promover o desenvolvimento econômico com inclusão social e melhorar a qualidade de vida de quem vive hoje. A autora destaca a importância de melhorar os índices sociais para refletir os progressos sociais e padrões mínimos de dignidade.

A justiça com gerações futuras, segundo Monteiro (2015, p. 11), permitirá que as gerações futuras gozem dos mesmos privilégios e do mesmo padrão de vida das gerações atuais. Ela observa que:

[...] para isso, é necessário que as gerações futuras tenham um ambiente natural, cultural e artificial com a mesma ou melhor diversidade e qualidade daquela que temos hoje. Não podemos apostar em um modelo de desenvolvimento que exaure a diversidade e a qualidade dos recursos e deixa a conta para ser paga pelas gerações futuras.

Os padrões devem ser os mesmos para as gerações presentes e futuras. Isso significa que o uso dos recursos deve ser utilizado de forma racional. No relatório Nosso Futuro Comum, os autores indicam que há muitas maneiras de uma sociedade não ser capaz de atender às necessidades básicas dos seus sucessores. A exaustão dos recursos é uma delas, e a tecnologia mal-empregada também é apontada como um dos estrangulamentos que pode marginalizar a população.

O segundo conceito-chave abordado no relatório está relacionado aos impactos ambientais causados pelo mundo moderno, tais como a emissão excessiva de carbono na atmosfera em função da industrialização, as alterações climáticas, o

derretimento das geleiras, a elevação do nível do mar, inundações, cheias, secas excessivas, enfim, um descontrole total que limita o ambiente a ser próspero para as atuais e futuras gerações.

Outro ponto abordado no Relatório Nosso Futuro Comum para a construção do conceito de Desenvolvimento Sustentável é a descrição de equidade. Os autores apontam que muitos problemas da destruição de recursos e do desgaste do meio ambiente resultam das desigualdades no poder econômico e político. Entende-se que os mesmos são responsáveis por regular qualquer atividade que atente contra ameaças humanas e ambientais, porém não o fazem. No relatório (1991, p. 50), questiona-se assim:

Uma indústria pode trabalhar com níveis inaceitáveis de poluição de ar e da água porque as pessoas prejudicadas são pobres e não têm condições de reclamar. Pode-se destruir uma floresta pela derrubada excessiva porque as pessoas que nela vivem ou não tem alternativas ou são em geral menos influentes que os negociantes de madeira.

Percebe-se pela demonstração que um sistema econômico pode ser causador de injustiças sociais, impedindo pessoas de ter os mesmos direitos à qualidade de vida, o que pode gerar desordem ambiental para as gerações futuras. Entende-se que o princípio da equidade, arrolado ao conceito de desenvolvimento sustentável e apontado no relatório, deve ser promovido pelo interesse comum de se buscar a justiça social, onde não haja nem ganhador nem perdedor. No entanto, assim como faz menção de deixar a todos em uma situação confortável, os autores apontam para as dificuldades de atingir a equidade, tal como a própria estrutura econômica da desigualdade no acesso aos recursos. Assim, enfatizam que "não é que de um lado existam vilões ou vítimas, todos estariam em melhor condição se cada um considerasse os efeitos dos seus atos sobre os demais" (Relatório Nosso Futuro Comum, 1991, p. 50).

Brandão e Souza (2010) corroboram quando afirmam que o princípio da equidade está no cerne da noção de desenvolvimento sustentável. Apoiam suas análises com a teoria da equidade intergeracional desenvolvida por Edith Brown Weiss, na qual preconiza que as gerações futuras têm direitos iguais ao meio ambiente. Por este motivo, as gerações atuais devem preservá-lo e repassá-lo nas mesmas condições que receberam.

Segundo Brandão e Souza (2010) a teoria de Weiss colabora com três princípios da equidade intergeracional: a conservação das opções, conservação da qualidade e a conservação de acesso.

- a) O primeiro princípio está associado a conservação da diversidade da base dos recursos naturais e culturais, para que não haja restrições das opções disponíveis das futuras gerações resolverem seus problemas de modo que satisfaçam seus próprios valores e recebam as diversidades de recursos igualmente aquelas desfrutadas por gerações anteriores.
- b) O segundo princípio abordado pelos autores advoga que cada geração deve manter a qualidade do planeta e não o repassar pior do que recebeu e deve gozar das mesmas qualidades das gerações anteriores.
- c) O último princípio abordado por Brandão e Souza (2010) na proposta de Weiss é a conservação de acesso que vislumbra que todos os membros de cada geração devem ter direitos iguais as das gerações passadas e conservá-los para gerações futuras e todos possam ter a mesma disponibilidade e igualdade no acesso aos recursos.

Observa-se em todos os princípios que a virtude de igualdade e equidade se faz presente. Os autores apresentam que a teoria de Weiss está formulada a partir dos direitos e obrigações intergeracionais, ou seja, que envolvem gerações passadas, presentes e futuras.

Várias indagações e críticas sobre a teoria de Weiss são intentadas, como as indagações de Paul Barresi, que indaga como seria possível e com base em que teoria os povos do mundo abandonariam a ordem legal vigente em favor dos outros para proporcionar equidade entre as gerações? Ou, o quanto um ordenamento baseado em tal teoria diferiria da teoria de Weiss? (Brandão e Souza, 2010).

Não cabe aqui aprofundar as críticas à teoria de Weiss, pois o mais importante é demonstrar a concepção de igualdades entre gerações, proposta adotada ao conceito principal de desenvolvimento sustentável. No geral, o desenvolvimento sustentável é uma teoria que busca conciliar o crescimento econômico com a proteção ao meio ambiente e justiça social, defendida por vários autores, dentre eles Scharamm e Corbertta (2015) e Braun e Robl (2015). Em Boff (2016), apesar de ser um pouco mais crítico sobre a interligação dos dois conceitos de desenvolvimento x sustentabilidade ou sustentável, ainda assim considera que o ideal de sustentabilidade vale a pena ser considerado dentro de um tipo de desenvolvimento

que "visa ao constante melhoramento do bem-estar da população e de cada indivíduo, na base de sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na justa distribuição dos benefícios resultantes dele" (Boff, 2016, p. 47).

Segundo Rita *et al.* (2020), a ideia central do desenvolvimento sustentável é garantir que as gerações presentes possam atender às suas necessidades sem comprometer a capacidade das futuras gerações de fazer o mesmo. Para isso, Molina (2019) enfatiza que são considerados três pilares interdependentes: o econômico, o social e o ambiental. Assim, políticas e estratégias são desenvolvidas de forma a promover o crescimento econômico, o progresso social e a conservação dos recursos naturais (Molina, 2019).

Já o Desenvolvimento Local é uma abordagem que enfatiza a importância do nível local e das comunidades na formulação e implementação de políticas de desenvolvimento. Reconhece que cada região tem suas especificidades e potencialidades, e que as soluções para os problemas socioeconômicos muitas vezes devem ser construídas a partir da participação ativa da população local. Conforme Miranda *et al.* (2022), a abordagem do desenvolvimento local valoriza o empoderamento das comunidades, incentivando a participação cidadã nas decisões sobre o futuro de suas regiões. Isso fomenta políticas de desenvolvimento local que buscam fortalecer a economia local, promover a geração de empregos, melhorar a infraestrutura e os serviços públicos, e valorizar a cultura e as tradições locais. A ideia é que as comunidades locais se tornem protagonistas do seu próprio desenvolvimento, com políticas públicas adaptadas às suas necessidades e realidades (Miranda *et al.*, 2022).

Logo, essas novas teorias de desenvolvimento representam uma evolução nas estratégias para promover o crescimento econômico e o bem-estar humano. Ao priorizarem a sustentabilidade ambiental, a equidade social e a participação cidadã, elas buscam superar as deficiências das abordagens anteriores e construir uma trajetória de desenvolvimento mais justa, responsável e duradoura (Batista; Macedo; Silva; Barros, 2020). Essas teorias têm sido cada vez mais incorporadas nas políticas públicas e nas discussões globais sobre o futuro do desenvolvimento socioeconômico.

2.5 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL

A prática do desenvolvimento sustentável tem sido aplicada em ações protagonizadas para abordar questões ambientais, econômicas e sociais. Isso ocorre devido aos crescentes problemas gerados pelo atual modelo capitalista de produção, que incluem miséria, fome, desemprego e degradação ambiental, ameaçando a sustentabilidade da natureza e a qualidade de vida das populações.

É notório que o novo modelo de desenvolvimento, o "desenvolvimento sustentável", ao mesmo tempo que possibilita a expansão econômica, também inclui os injustiçados socialmente, assegurando qualidade de vida e mantendo a estrutura ambientalmente correta. Sachs (2000), em sua literatura intitulada "Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável", aborda que o objetivo deveria ser o estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais. Isso leva-as a incorporar a conservação da biodiversidade aos seus próprios interesses, como componente de estratégia de desenvolvimento.

No decorrer da literatura, fica claro que o desenvolvimento sustentável possui uma tridimensionalidade principal (ambiental, econômica e social) em seus aspectos, e que ambas refletem uma na outra. Na prática de cada uma delas, é possível verificar que, na dimensão ambiental, por exemplo, a melhoria da qualidade ambiental deve ser buscada com permanência em projetos cujos objetivos envolvam os recursos naturais e atividades produtivas.

Conclui-se, com base nos projetos envolvendo os recursos naturais e atividades produtivas, que a promoção de práticas sustentáveis é fundamental para assegurar um desenvolvimento econômico responsável e garantir o bem-estar das gerações futuras. O controle da poluição da água, a adoção de tecnologias agrícolas sustentáveis e a implementação de agroecossistemas são fundamentais para proteger nossos recursos naturais e garantir a segurança alimentar.

Paralelamente, os projetos de mecanismos de desenvolvimento limpo e o uso de fontes renováveis de energia desempenham um papel crucial na mitigação das mudanças climáticas, enquanto práticas de gestão de resíduos e reciclagem avançam em direção a uma economia circular. A integração de todos esses esforços revela um caminho claro para alcançar um equilíbrio entre crescimento econômico, justiça social e conservação ambiental. Com um compromisso renovado para

implementar essas práticas, podemos construir um futuro mais sustentável, resiliente e próspero para todos.

2.5.1 Desenvolvimento Sustentável e suas características

Nesta subseção, apresentamos a origem do conceito de desenvolvimento sustentável, suas características e evolução desde 1972. Além disso, discutimos a adoção de novos objetivos para alcançar o desenvolvimento sustentável, integrando dimensões ambientais, sociais e econômicas. Posteriormente, abordamos as diferenças conceituais entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, além das discussões sobre as dimensões do desenvolvimento sustentável.

O progresso industrial e tecnológico acarretou consigo múltiplos benefícios para a humanidade, mas também originou problemas devido à ideia de que os recursos naturais eram fontes inesgotáveis. No entanto, logo as consequências vieram. As mudanças climáticas, poluição generalizada, redução da biodiversidade e escassez de água potável são impactos ambientais advindos de práticas predatórias e que afetam todo o mundo (Machado; Garrafa, 2020).

As mudanças climáticas são alterações no clima global, apontadas por Machado e Garrafa (2020) como resultado de práticas predatórias. As atividades das indústrias e outros segmentos que utilizam a queima de combustíveis fósseis e desmatamento são responsáveis por liberar gases de efeito estufa, como o dióxido de carbono (CO₂), o metano (CH₄) e o óxido nitroso (N₂O), causando o aquecimento global.

A poluição generalizada na maior parte do planeta surgiu a partir das ações humanas e industriais. A contaminação do meio ambiente é causada por substâncias que afetam a qualidade da água, do ar, do solo, bem como a saúde de seres humanos e animais. A redução da biodiversidade é causada por diversos fatores, incluindo desmatamento, caça e consumo excessivo, alterações climáticas, introdução de espécies não nativas, além de fatores indiretos como urbanização, agricultura intensiva e expansão industrial.

As práticas predatórias levaram ao surgimento de discussões sobre um tipo de desenvolvimento que combine elementos ambientais, econômicos e sociais. Esse desenvolvimento mais equilibrado visa resguardar o meio ambiente, conforme

destacam Caparrós e Garcia (2020), para um consumo responsável que exige cuidar, plantar, proteger e resguardar fontes naturais de recursos.

De acordo com Gomes, Bernardo e Brito (2005), o primeiro marco referencial do desenvolvimento sustentável ocorreu no ano de 1972 com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Urbano, ou como é conhecida, Conferência de Estocolmo. Desta reunião surgiu a Declaração de Estocolmo, um documento com 26 princípios e 8 proclamações, afirmando que "a proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos" (Gomes, Bernardo e Brito, 2005, p. 5303).

A partir de 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Comissão Brundtland, criada pela ONU, publicou o relatório *Nosso Futuro Comum*. Este documento popularizou o conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), definido como: "Desenvolvimento Sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades" (Relatório *Nosso Futuro Comum*, 1991; Oliveira, 2008).

No ano de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUCED), também conhecida como ECO-92, foi realizada entre 3 e 14 de junho na cidade do Rio de Janeiro. A conferência reuniu representantes de 175 países e Organizações Não Governamentais, com o objetivo de discutir três convenções principais: Mudança do Clima, Biodiversidade e Declaração sobre Florestas. Além disso, a conferência aprovou documentos mais abrangentes e políticos, como a Declaração do Rio e a Agenda 21, que endossam o conceito fundamental de desenvolvimento sustentável, combinando progresso econômico e material com consciência ecológica (Corrêa, 2009).

Em 2015, 193 países se reuniram na ONU para negociações da Agenda 2030, que culminaram na adoção de 17 novos objetivos globais, que servirão de roteiro para ajudar as nações a alcançarem o desenvolvimento sustentável, conhecido como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (Brasil, 2015). Como podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dispostos na Agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas



Fonte: Instituto Rui Barbosa, 2019.

Conforme evidenciado na Figura 1, cada objetivo abrange áreas-chave que visam enfrentar desafios globais e promover uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável, sendo:

- a) Erradicação da Pobreza (ODS 1): Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares, garantindo que todas as pessoas tenham acesso a recursos básicos, como alimentação, água potável, moradia e educação.
- b) Fome Zero e Agricultura Sustentável (ODS 2): Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover uma agricultura sustentável, garantindo que todos tenham acesso a alimentos saudáveis e nutritivos.

- c) Saúde e Bem-Estar (ODS 3): garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as idades, garantindo o acesso a serviços de saúde de qualidade, prevenindo doenças e evitando a mortalidade infantil e materna.
- d) Educação de Qualidade (ODS 4): Assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado para todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição social.
- e) Igualdade de Gênero (ODS 5): Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, promovendo a igualdade de oportunidades e o combate a todas as formas de discriminação e violência seguradas no gênero.
- f) Água Limpa e Saneamento (ODS 6): garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos, visando a proteção dos recursos hídricos e a melhoria das condições de higiene e saúde.
- g) Energia Limpa e Acessível (ODS 7): Assegurar o acesso a energia acessível, confiável, sustentável e moderna para todos, promovendo o uso de fontes de energia limpa e renovável.
- h) Trabalho Decente e Crescimento Econômico (ODS 8): promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, garantindo trabalho digno para todas as pessoas e estimulando a geração de empregos produtivos e de qualidade.
- i) Indústria, Inovação e Infraestrutura (ODS 9): Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação e o desenvolvimento tecnológico.
- j) Redução das Desigualdades (ODS 10): Reduzir as desigualdades sociais, emocionais e regionais, promovendo políticas de inclusão e igualdade de oportunidades.
- k) Cidades e Comunidades Sustentáveis (ODS 11): Tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e esportivos, buscando garantir acesso a serviços básicos, transporte público e áreas verdes.
- l) Consumo e Produção Responsável (ODS 12): Assegurar padrões eficientes de produção e consumo, promovendo o uso eficiente dos recursos naturais e a redução do desperdício.

- m) Ação contra a Mudança Global do Clima (ODS 13): Tomar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus impactos, mobilizando esforços para limitar o aquecimento global.
- n) Vida na Água (ODS 14): Conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, águas e recursos marinhos, buscando proteger a vida marinha e preservar a biodiversidade marinha.
- o) Vida Terrestre (ODS 15): Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, combater a desertificação e a perda de biodiversidade.
- p) Paz, Justiça e Instituições Eficazes (ODS 16): Promover sociedades contraídas, justas e inclusivas, fortalecendo instituições eficazes e responsáveis, e garantindo acesso à justiça para todos.
- q) Parcerias e Meios de Implementação (ODS 17): Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável, promovendo a cooperação internacional, o compartilhamento de conhecimentos e o acesso a recursos financeiros para alcançar os ODS.

Deste modo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são uma agenda ambiciosa que busca integrar as dimensões emocionais, sociais e ambientais do desenvolvimento em escala global. Eles representam um chamado à ação para que o governo, a sociedade civil, o setor privado e os cidadãos trabalhem juntos na construção de um mundo mais justo, próspero e sustentável para as gerações presentes e futuras. Portanto, uma vez que, compartilharmos os mesmos espaços, temos a obrigação de utilizar práticas responsáveis que não comprometam a vida das gerações futuras. Ao diminuir alguns consumos de recursos naturais, as empresas podem reduzir seus custos e contribuir com um mundo melhor.

O Relatório Nosso Futuro Comum (1991)⁴ define o marco conceitual de Desenvolvimento Sustentável como uma abordagem que busca romper o círculo vicioso da pobreza. Isso ocorre quando grande número de pessoas de países em desenvolvimento não tem suas necessidades básicas atendidas, enquanto países desenvolvidos consomem recursos excessivamente. Desse modo, dois conceitos-chave são desenvolvidos o de necessidade e de limitações. O desenvolvimento

⁴ O Relatório "Nosso Futuro Comum" foi publicado originalmente em inglês em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), também conhecida como Comissão Brundtland. A tradução para o português foi realizada em 1991, o que justifica a referência à data de 1991 pela autora.

sustentável exige a promoção de valores que mantenham padrões de consumo dentro de limites ecológicos aceitáveis, garantindo que todos possam aspirar a uma qualidade de vida digna, “o desenvolvimento sustentável exige claramente que haja crescimento econômico em regiões onde tais necessidades não estão sendo atendidas” (Relatório Nosso Futuro Comum, p. 47, 1991).

Desde então, o conceito de desenvolvimento sustentável vem evoluindo e se adaptando historicamente e com o passar dos anos, se tornou pauta de grandes debates em eventos internacionais. Alguns autores, como Amartya Sen (2010), ampliaram o conceito de Desenvolvimento Sustentável, considerando-o um processo interligado que combina liberdade humana, proteção ambiental e justiça social.

Duas autoras como Souza e Armada (2017, p. 23) acreditam que o conceito de desenvolvimento sustentável permanece impugnado em função de diferentes posições tomadas em relação ao que é considerado justo, por assim dizer, enfatizam que:

É tão amplo e genericamente aplicável que sua imprecisão o torna inoperante e aberto ao conflito de interpretações. Por sua vez, quase todas as definições publicadas sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável têm como base princípios da sustentabilidade, por exemplo, a perspectiva de longo prazo, importância fundamental das condições locais, compreensão da evolução não linear dos sistemas ambientais e humanos.

Na contribuição das autoras, o conceito de desenvolvimento sustentável é apresentado de forma imprecisa, dificultando sua aplicação eficaz. Essa imprecisão gera conflitos de interpretação, sobretudo porque o conceito está alinhado aos princípios da sustentabilidade. No entanto, compreende-se que essa abordagem não compromete os objetivos e perspectivas de longo prazo do desenvolvimento sustentável, cuja finalidade é garantir qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Ainda segundo as autoras, os termos 'desenvolvimento', 'desenvolvimento sustentável' e 'sustentabilidade' são conceitos ambíguos que refletem diferentes tendências de conceitualização. Surge, então, uma questão essencial: o que distingue desenvolvimento sustentável e sustentabilidade? Embora a nomenclatura conceitual varie, os objetivos finais permanecem os mesmos.

Segundo Machado (2015), o princípio do desenvolvimento sustentável reside na integração entre a proteção ambiental e o desenvolvimento econômico, além da necessidade de preservar os recursos naturais em benefício das futuras gerações.

Para Aquino *et al.* (2014), em contraste com outros autores, o conceito de desenvolvimento sustentável possui relevância e foco exclusivamente no meio ambiente, enquanto a sustentabilidade abrange não apenas o meio ambiente, mas também a sociedade e o capital.

Segundo Boff (2016, p. 18), a sustentabilidade de uma sociedade é medida por sua capacidade de incluir a todos e garantir-lhes os meios para uma vida digna e decente, presente e futura, com proteção ao meio ambiente. Para alcançar esse objetivo, a sustentabilidade se conecta a múltiplas dimensões, que consideram diferentes aspectos do desenvolvimento sustentável.

Criadas por Ignacy Sachs, as dimensões da sustentabilidade foram inicialmente organizadas em três categorias: ambiental, social e econômica. Com o passar do tempo, novas dimensões foram acrescentadas. Braun e Robl (2015) afirmam que os pilares fundamentais da sustentabilidade estão nas dimensões ambiental, social e econômica. Segundo esses autores, nas ideias consolidadas pela Conferência Rio+10, nenhum dos elementos deve ser hierarquicamente superior ou tratado como secundário; ao contrário, eles devem ser complementares e interdependentes. Quando implementados de forma sinérgica, podem garantir um futuro promissor.

A partir de 1992, as seis dimensões propostas por Sachs (1993) passaram a incluir os seguintes aspectos: ecológica, econômica, espacial ou territorial, cultural, social e política. A sustentabilidade ecológica ou ambiental tem como princípio a preservação dos recursos naturais, apontando possíveis limitações no uso de recursos não renováveis. Inclui também a redução do consumo de combustíveis fósseis e de recursos esgotáveis, a substituição por alternativas menos impactantes, a diminuição do volume de resíduos por meio da reciclagem e a minimização de materiais poluentes. Com base nessa compreensão, sustenta-se que a sustentabilidade ambiental está diretamente relacionada à preservação do meio ambiente, garantindo que as gerações presentes e futuras possam atender às suas necessidades (Anjos e Ubaldo, 2015).

A sustentabilidade econômica visa assegurar equilíbrio na produção de bens e na justa distribuição de riqueza. Segundo Mendes (2009), a sustentabilidade econômica deve garantir eficácia em termos macro-sociais, indo além da mera busca pelo lucro, promovendo um desenvolvimento econômico equilibrado.

No que se refere à sustentabilidade espacial ou territorial, Sachs (1993) defende uma melhor distribuição do espaço geográfico para os assentamentos

humanos e das atividades econômicas. Essa dimensão se justifica em função do desequilíbrio provocado pela concentração de pessoas nas cidades e crescimento demográfico de forma irregular que desconfigurava a paisagem dos territórios, gerando problemas de ordem econômica, urbanística e ambiental. Nessa dimensão compreende-se que se deve planejar um modelo de comunidades autossustentáveis para que possa ser evitado o êxodo rural, além de buscar o potencial da região e recuperar a qualidade de vida e a biodiversidade (Mendes, 2009).

A dimensão cultural da sustentabilidade relaciona-a com a promoção e a preservação da história, tradições e valores regionais, embora Mendes (2009) considere a dimensão tal qual confundida com a dimensão social, contudo em Sachs (1993) vale-se da questão de respeito a especificidade de cada ecossistema e cultura local. O que se compreende é que a modernização é possível, desde que respeitem as comunidades tradicionais e outros povos importantes para a história local.

Na dimensão política, Sachs (1993) apresenta como uma dimensão que deve contribuir para a comunidade, bem como a sociedade como um todo, englobando o papel do governo, das instituições, do empresariado, de forma que a participação democrática seja um pressuposto para sensibilizar e mobilizar pessoas para que assim possam se admitir atos de inclusão política nos processos sociais.

E, por último e não menos importante das dimensões de sustentabilidade, a sustentabilidade social, que é o foco deste trabalho. A sustentabilidade social se baseia em suprir as necessidades materiais e não materiais da população, com a intenção de trazer melhorias nas condições de vida da população, disseminando equidade na distribuição de renda, empregos assegurados e garantia de acesso aos serviços básicos sociais (Mendes, 2009; Sachs, 1993).

Para alcançar o desenvolvimento sustentável, é fundamental abordar as dimensões de sustentabilidade de forma integrada e simultânea, buscando um equilíbrio e harmonia entre elas. Isso permite compreender de forma integrada os diferentes aspectos que afetam o desenvolvimento sustentável, identificar os obstáculos e desenvolver soluções inovadoras. O estudo das dimensões de sustentabilidade é essencial para promover e executar o desenvolvimento sustentável de forma eficaz e equitativa.

2.5.2 Característica da Sustentabilidade Social

Esta subseção apresenta as características fundamentais da sustentabilidade social, evidenciando os atributos necessários para melhorar a qualidade de vida das pessoas e garantir uma sociedade justa, igualitária e sustentável. Além disso, também se destaca a importância de considerar as características que devem ser transmitidas entre as gerações presentes e futuras.

A sustentabilidade social é um conceito fundamental para o desenvolvimento equilibrado e duradouro das sociedades, no qual se busca garantir que as desigualdades sociais possam ser reduzidas substancialmente e que o desenvolvimento possa ser considerado em sua multidimensionalidade, abrangendo todas as necessidades materiais e não materiais (Sachs, 1993).

Conforme Lourenço e Carvalho (2013), a Sustentabilidade Social é o princípio que busca promover o bem-estar e a qualidade de vida das atuais e futuras gerações, garantindo a igualdade de oportunidades, acesso a serviços básicos, respeito à diversidade cultural e combate à pobreza e exclusão social. O que também pode ser definido pelos autores como um conceito que engloba a responsabilidade de assegurar a coesão social e a justiça intergeracional, buscando equilibrar o desenvolvimento econômico com a preservação dos recursos naturais e a melhoria das condições sociais para todos os membros da sociedade (Lourenço; Carvalho, 2013).

Por outro parâmetro, Büttgenbender (2022) afirma que a Sustentabilidade Social trata-se de uma abordagem que visa a construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, promovendo a participação ativa da comunidade na tomada de decisões, o fortalecimento das capacidades locais e a valorização da diversidade cultural, visando a prosperidade coletiva a longo prazo. De modo que envolve o compromisso de adotar práticas responsáveis e éticas nas relações sociais, econômicas e ambientais, garantindo a distribuição justa de recursos e benefícios, a erradicação da pobreza e o respeito aos direitos humanos, para alcançar uma sociedade harmoniosa e resiliente.

Segundo Boff (2016), a Sustentabilidade Social é o ideal de desenvolvimento que visa a promoção da inclusão social, a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o fomento à igualdade de gênero e o estímulo à solidariedade e cooperação, a fim de alcançar um equilíbrio entre as necessidades presentes e o legado para as gerações futuras.

Dentre as principais características da sustentabilidade social, destacam-se a equidade e justiça social, pois, conforme Boff (2016), a equidade é um princípio que busca corrigir as desigualdades existentes, tratando todos de forma justa, mas não necessariamente de forma igual. A sustentabilidade social busca assegurar que todos os membros da sociedade tenham acesso a oportunidades e recursos de forma igualitária. Isso inclui a promoção da inclusão social, a redução das desigualdades e a garantia de acesso a serviços básicos, como saúde, educação e moradia.

A construção de uma sociedade com sustentabilidade social requer o envolvimento ativo de todos os atores sociais, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e cidadãos. A participação da comunidade é fundamental para garantir que as medidas adotadas atendam às necessidades reais das pessoas. Como afirma Boff (2016), a participação e o engajamento da comunidade são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A sustentabilidade social abarca a responsabilidade de preservar e legar às gerações futuras um ambiente saudável e uma sociedade justa. Isso significa evitar o esgotamento dos recursos naturais presentes, a degradação ambiental e a exploração excessiva dos ecossistemas, para que as próximas gerações também possam desfrutar de um planeta habitável e recursos disponíveis; essa característica é denominada responsabilidade intergeracional (Iaquinto, 2018).

Outra característica importante da sustentabilidade social é a diversidade cultural, que é a riqueza das sociedades e que deve reconhecer a importância de respeitar e valorizar as diferentes culturas e modos de vida. A promoção do respeito mútuo e da cooperação entre culturas contribui para a construção de sociedades mais inclusivas e harmoniosas (Póvoas, 2015).

A erradicação da pobreza e o combate à exclusão social são características centrais da sustentabilidade social. Isso envolve a implementação de políticas que visam garantir a distribuição equitativa de recursos e oportunidades, para que todos os indivíduos tenham condições dignas de vida (Boff, 2016; Póvoas, 2015).

A qualidade de vida e bem-estar dos povos também é uma característica fundamental da sustentabilidade social. A sustentabilidade social busca garantir que todos os membros da sociedade tenham acesso a uma vida digna e saudável, incluindo alimentação adequada, serviços de saúde, educação de qualidade e lazer, moradia digna e outros fatores que contribuem para o bem-estar geral da população

(Lourenço; Carvalho, 2013). A política educacional pode desempenhar um papel fundamental na promoção da justiça e equidade, garantindo o acesso à educação para todos, independentemente de gênero, raça ou condição social.

A Política Educacional do IFAM, por exemplo, busca garantir o acesso à educação de qualidade para todos, em consonância com seu Projeto Político Pedagógico. Além disso, a educação também está intimamente relacionada ao meio ambiente, e a formação de profissionais conscientes em relação ao meio ambiente é um aspecto fundamental da política institucional dos Institutos Federais.

A diversidade cultural é um aspecto fundamental em uma política educacional, pois promove a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua raça ou etnia. O PPPI dos Institutos Federais destaca a importância da diversidade cultural em sua política educacional, garantindo que todos os alunos sejam tratados de forma igualitária e respeitosa.

A sustentabilidade social é um objetivo fundamental das políticas educacionais, no caso aqui exposto, e a erradicação da pobreza é um dos principais meios de alcançá-lo. A educação é um dos principais meios de promover a mobilidade social e econômica, dando acesso a oportunidades de emprego e melhorando a qualidade de vida. As políticas educacionais devem garantir o acesso à educação para todos, promover o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o mundo profissional e influenciar a qualidade de vida dos alunos.

Segundo Mendes (2009), há algum tempo a sustentabilidade social era empregada para disfarçar o interesse sobre a sustentabilidade ambiental, acusando-a de que a pobreza seria a determinante da agressão à natureza, além do aumento populacional de classes mais pobres. Sobre esse posicionamento, argumenta que:

Uma região com fraca dotação de recursos, baixo nível de formação e sem capital disponível, gera pobreza que, por sua vez, se traduz em capacidade de poupança limitada que levaria novamente a um pequeno nível de investimento e de formação. Nesta visão, a pobreza está relacionada com a má distribuição de renda, de formação e de oportunidades resultando em uma exploração equivocada dos recursos naturais (Mendes, 2009, p. 54).

Na exploração do autor, a relação da pobreza com a questão ambiental está densamente ligada. Em uma comunidade com pouca capacidade de recursos e baixa formação e instrução, sem estoque de capital disponível, são indicadores de pobreza. Assim, por consequência, não haverá distribuição de renda, nem tampouco

oportunidades, o que resultará em exploração ambiental desenfreada por falta de conhecimento e desenvolvimento econômico.

Lourenço e Carvalho (2013) ressaltam a importância de considerar o peso das demais dimensões quando se discute o conceito de sustentabilidade social, por se tratar da parte mais negligenciada do processo de desenvolvimento sustentável. Do mesmo modo, Foladori (2002) confirma que o comum é considerar as demais dimensões sob uma perspectiva técnica. Ressalta que é de extrema importância e uma forma de reduzir a polêmica sobre o desenvolvimento sustentável. O autor explica assim:

Ao desenvolver qualquer transformação na natureza, o ser humano estabelece dois tipos de relações que podem ser distinguidas tanto do ponto de vista teórico como prático. Os seres humanos estabelecem *relações técnicas* com o meio ambiente externo. Essas relações são as que permitem que qualquer processo de trabalho dê como resultado um produto útil. Também permitem uma reflexão sobre a atividade, uma consciência dos mecanismos internos (tecnologia) e uma permanente correção do processo e dos instrumentos utilizados para melhorar o produto final. Todas as relações que o ser humano estabelece com o ambiente externo são relações técnicas, seja essa natureza externa um meio biótico, como ecossistemas com seres vivos, seja um meio abiótico, seja ainda uma combinação de ambos. Ademais, e simultaneamente a esse tipo de relação, os seres humanos estabelecem *relações sociais de produção*, pelo simples fato de que os meios com os quais trabalham, sejam estes instrumentos, maquinaria, insumos ou os próprios espaços físicos em que se realizam as atividades, estão distribuídos segundo regras de propriedade e/ou apropriação, antes de ser realizada a atividade, e condicionam a distribuição do produto e também o próprio ritmo e tipo de técnica a utilizar. Uma mesma relação social de produção, como a relação capitalista, pode implicar relações técnicas as mais variadas. Nesse aspecto, a história do capitalismo é exemplar. Passou pelas fases de uso de energia derivada do carvão vegetal, do carvão mineral, do petróleo, do gás, da energia elétrica, da energia nuclear, hidráulica, eólica, geotérmica, etc., sem com isso modificar as relações de propriedade e apropriação dos meios de produção; quer dizer, as relações sociais de produção continuaram sendo capitalistas (Foladori, 2002, p. 107).

Observa-se que, na explicação do autor, a relação do ser humano com a natureza surge como meio de adquirir subsistência, e nessa forma de aquisição, surgem as relações técnicas que permitem aprimorar os meios de subsistência. As relações permitem trocas, possibilitam relações sociais, evolução econômica e mecanismos de uso dos recursos naturais. Por esse motivo, o autor expõe a associação das dimensões e destaca que elas não devem ser tratadas isoladamente, pois se trata de ações interligadas que devem ser abordadas de forma igualitária.

Neste sentido, Maciel (2004) aborda a relação entre sustentabilidade social e desenvolvimento econômico, destacando a importância de uma estratégia que equilibre equidade social, viabilidade econômica e equilíbrio ecológico. Desse modo,

a sustentabilidade social e econômica pode ser alcançada por meio de uma estratégia que não apenas atenda às determinações legais, mas também fortaleça o equilíbrio ambiental e favoreça a viabilidade econômica.

Uma das estratégias para manter o equilíbrio social é o combate à pobreza, que é fundamental para alcançar a sustentabilidade social. A pobreza é um fenômeno complexo que envolve a falta de acesso a serviços básicos, como alimentação, saúde e educação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial, pois oferece oportunidades de desenvolvimento de habilidades e enfrentamento dos desafios do desenvolvimento sustentável. A política educacional pode ser uma ferramenta eficaz para combater a pobreza e promover a sustentabilidade social.

Posto isso, a sustentabilidade social é um princípio que visa equilibrar o progresso econômico, o desenvolvimento social e a proteção ambiental, de forma a garantir um futuro melhor para as próximas gerações. É um desafio coletivo que requer a cooperação de todos os setores da sociedade para promover mudanças positivas e duradouras em prol de uma sociedade mais justa e sustentável.

2.5.3 A importância do desenvolvimento sustentável como política governamental.

Como já revisado anteriormente, o desenvolvimento sustentável não se refere especificamente à questão ecológica; é um modelo de desenvolvimento que deve incluir todo o processo social. Jacobi (2006) sustenta que é uma estratégia ou um modelo múltiplo de sociedade que deve levar em conta a economia e o meio ambiente. Num sentido mais abrangente, a noção de desenvolvimento sustentável se remete à indispensável redefinição das relações humanas na sociedade, uma mudança substancial do próprio processo civilizatório. É comum afirmar que o modo capitalista de produção, modelo de produção atual, tem em sua trajetória a exploração da classe trabalhadora, tanto é que, a acumulação de capital está associada a produção da mais-valia⁵.

Pereira (2006) direciona que existem duas principais correntes das causas da pobreza. A primeira associa as causas patológicas, nas fraquezas, vícios e problemas

⁵ A mais-valia representa uma contraposição entre o salário que é pago ao trabalho e o que é produzido, assim pode ser compreendida como o trabalho não pago, ou seja, são horas que o trabalhador produz pelo e que não é remunerado (Marx, 1996).

psicológicos dos pobres. A outra vertente encara como fruto das dinâmicas das forças sociais. Desse modo o autor, afirma que:

Se a pobreza persiste mesmo com a existência de políticas para combatê-la, a falha está ou nos agentes formuladores de política, na política em si, ou no sistema econômico que regula a sociedade – e não nas vítimas da pobreza” (Pereira, 2006, p.237).

Foladori (2002) em sua produção teórica sobre os avanços e os limites da sustentabilidade social, lista uma relação de políticas públicas de combate à pobreza, que pode contribuir para se atingir a sustentabilidade social. Veja o quadro abaixo.

Quadro 2 - Políticas Sociais de combate à pobreza

CAUSAS DA POBREZA	MEDIDAS DE COMBATE À POBREZA SEGUNDO O UNDP	MACROPOLÍTICAS ECONÔMICAS (FMI-BM-WTO)
Menores oportunidades	Obras públicas, obras de infraestrutura, tecnologias apropriadas	Redução do gasto público
Desenvolvimento desigual	Seguros, apoio em caso de desastres, sistemas de transporte. Zoneamento para moradias perto dos locais de trabalho.	Pagamento da dívida externa
Distribuição desigual de recursos	Reforma agrária, procura de mercados	Privatizações
Falta de direitos de propriedade/uso	Governos democráticos e garantia de direitos de propriedade/uso	Abertura comercial e movimento de capitais sem restrições
Políticas erradas	Co-manejo de recursos com os pobres (participação) Co-investimentos. Subsídios para defesa do meio ambiente. Retirar subsídios dos ricos e entregar aos pobres. Políticas públicas de educação, saúde, etc. Aceitar soluções locais.	Desregulamentação trabalhista e do bem-estar social

Fonte: Foladori, 2002.

Apesar de o autor concentrar suas análises a partir da demonstração sobre as contradições existentes no combate à pobreza, entre política estatal e os organismos internacionais, é interessante focalizar alguns fatores das causas da pobreza e as medidas de combate segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que inclui a implantação de políticas públicas e, no seio delas, o reconhecimento de políticas educacionais.

Quando autores como Dias e Aquino (2019) e Foladori (2002) tratam a sustentabilidade social, o fazem de forma que seja apresentada condições para superar a pobreza e garantir que todos tenham condições iguais de acesso a bens que melhorem a qualidade de vida. Segundo Mendes (2009), os serviços de boa qualidade são necessários para uma vida digna e que se pauta no desenvolvimento como liberdade, que deve ser visto como uma liberdade substantiva.

É nessa proposta de reduzir a distância entre a qualidade de vida dos ricos e dos mais pobres que surgem as ações das políticas públicas e indicadores responsáveis por avaliar o funcionamento delas. Muitos modelos propostos de sustentabilidade social foram engendrados, embora não possam capturar todos os elementos da sustentabilidade social. No entanto, o modelo proposto por Labuschagne, Brent e Erck (2004) e Labuschagne e Brent (2005) é o que se aproxima de muitas dimensões apontadas por outras literaturas (Lourenço; Carvalho, 2013).

Abaixo está o modelo proposto pelos autores, onde detalha os indicadores de sustentabilidade social nas organizações privadas, porém podem ser analisadas por outro viés, o da organização estatal, quanto da implantação de políticas públicas.

Quadro 3 - Indicadores de Sustentabilidade Social

RECURSOS HUMANOS	ESTABILIDADE NO EMPREGO	OPORTUNIDADE DE TRABALHO
População Externa (geral)	Capital Humano	Saúde, Educação
	Capital Produtivo	Habitação, Infraestrutura de Serviço, Mobilidade de Serviços, Serviços Públicos Regulamentares, Apoio a Instituição de Educação (Implantação de Políticas Educacionais)
Questões Macrossociais	Políticas Públicas Sociais	Prosperidade Macrossociais, Oportunidade de negócios, Cumprimento das leis.

Fonte: Labuschagne, Brent e Erck (2004), Labuschagne e Brent (2005), Lourenço e Carvalho (2013), quadro adaptado pela autora.

O quadro apontado por Lourenço e Carvalho (2013) mostra os principais indicadores de sustentabilidade social voltados para a capacitação de pessoas e melhoria de serviços para a população em geral. Os autores utilizam o termo “externo” por tratarem o quadro voltado para as organizações privadas; a adaptação está voltada para as ações do Estado e, ainda, as questões macrossociais, no âmbito das estruturas, padrões e dinâmica que podem contribuir para a melhoria e o bem-estar da sociedade.

Os indicadores de sustentabilidade social são fundamentais para avaliar o desempenho das organizações, comunidades e sociedade em geral em relação à sustentabilidade social. Eles fornecem subsídios para criar, melhorar e reverter políticas públicas. Em particular, o indicador de educação é crucial para analisar o crescimento pessoal, o desempenho das instituições, identificar melhorias e monitorar as ações das políticas educacionais. Isso é especialmente relevante para esta tese, que busca discutir a importância da educação para a sustentabilidade social.

Quadro 4 - Indicadores das práticas de Sustentabilidade Social

INDICADORES	RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
População	É fundamental para subsidiar a formulação de políticas públicas de naturezas social, econômica e ambiental, uma vez que a dinâmica do crescimento demográfico permite o dimensionamento de demandas, tais como o acesso a serviços e equipamentos básicos de saúde e de saneamento, educação, infraestrutura social, emprego, entre outras. E equipamentos básicos de saúde e de saneamento, educação, infraestrutura social, emprego, entre outras
Trabalho e Rendimento	É importante avaliar não somente o crescimento econômico de um país, medido pelo Produto Interno Bruto - PIB, mas também como se dá a repartição da riqueza gerada e se este crescimento se traduz em melhoria da qualidade de vida e contribui para o bem-estar comum.
Saúde	Subsidiar processos de planejamento, gestão e avaliação de políticas para melhoria e condições de vida e saúde da população. Inclui: esperança de vida ao nascer, mortalidade infantil, prevalência de desnutrição, controle de doenças, oferta de serviços básicos.
Educação	A educação é uma prioridade para a sociedade e a frequência à escola garante aos indivíduos a sociabilidade no

	<p>âmbito escolar, a noção de crescimento individual e coletivo e a valorização. Inclui frequência escolar, alfabetização, escolaridade de população adulta, do conhecimento formal (escolar). Contribui para o desenvolvimento pessoal, para a continuidade de aquisição de conhecimento, bem como para a adoção de práticas sociais e ambientais mais saudáveis.</p>
Mulheres em trabalhos formais	<p>O aumento da proporção de mulheres ocupadas em trabalhos formais está associado ao maior grau de democratização da sociedade brasileira e à existência de um mercado de trabalho capaz de se adaptar às mudanças sociais ao longo do tempo. A igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho é uma importante fonte de redução das desigualdades de gênero, contribuindo da mesma forma para a redução dos níveis de pobreza entre as mulheres.</p>
Segurança	<p>Os especialistas apontam a mortalidade por causas violentas como as que mais vêm tomando vulto no conjunto da mortalidade no Brasil, principalmente entre os jovens e os homens. A criminalidade ocasiona grandes custos sociais e econômicos, pois, além das vidas perdidas, muitas vezes prematuramente, gera sequelas emocionais nas famílias das vítimas, elevados custos, inclusive de prevenção da violência, e insegurança na população, interferindo negativamente na sua qualidade de vida. Estudos mostram que a prevenção é menos onerosa. Estratégias de combate à exclusão social e à pobreza, tais como geração de emprego e renda, e inserção no sistema educacional, entre outras iniciativas, poderão contribuir para a redução das taxas de homicídios. O planejamento e a implementação de uma política nacional de segurança pública, com medidas de curto, médio e longo prazos, precisam integrar diferentes setores governamentais e da sociedade.</p>
Habitação	<p>Um domicílio pode ser considerado satisfatório quando apresenta um padrão mínimo de acesso aos serviços de infraestrutura básica, além de espaço físico suficiente para seus moradores e características favoráveis no entorno. A moradia adequada pode contribuir para a qualidade ambiental, quando o esgoto e o lixo são coletados e adequadamente dispostos, evitando a proliferação de vetores de doenças. Desta forma, um domicílio adequado é uma das condições determinantes para a qualidade de vida da população. Inclui adequação a moradia,</p>
Mortalidade por acidente de transporte	<p>A mortalidade por acidentes de transporte terrestre é considerada um problema que se pode prevenir e evitar e, sob a ótica do desenvolvimento sustentável, associa-se à educação e à cidadania. Assim, nos processos de planejamento e gestão, é importante buscar estratégias que visem desde a mudança de comportamento de motorista e pedestre até aquelas voltadas para a infraestrutura.</p>

Fonte: IBGE, 2015 (quadro organizado pela autora).

Observe no quadro acima a natureza multidimensional da sustentabilidade social, logo, viabilizar o desenvolvimento humano no desenvolvimento sustentável é demonstrar e garantir o desenvolvimento e crescimento em todas as áreas humanas: saúde, trabalho, igualdade de gênero, segurança, habitação e educação, esse último

como agente transformador tanto de ciência e tecnologia abordado por Dias *et al.* (2009) no início desta seção, além de agente potencializador de emprego e renda.

2.5.4 Política educacional visando a sustentabilidade social

Idealizar uma sociedade onde todos os elementos para a sobrevivência humana são atendidos é quase utópico; no entanto, tentar viabilizar formas de sobrevivência é válido, principalmente quando as crises assolam as sociedades e jogam milhares de pessoas na miséria, excluindo-as de ter o mínimo para a sobrevivência.

A crise do sistema capitalista apresenta consequências devastadoras para todo o mundo, em particular para a classe trabalhadora. Marx, em sua obra “O Capital”, já analisava esse fenômeno próprio do modo capitalista de produção. O modelo de desenvolvimento do capitalismo, nos últimos 250 anos, baseado na exploração de recursos naturais não renováveis, está em xeque, principalmente a partir da década de 70.

Como foi visto ao longo desta seção, com essas imprecisões voltadas à não resolução dos problemas sociais, é que surgem novos modelos de desenvolvimento voltados para a sustentabilidade humana. Essa nova abordagem, como visto anteriormente, assegura um equilíbrio capaz de garantir saúde, segurança, vida em comunidade, educação e empregabilidade.

Nascimento (2012, p. 56) acerca dessa nova abordagem ressalta que “uma sociedade sustentável supõe que todos os cidadãos tenham o mínimo necessário para uma vida digna e que ninguém absorva bens, recursos naturais e energéticos que sejam prejudiciais a outros”. A sustentabilidade social, nessa nova forma de abordagem, dá lugar central à pessoa humana, substituindo a ideia de valorização de recursos para o crescimento econômico, dando lugar à valorização pessoal baseada na liberdade de escolha de cada indivíduo, mas respeitando os princípios da convivência social da coletividade (Neves, 2005). Assim, a educação, como uma das práticas do modelo de sustentabilidade social, se apresenta como um dos itens importantes, pois ela colabora para a inserção produtiva da população no mercado de trabalho, além de contribuir para diminuir as desigualdades sociais.

A definição de sustentabilidade social, conforme Braga e Maciel (2009)⁶, está relacionada à capacidade de uma abordagem educacional de promover melhorias na qualidade de vida das populações urbanas periféricas, superando a fragmentação das faculdades humanas e as condições subumanas a que essas populações estão relegadas. O conceito de sustentabilidade social é visto como uma alternativa ao paternalismo das políticas públicas vigentes, buscando integrar o desenvolvimento da cognição, habilidades psicomotoras e físicas, sensibilidade e sociabilidade, enquanto participação produtiva e política na sociedade. Essa alternativa apontada pelos autores é identificada pela educação integral politécnica.

A educação integral politécnica se distingue da educação regular pela forma como o tempo é utilizado e pelas oportunidades oferecidas aos alunos. Embora o ensino regular seja mais flexível e menos caro, ele oferece menos tempo e oportunidades de desenvolvimento para os alunos, o que pode ser um fator limitante para a sustentabilidade social da educação.

Além disso, os autores argumentam que, apesar dos custos elevados para a implementação e manutenção da educação integral, os impactos sociais positivos justificam o investimento e sugerem um redirecionamento dos recursos das políticas públicas, como o Bolsa Família, para essa modalidade educacional. Essa abordagem busca, em vez de promover a paternidade social, a sustentabilidade social das populações, promovendo uma melhoria significativa na qualidade de vida (Braga; Maciel, 2009).

O conceito de sustentabilidade social trabalhado pelos autores via educação integral politécnica está justaposto às condições sustentáveis de existência, que consideram que os processos educativos tenham mais probabilidade de alcançar os objetivos e metas para uma formação ampla para o mundo do trabalho com uma visão histórico-crítica.

Sobre isso, Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 481) argumentam que tal condição de existência “é tão mais importante quanto mais vulneráveis sejam as

⁶ Segundo Braga e Maciel (2009), a relação entre educação e sustentabilidade social é estabelecida através do conceito de politécnia, que busca integrar o desenvolvimento da cognição, habilidades psicomotoras e físicas, sensibilidade e sociabilidade, promovendo uma participação produtiva e política na sociedade. A pesquisa realizada no Projeto Burareiro de Educação Integral demonstrou que a aplicação desse princípio pedagógico pode melhorar a qualidade de vida das populações urbanas periféricas, superando a fragmentação das faculdades humanas e as condições subumanas a que estão relegadas.

comunidades onde a escola esteja inserida”, e isso é um fator indispensável para a instalação da educação integral politécnica.

Assim, a educação integral politécnica não pode ser efetivada senão em turno integral, em um espaço motivador, por ser ambientado para proporcionar formas de sociabilidade que possibilitam o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada, culturalmente identificada, pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica. (Maciel, Jacomeli e Brasileiro, 2017)

em síntese, os autores afirmam que a educação integral politécnica é uma abordagem educacional que visa promover a sustentabilidade social. Essa abordagem busca fornecer uma educação ampla e integral que prepare os jovens para o mundo do trabalho e para a participação cidadã, especialmente em comunidades vulneráveis. Os autores destacam que, ao proporcionar essa educação em turno integral e em ambiente motivador, floresce uma juventude politicamente democrática, pedagogicamente politécnica, socialmente participativa e emancipada.

2.6 A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Nesta subseção, abordaremos a educação como um fator fundamental para o desenvolvimento social. Apresentaremos as críticas de Saviani, Frigotto, Maciel e Braga, que argumentam que a educação deve ser vista em um contexto mais amplo, que vai além da mera formação de capital humano.

Eles defendem que a educação deve ser uma força transformadora, capaz de moldar o futuro de maneira sustentável e justa, promovendo a justiça social, a igualdade e a formação de cidadãos críticos e engajados. A educação tem se destacado como um fator para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Tradicionalmente, os fatores clássicos de produção incluem terra, capital e trabalho. Esses fatores são considerados essenciais para a criação de bens e serviços. A terra, como recurso natural, fornece matérias-primas; o capital, que inclui maquinário, infraestrutura e tecnologia, suporta a produção; e o trabalho, ou força de trabalho, é o esforço humano necessário para a produção. laboral, transforma os insumos em produtos acabados. No entanto, a complexidade e a dinâmica das economias modernas exigiram a revisão e ampliação desses fatores, com a educação emergindo como um catalisador significativo de crescimento econômico sustentável.

O papel da terra, embora fundamental, tem sido reavaliado à medida que as economias se movem em direção a indústrias baseadas em conhecimento e serviços. O capital continua a ser vital, mas sua natureza está mudando com o avanço tecnológico, onde o capital intangível, como propriedade intelectual e inovação, ganha maior importância. O trabalho, tradicionalmente visto como um recurso humano necessário para a produção, agora é analisado em termos de qualidade, habilidades e capacidades, que são diretamente influenciadas pelo nível educacional. Esses fatores clássicos, quando interligados com a educação, têm o potencial de criar sinergias que elevam a produtividade e a competitividade de uma nação.

A educação, enquanto fator de produção, assume um papel central ao equipar a força de trabalho com conhecimentos e habilidades essenciais para atender às demandas do mercado. Através da educação, os indivíduos adquirem competências técnicas e cognitivas que aumentam sua eficiência e capacidade de inovação, não apenas melhora a qualidade do trabalho, mas também promove o desenvolvimento de novas tecnologias e práticas, essenciais para o avanço econômico.

Chaves, Silva e Silva (2019) afirmam que a relevância do capital humano como contribuição para o desenvolvimento da economia só veio ser posta em finais de 1950 e início de 60 quando houve a inserção do capital humano nos experimentos econômicos.

Bem a propósito, Schutz (1973, p. 31-32) após explicar o que levou a explicar os fatores não humanos (capital convencional) chega à seguinte conclusão:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto de investimento deliberado, que tem-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos da terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano, talvez seja a explicação mais consentânea para essa assinalada diferença. [...] os gastos diretos com educação, com a saúde, e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos.

Schutz apresenta o capital humano e sua relação com o crescimento econômico. O autor destaca que as capacidades e conhecimentos adquiridos pelas pessoas

podem ser considerados uma forma de capital em função do resultado de investimento, e que tem crescido mais rapidamente do que o capital convencional.

O investimento em capital humano é uma explicação para o crescimento da produção nacional e uma contribuição importante para as explicações do crescimento da economia. O autor também fornece exemplos claros de como os gastos em educação e saúde podem ser considerados investimentos em capital humano.

No entanto, a concepção de capital humano enfrenta críticas de autores como Saviani (2005; 2008) e Frigotto (1995; 2010). Saviani (2008) afirma que a educação não deve ser concebida apenas como uma transposição de funcionamento do sistema fabril, mas como um processo integral que capacita os indivíduos a compreender e transformar a realidade social, contribuindo para um desenvolvimento econômico mais justo e equilibrado.

Ao centrar a educação no desenvolvimento econômico, ignoramos seu potencial emancipador, que é capaz de promover uma sociedade mais equitativa e crítica, onde o progresso econômico não está dissociado do avanço social (Saviani, 2005). Logo, o autor argumenta que a educação deve ser vista em um contexto mais amplo, que vai além da mera formação de capital humano.

Ele enfatiza a necessidade de uma educação crítica que permita aos indivíduos compreender e transformar a realidade social. Ademais, Saviani (2005) critica a visão instrumental da educação, que muitas vezes reduz o processo educativo a uma ferramenta para atender às demandas do mercado de trabalho, sem considerar seu papel na formação integral do cidadão.

Ainda de acordo com Saviani (2008), é necessário que a educação supere a visão instrumental de formação de capital humano, integrando-se como um pilar para o desenvolvimento holístico da sociedade, onde a economia e a cidadania caminham juntas.

Nesse viés, Frigotto (1995) discorre que a abordagem da educação como simples formação de capital humano falha em reconhecer as desigualdades estruturais da sociedade, necessitando de uma visão que promova a emancipação social e o desenvolvimento econômico sustentável. Na opinião de Frigotto (2010), o verdadeiro desenvolvimento econômico depende de uma educação que não apenas prepare o indivíduo para o mercado, mas que também forneça ferramentas para enfrentar e transformar as condições sociais adversas. Ao considerar a educação como um fator de desenvolvimento econômico, devemos garantir que ela seja

inclusiva e crítica, abordando não apenas as necessidades do mercado, mas também as da justiça social e da igualdade.

Frigotto (2010), por sua vez, complementa a sua crítica ao destacar que a concepção de capital humano tende a desconsiderar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Para Frigotto, a educação deve ser um meio de emancipação social, e não apenas um mecanismo de ajuste ao sistema capitalista, em que a simples acumulação de capital humano não é suficiente para resolver problemas sociais complexos, como a desigualdade e a exclusão social, que requerem abordagens mais abrangentes e integradoras.

A contraposição entre a visão de Saviani (2008) e Frigotto (2010) e a concepção de capital humano ressalta a importância de uma abordagem educacional que vá além das necessidades econômicas imediatas. Enquanto o capital humano é essencial para o desenvolvimento econômico, é igualmente importante considerar o papel da educação na promoção da justiça social e na formação de cidadãos críticos e engajados. A educação deve ser vista como um direito fundamental, que contribui não apenas para o crescimento econômico, mas também para o desenvolvimento humano integral.

Na mesma perspectiva de Saviani e Frigotto, Braga e Maciel (2009) defendem que a educação é um fator fundamental para o desenvolvimento econômico, pois promove a melhoria da qualidade de vida e a capacitação das populações, especialmente em áreas urbanas periféricas, mas não a educação em geral e sim a educação integral pública. No contexto do seu estudo, os autores vislumbraram que, a educação pode integrar o desenvolvimento da cognição, habilidades psicomotoras, sensibilidade e sociabilidade do indivíduo, o que resulta em uma participação mais produtiva e política na sociedade.

Portanto, a educação como fator de desenvolvimento econômico transcende sua função tradicional de formação de mão de obra, sendo um pilar para o progresso tecnológico e o avanço social. Para que a educação contribua efetivamente para o desenvolvimento sustentável, é essencial adotar uma abordagem que integre tanto os benefícios econômicos quanto os sociais, promovendo uma sociedade mais equitativa e consciente. A visão crítica de Saviani, Frigotto e Braga e Maciel, nos lembra que a educação deve ser uma força transformadora, capaz de moldar o futuro de maneira sustentável e justa.

3 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: DA SOCIEDADE EXTRATIVISTA DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI

Para analisar o desenvolvimento socioeconômico de um município, é indispensável considerar sua formação histórica no contexto cultural e socioeconômico da região em que está inserido, tendo em vista que as heranças históricas de um local são, na maioria das vezes, influenciadas por acontecimentos gerados em âmbito regional e nacional.

A região amazônica, onde o município de Manacapuru está localizado, pode ser vista através de seu movimento com o processo de colonização, ciclos econômicos e políticas de desenvolvimento voltadas para a dinâmica de inserção capitalista do modo de produção. Até chegar a esse ponto, a região passou por profundas transformações. No entanto, não é necessário descrever detalhadamente o processo inicial de colonização, embora cada pesquisa sobre o tema revele detalhes de como a ocupação da Amazônia foi realizada. Um aspecto comum na historiografia é que o maior objetivo da colonização e povoação da Amazônia concentrava esforços na exploração de recursos naturais.

A exploração desses recursos, na maior parte da história inicial, não ocorreu de forma pacífica, seja por meio de lutas sangrentas com os povos nativos da região ou pela aculturação dos indígenas por parte dos europeus. Assim, alguns movimentos marcaram esse processo de exploração, provocando mudanças na questão sociocultural e econômica da região. A subseção a seguir abordará alguns movimentos econômicos e políticos desde o início do século XIX até o final da década de 1980, períodos que contribuíram para o legado de uma economia extrativista.

O primeiro movimento econômico está associado à produção agrícola na Amazônia, que atingiu seu ponto alto na primeira metade do século XIX. O segundo movimento está relacionado à Cabanagem, uma revolução sangrenta que eclodiu no estado do Pará e se espalhou pelos rios amazônicos, com o objetivo de lutar pela liberdade da região e contra o mandonismo português.

O terceiro movimento se concentra na economia da borracha, um dos períodos econômicos mais significativos para a região, responsável pelo maior fluxo migratório de nordestinos, tanto no primeiro ciclo da borracha, no século XIX, quanto no segundo, no século XX. O quarto movimento está associado ao período de experiências

nacionais de políticas de desenvolvimento regional. Após o fim da guerra, a Amazônia voltou a um estado de estagnação por não conseguir acompanhar o projeto de desenvolvimento nacional do país.

Nesse sentido, o início da década de 1950 foi marcado pela adoção de políticas de desenvolvimento regional que visavam equiparar o desempenho econômico da Amazônia ao restante do país. A criação da Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) foi uma tentativa de assegurar a ocupação e construir uma sociedade economicamente estável na região. No entanto, a SPVEA não conseguiu elevar a Amazônia a um nível satisfatório, como será discutido nos penúltimos parágrafos. Em seguida, no último trecho da subseção, será descrito o panorama da região após 1966, abordando a nova política para a Amazônia, com incentivos fiscais totalmente reformulados.

3.1 ORIGENS DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: FORMAÇÃO CULTURAL, ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA

As origens do município de Manacapuru, segundo Jobim (1933) e Ruis (1966) é resultado do estabelecimento de índios da etnia mura nas margens do rio Manacapuru. De acordo com a bibliografia do Vigário Geral do Rio Negro, José Monteiro de Noronha, padre e autor do livro “Da Viagem da Cidade do Pará, até as últimas Colônias do Sertão da Província”, do ano de 1768, o rio Manacapuru é descrito como um rio de água preta, do qual se extraía salsa parrilla e óleo de “cupayba” (Noronha, 1768, p. 33). A palavra Manacapuru, nome indígena, advinda da palavra “manacá” (planta brasileira da família dicotiledôneas gamopétalas), que em tupi significa “Flor” e “Puru” significa matizada, no qual juntandos as palavras terá um sentido de flor matizada (Silva, 2016).

Sobre a etnia mura, Noronha (1768) descreve a etnia como originária do Rio Madeira, etnias de “*corso; não admittem paz, nem falla; e costumaõ accommetter, matar e roubar aos navegantes*” (Noronha, 1768, p. 30). Amoroso (1998, p 297) também contribui ao descrever sobre a etnia mura, diz de uma população hostil, considerada inimiga dos colonizadores, índios de língua isolada, quando se reportavam a esta etnia, os destaques chaves eram sequestros, saques e pirataria. Os índios muras se achegaram ao rio Manacapuru no ano de 1785.

Os relatos dos autores contam que chegaram nessas proximidades na tentativa de ali permanecer. Abaixo do rio Manacapuru, existia uma feitoria de pesca denominada de “Caldeirão” sob o comando do Senhor João Pereira de Caldas, capitão-general e plenipotenciário, e seu superior, o administrador do pesqueiro, Sebastião Pereira de Castro. Quando os índios ali chegaram foram alvitados que fosse para a povoação de Amaná ou arredores mais conveniente, como Manacapuru. Os muras que voltaram outras vezes, se situaram em Manacapuru em 17 de fevereiro de 1786, contabilizando um total de 290 indígenas (Jobim, 1933, p.06). De acordo com Jobim (1933, p. 06) a data aludida acima, foi a fundação da aldeia dos índios muras, em Manacapuru (Manacapuri, antigamente) onde está localizada a cidade de mesmo nome.

Jobim (1933) relata que os índios muras até vierem habitar as margens do Rio Solimões e fundar o aldeamento que deu origem a cidade de Manacapuru estiveram em vários locais da região, também confirmado por Pequeno (2006) que se referiu ao povo mura, tribo de pescadores nômades, que não constroem moradias sólidas e duradouras, viveram em grupos familiares isolados, ou em pequenos bandos, indo de um lugar para outro ao longo das margens dos rios, à medida que a água subia ou descia.

No entanto, autores como Oliveira (2017, p. 13) defendem a ideia de que a etnia mura não foi a única a habitar nas proximidades do lago Manacapuru e que o Município surgiu a partir da multietnicidade, não podendo atribuir a fundação da cidade de Manacapuru a uma única etnia. Nesse sentido o autor em resgate histórico a origem da cidade de Manacapuru suscitou que, o aldeamento dando origem ao Município de Manacapuru representava um paradigma de diversidade étnica da região, pois os muras permitiam alianças de guerra com outros indígenas para a defesa de seu território, família e da própria identidade indígena, permitindo as demais etnias o título de índios muras ou “murificados”.

Entre o período de dominação indígena e a elevação do município à categoria de cidade em 1932, Manacapuru passou por diversas mudanças étnico-raciais, sendo a primeira delas a miscigenação com os colonizadores europeus. As transformações étnico-raciais do município foram influenciadas por processos históricos ocorridos no Brasil. Segundo Ribeiro (1997, p. 25), o povo nação não surge da evolução de formas anteriores de sociabilidade, nas quais grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas sim das necessidades de sobrevivência e progresso, através da

concentração de força de trabalho escrava, recrutada para servir aos propósitos mercantis.

O surgimento das características étnico-raciais descritas por Darcy Ribeiro envolve a dominação indígena, o protagonismo europeu e a mão de obra escrava africana. Ribeiro (1978, p. 72) complementa que, na formação racial e configuração cultural, cada grupo contribuiu de forma distinta. O indígena contribuiu com sua matriz genética e como agente cultural, transmitindo experiências milenares em suas terras e modo de vida; o negro, com sua matriz genética e força de trabalho, gerando a maior parte dos bens produzidos; e o branco (europeu), pela façanha colonizadora, capaz de ajustar e fixar instituições de ordenação da vida social, "agente de expansão cultural que criou nas Américas vastíssimas réplicas de suas pátrias de origem, linguisticamente e culturalmente muito mais homogêneas que elas próprias". A partir desses três grupos, surgiram novas identidades.

Giarola (2012) trata o conceito de identidade como uma construção simbólica de sentido, uma ideia de pertencimento e construção imaginária que produz coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, no sentido de coletividade.

Para Darcy Ribeiro, a identidade étnica está associada à situação de "ninguendade" dos brasileiros, resultante da rejeição de não serem totalmente índios, brancos ou negros africanos. Assim, o brasileiro desenvolveu sua própria identidade. Na interação dessas matrizes (índio, negro e branco), três grupos fundamentais compõem a mestiçagem do povo brasileiro: os mamelucos, resultado da fusão entre portugueses e índios; os curibocas, da fusão entre negros e índios; e os mulatos, da fusão entre portugueses e negros (Ribeiro, 1997).

Das novas identidades étnicas vão surgindo as variantes principais da cultura brasileira. Nesse sentido, Ribeiro (1997, p. 272) argumenta que:

[...] A flexibilidade como herdeira de uma sabedoria adaptativa milenar, ainda dos índios, conforma-se, com os ajustamentos locais a todas as variações ecológicas regionais e sobreviver a todos os sucessivos ciclos produtivos, preservando sua unidade essencial. A partir daquelas protocélulas, através de um processo de adaptação e diferenciação que se estende por quatro séculos, surgem as variantes principais da cultura brasileira tradicional, [...], representadas pela cultura crioula, que se desenvolveu nas comunidades das faixas de terras frescas e férteis do Nordeste, tendo como instituição coordenadora, o engenho açucareiro. Pela cultura caipira, da população das áreas de ocupação dos mamelucos paulistas, constituído de preia dos índios, depois mineração e mais tarde café e industrialização. Pela Cultura sertaneja que se funde e se difunde pelos currais de gado no Nordeste árido, até os cerrados do Centro-Oeste e pela cultura cabocla na Amazônia, engajadas nas coletas drogas da mata. Pela cultura gaúcha do pastoreio nas Campinas do Sul e suas variantes, a matuta-açoriana (muito parecida com a caipira) e

a gringo-caipira das áreas colonizadas por imigrantes predominantemente alemães e italianos.

É notável para o autor que as variações da cultura brasileira vão surgindo por questões de adaptação à realidade socioeconômica e suas necessidades de mobilização, motivada por sobrevivência e ciclos econômicos produtivos. No caso da Região Amazônica, da cultura cabocla, surgiu o “caboclo”⁷ que é reconhecido como um dos tipos regionais do Brasil, inclusive para a classificação do IBGE (Lima, 1999).

A classificação acima exposta é desenvolvida durante o processo de transformação cultural do Município de Manacapuru, suscitada pelo caldeamento do homem indígena com o europeu e do homem em suas variações culturais representadas de outras regiões internas do Brasil (principalmente o Nordeste) durante movimentos migratórios nos grandes ciclos econômicos como suscitado por Darcy Ribeiro.

Maciel (2012) sobre a formação sociocultural da Amazônia, por critérios socioeconômicos, dividiu a formação da sociedade amazônica em três grandes fases: a colonial, dominada por relações sociais de produção extrativistas, baseadas no trabalho escravo; a do seringal, dominada por relações sociais de produção do extrativismo da borracha, baseadas no trabalho semiescravo do sistema de aviamento; e, a urbanização da cultura cabocla, corresponde ao período que vai da desintegração do sistema seringalista até o êxodo rural em massa dos anos 1970/1980.

Entenda-se, o conceito de síntese aqui, não por sua consagrada concepção dialética hegeliana, de movimento de ideias, cujo antagonismo gera uma nova ideia, mas por sua concepção dialético-materialista, pela qual o antagonismo social, em sua natureza conflituosa, resulta em uma nova condição social, na qual se encontram absorvidos elementos culturais do antagonismo anterior. Isto deixa claro, que o dinamismo desta concepção diferente, pela base, do hibridismo cultural, cuja concepção entende uma formação social e cultural como um processo de combinação de partes diferenciadas.

Desse modo, a concepção pela qual se vê a constituição da sociedade, como produto histórico de conflitos em processo e, portanto, como produto das estratégias de luta entre dominadores e dominados, quer se trate de luta étnica ou de classe

⁷ Para maiores aprofundamentos do termo caboclo sugere-se a leitura de Lima (1999).

permite utilizar o dialético conceito “síntese cultural”, tal como elaborado por Ribeiro (1997, p. 307-338) e timidamente insinuado por Benchimol (2009, p. 25-31, 73-74, 117-150, 153-176) em detrimento do idílico “hibridismo cultural”.

Portanto, tomando a concepção de síntese histórico-cultural, a formação da cultura cabocla vai se delineando, segundo as determinações econômico-sociais dos sujeitos históricos de cada fase, chegando à consolidação na fase denominada de urbanização da cultura cabocla.

Assim, este conceito decorre da comprovação do deslocamento social dos habitantes das Colocações para os Barracões e para as beiras (margens) de rio, em ambos os casos formando Comunidades, que logo se transformariam vilas e cidades. Benchimol (2009, p. 157) é contundente acerca desse processo:

Na década dos anos 30 começaria o grande êxodo rural das populações de seringueiros nordestinos em direção às vilas, cidades e sítios da calha central do Solimões e do médio e baixo Amazonas e para as sedes desses municípios e das capitais de Belém e Manaus. Em 1940, o Censo encontrou vivendo, ainda, no interior da Amazônia uma população rural de 76,99% contra 23% da população urbana. Essa migração urbana seria acelerada nos anos 50, 60, 70, 80, 90, e 96, quando as cidades passaram a deter 26,1; 29,3; 37,3; 44,9; 54,5 e 61% da população regional.

Esse processo, iniciado desde os anos iniciais da década de 1920, continua, com pequena pausa durante o esforço de guerra pela recuperação dos seringais, até finais dos anos 1960, a partir de quando se intensifica, transformando inteiramente a fisionomia do interior da Amazônia, pela criação de dezenas de municípios no Estado do Amazonas, portanto, urbanizando o interior do Amazonas. Nisto reside a primeira fase da urbanização da cultura cabocla. Essas ocupações são representadas com o crescimento populacional dos anos de 1920-1960 na primeira fase. A região Nordeste foi a que mais contribuiu para essa primeira fase. Alguns autores como Samuel Benchimol (1999) afirmavam que 60% da população do Amazonas era formada por Nordestinos e essa formação implica diretamente na transformação sociocultural do homem caboclo.

Dos ciclos econômicos produtivos que provocaram a movimentação e o surgimento do homem caboclo no Município de Manacapuru, a economia da borracha foi extremamente importante, e a que mais contribuiu para as mudanças socioculturais da população, mais precisamente no segundo período econômico.

Após o período de estagnação econômica (1920-1930) que envolvia o primeiro momento econômico da borracha, o Município de Manacapuru inicia um período de

retomada de expansão econômica e demográfica determinado por dois fatores: a política de Organização de Núcleos Coloniais do governo federal, promovida pelo Decreto-Lei n. 2.009, de 9 de fevereiro de 1940, e pela assinatura dos Acordos de Washington, em 1942, que promoveria a migração de trabalhadores para os seringais da Amazônia.

Quanto à formação econômica do município no período analisado, após o boom econômico da borracha, Manacapuru diversificou sua produção agrícola e utilizou a estrutura produtiva da castanha, além de passar a produzir mandioca (Sousa, 2016). No entanto, segundo Ruis (1966), havia no município uma grande atividade produtiva nas várzeas, que se tornaram uma fonte bem aceita na época: a criação de aves caipiras para a produção de frango e ovos. O resultado era visível, pois havia grande produção tanto para venda quanto para o consumo do próprio produtor. Em 1945, a pesca tornou-se uma atividade econômica promissora. Os peixes mais comuns comercializados em feiras e mercados eram sardinha, pacu, tambaqui, pescada, matrinxã, curimatã, aruanã, pirarucu, jaraqui, cubil, branquinha, bodó, pirapitinga e tucunaré (Ruis, 1966).

No final da década de 30, já havia indícios da produção de juta, introduzida por colonos japoneses. A cultura da juta foi pioneiramente introduzida no município de Parintins, mas tornou-se muito importante para Manacapuru nas décadas seguintes. Produzida em solos de várzeas, a juta encontrou aclimatação ideal para seu desenvolvimento. Com o aumento da produção, algumas políticas foram adotadas, como a criação da Companhia Industrial Amazonense, responsável pela imigração de capital japonês para viabilizar a cultura da juta (Homma, 2016). Com o crescimento da produção a cada ano, o governo Amazonense concedeu contratos para duzentas famílias japonesas durante 50 anos para o desenvolvimento da juta, no entanto o contrato ora exposto pelo Governo ia de encontro a Lei nº 153 de 1936 que determinava que terras concedidas pelo governo não podiam ser destinadas a colonização de estrangeiros (Homma, 2016). Pelo sucesso de vendas no ano de 1937, foram resguardadas as atividades japonesas no Amazonas, dando aos japoneses grande mérito a produção da juta na região.

Com a permanência dos japoneses na região, logo os amazonenses, aprenderam o processo de aclimatação da juta nas várzeas amazônicas. Entre 1937 a 1940 a juta se apresenta como produto promissor e uma perspectiva de retorno econômico, pensando em ser o novo *boom econômico* assim como foi a borracha. No

entanto com a entrada dos japoneses na segunda guerra mundial, muda-se o cenário e o rumo dos empreendimentos japoneses na Amazônia, porém, mesmo com a desarticulação japonesa e desorganização do processo produtivo em função da Guerra, os ribeirinhos amazônicos já tinham aprendido as técnicas de plantação de juta, e assim no ano de 1952 o Brasil se torna autossuficiente em fibras de juta (Homma, 1995).

Ressalta-se que a expansão da juta só foi possível devido ao fim do extrativismo da seringueira, que criou excedentes de força de trabalho liberada pelos seringais, aproveitando-se o sistema de aviamento já estruturado (Homma, 1995). A economia da juta também foi estimulada por adoção de políticas como, a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) que incentivou economicamente as atividades produtivas na Amazônia (Santos; Machado; Seráfico, 2015). As políticas de valorização econômica favoreceram a indústria de fiação e tecelagem, contribuindo para o desenvolvimento local da juta, além de cultivo de outros produtos agrícolas aclimatados pelos japoneses, como a pimenta-do-reino.

Na Tabela 1 abaixo, pode ser observado os principais produtos agrícolas no município de Manacapuru na década de 50.

Tabela 1 - Principais Produtos Agrícolas no ano de 1958 no Município de Manacapuru

Produto agrícola	Valor da Produção (Cr\$ 1.000)
Juta	69.337
Cana-de-açúcar	3.220
Batata-Doce	1.700
Banana	1.320
Laranja	1.250
Abacate	1.120
Pimenta do Reino	780
Arroz	763
Mandioca	600
Milho	564
Abacaxi	560
Feijão	318
Cacau	168
Total	81.700

Fonte: Coleção de Monografias, IBGE, 1960

Como pode ser observado o principal produto agrícola na década de 50 é a juta. Nesse período, o valor da produção já representava 85% do total, em relação aos demais produtos e já representava 30% de toda a produção estadual (IBGE, 1960).

Com a implantação da SPVEA foi possível dá uma expressão a economia nacional da juta, desvinculando totalmente em nível internacional o consumo da matéria prima, deixando o estado do Amazonas e o município de Manacapuru como um dos principais produtores do Brasil.

Quanto ao surgimento da Malva, segundo Homma (1995) essa planta foi diagnosticada com as mesmas características da Juta, nascida espontaneamente na construção da estrada Bragança-Paulista.⁸ De acordo com Noda (1985) durante muitos anos a produção de juta e malva foi responsável pela renda de 51% da população amazonense desse setor, as fibras representavam 20% da receita total do setor primário do estado do Amazonas. A adaptação da malva no Município se dava em solos de baixa fertilidade, podendo inclusive ser cultivada em solos de terra firme conseguindo desta forma completar o ciclo vegetativo para a retirada das sementes do que a difere da juta,⁹ que são cultivadas nas terras de várzeas, e com o período da cheia dos rios, logo as terras são submersas pela água, não conseguindo completar o ciclo vegetativo, e nem sendo possível a retirada da semente (Homma, 1995). A malva concorreu com a juta, atingindo o dobro da produção a partir de 1978. Veja a Tabela 2 sobre a produção de fibras de juta e malva no Estado do Amazonas nos anos de 1971 a 1982.

Tabela 2 - Produção (t.) de Juta e Malva no Amazonas 1971-1982

Ano	Juta	Ano	Malva
1971	26.000	1971	1.750
1972	22.000	1972	5.050
1973	42.302,	1973	6.750
1974	25.000	1974	10.800

⁸ Um dos efeitos da introdução da cultura da juta foi a valorização da malva para produção de fibra, que existia como praga nas roças da Zona Bragantina, Guajarina e Salgado, no Estado do Pará, por ser uma planta adaptada a solos de baixa fertilidade. Esses malvais surgiram como consequência da frente de expansão ao longo da Estrada de Ferro de Bragança, construída no período de 1883–1908, e, na década de 1960, com a construção da Rodovia Belém-Brasília. Com isto, expandiu-se o extrativismo da malva, aproveitando-se os estoques de malvais nascidos espontaneamente (Homma, 2016. p.89).

⁹ A razão de os japoneses terem deslocado a produção de sementes de juta para as terras firmes de Alenquer deve-se ao fato de que a produção de fibra nas áreas de várzeas não permitir completar o ciclo vegetativo, uma vez que o corte das hastes coincide com as enchentes e com os solos férteis daquele município. (HOMMA, 1995. p.96)

1975	22.678	1975	12.000
1976	20.510	1976	17.000
1977	22.700	1977	19.800
1978	11.000	1978	25.000
1979	20.022	1979	22.021
1980	16.830	1980	19.410
1981	22.250	1981	25.309
1982	10.327	1982	19.502

Fonte: Homma, 1995.

Observa-se na Tabela 2 que, a partir de 1971, a produção de malva começou de forma tímida no Amazonas. Contudo, a partir de 1978, a produção de malva ultrapassou a de juta, tornando-se uma das maiores produtoras de fibras vegetais do estado. O município de Manacapuru se destacou como um dos principais produtores, responsável por 67% de toda a produção estadual em 1979, conforme demonstrado na Tabela 3 abaixo, que apresenta as quantidades de malva produzidas nos municípios amazonenses naquele ano.

Tabela 3 - Quantidade produzida de malva por Município em 1979

Município	Quant. Produzida
Anori (AM)	2.213
Autazes (AM)	62
Barreirinha (AM)	118
Careiro	500
Coari (AM)	1.719
Codajás (AM)	656
Itacoatiara (AM)	520
Itapiranga (AM)	21
Manacapuru (AM)	13.851
Manaus (AM)	10
Maués (AM)	462
Nova Olinda do Norte (AM)	103
Parintins (AM)	132
Tefé (AM)	41
Urucará (AM)	100
Urucurituba (AM)	113
AMAZONAS TOTAL	20.621

Fonte: IBGE – Programa Agrícola Municipal, 2023.

Atualmente o município de Manacapuru continua um dos principais produtores de malva do Estado do Amazonas e do Brasil, no entanto com a produção em constante queda nos últimos anos (CONAB, 2018). Veja a tabela 4 dos últimos dez anos da produção de malva no município.

Tabela 4 - Quantidade produzida de Malva em Manacapuru 2012-2021

Ano	Quant. (t)
2012	3.865
*2013	5.000
2014	3.865
2015	2.250
2016	75
2017	-*
2018	-*
2019	-*
2020	1.721
2021	-*

Fonte: IBGE-Programa Agrícola Municipal, 2023. *Sem informação

Observe na Tabela 4 a constante queda na produção nos últimos anos. A tendência é regressiva, apesar de não haver informações para os anos de 2017, 2018, 2019 e 2021. No entanto, é possível perceber essa queda quando se retomam as análises das décadas anteriores em outras tabelas, onde é constatado o ponto alto da produção desde o início da implantação da malva até os dias atuais, evidenciando a diminuição na produção.

Alguns autores apontam diversos motivos para a queda na produção de fibras de juta e malva no Amazonas. O primeiro fator mencionado por Homma (1998) está associado aos grandes projetos de desenvolvimento iniciados a partir da década de 60, que promoveram intensas migrações internas. Esses projetos incentivaram a movimentação dos caboclos das áreas de várzea para terras firmes, diminuindo assim a mão de obra disponível para a produção de fibras vegetais. Homma (1998) descreveu esse tipo de deslocamento como uma transição "da beira do rio para a beira da estrada", criando um vácuo de mão de obra nas terras de várzea anteriormente disponíveis.

Ferreira e Homma (2020) também destacam a falta de modernização da agricultura como um fator significativo na queda da produção de fibras vegetais. As atividades produtivas de juta e malva permanecem há quase um século sem mecanização em todas as etapas, o que impede a produção em grande escala e eficiência. Além disso, Ferreira e Homma (2020) apontam a questão política na distribuição de sementes como um fator de vulnerabilidade que afeta o setor.

A questão política tem sido um desafio desde o início da produção de juta na Amazônia. Problemas como a falta de ingerência política, planejamento governamental inadequado e burocracia excessiva criaram um ambiente desfavorável para os agricultores. Além disso, fatores climáticos impedem consistentemente a produção de sementes nos municípios amazonenses. A produção de sementes depende da finalização do ciclo produtivo, que não é viável em terras de várzea devido aos ciclos dos rios. Por essa razão, os colonos japoneses, no início da jiticultura no Amazonas, transferiram a produção de sementes para as terras firmes de Alenquer, no Estado do Pará (Ferreira, Homma, 2020; Homma, 1995).

Segundo Araújo e Pereira (2017), a concorrência externa de produtos manufaturados também contribuiu para a queda na produção de juta e malva, devido ao menor custo de importação de países como Índia e Bangladesh. Apesar desses desafios, é importante reconhecer que a produção de fibras vegetais, especialmente a de juta, foi um dos pilares econômicos do município de Manacapuru desde a década de 70, desempenhando um papel crucial na economia local.

Sobre a formação administrativa de Manacapuru, desde a fundação da Freguesia Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru¹⁰ em 1865 até o início da década de 80 o Município tem passado por transformações em sua delimitação e economia.

O estabelecimento a categoria de cidade só foi realizado no ano de 1932, e durante as décadas seguintes até o início dos anos 80, o município sofreu alterações em sua delimitação, como por exemplo, o desmembramento do Distrito de Beruri e a criação do mesmo como Município autônomo. No quadro abaixo pode ser verificado a formação administrativa do Município desde a formação de Freguesia no ano de 1865 até o início dos anos de 80.

¹⁰ O projeto de lei criando a Freguesia Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru foi submetido pelo Deputado Vicente Alves da Silva no ano de 1864, como emenda a um projeto do Deputado João Cunha que criou o distrito de Manacapuru uma freguesia com a denominação de Freguesia Nossa Senhora da Conceição de Manacapuru). Somente no ano de 1865 o projeto foi aprovado criando a Freguesia sob invocação de Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru e não mais de Nossa Senhora da Conceição de Manacapuru (Jobim, 1933)

Quadro 5 - Formação administrativa do Município de Manacapuru 1865-1980

ANO	CATEGORIA	APARATO LEGAL	DISTRITOS
1865	Freguesia Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru	Lei nº 48, de 12 de agosto	-
1894	Vila de Manacapuru	Lei nº 83, de 16 de junho	-
1901	Comarca de Manacapuru	Lei nº 354, de 10 de setembro	Abrangência Jurídica da Comarca-
1911	Constituição da Divisão Administrativa		Ayapuá, Arara, Beruri, Caapiranga, Campinas, Conceição de Manacapuru, Guajaratuba, Jaitenga, Manaquiri, Mundurucus, Paratari e Tamanduá.
1921	Extinção da Comarca	Lei nº1.126, de 05 de novembro	-
1922	Reestabelecimento da Comarca	Lei nº 1.133, de 07 de fevereiro	-
1932	Elevação a categoria de Cidade	Lei nº 1.639, de 16 de julho	Manacapuru, Ayapuá, Campinas, Manaquiri, Terra Preta
1938	Criação de nova divisão administrativa	Decreto-lei nº176 de 01 de dezembro	Caapiranga e Beruri
1938	Desmembramento de Território para Manaus	Lei Estadual nº 176	Originando os Municípios de Careiro e Manaquiri
1957	Criação de nova divisão administrativa	Lei municipal nº 14, de 07 de junho	Vila Rica de Caviana
1961	Desmembramento de Distrito	Lei estadual nº 01 de 12 de abril	Beruri
1970	Anexação de Distrito	Lei nº 1.012	Beruri
1981	Desmembramento de Distrito	Emenda Constitucional nº 12	Beruri e Caapiranga

Fonte: IBGE, Biblioteca (2015) JOBIM (1933), CÂMARA MUNICIPAL DE MANACAPURU (2022)

Após a pacificação dos índios e a criação do povoado de Manacapuru, em 1865 foi criada a Freguesia Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru, de acordo com a Lei nº 48, de 12 de agosto. Naquele ano, a localidade ainda pertencia ao município de Manaus. Em 1894, a área onde estava localizada a Freguesia de Manacapuru foi desmembrada da capital Manaus e a Vila de Manacapuru foi criada através da Lei nº

83, de 16 de junho. A Comarca de Manacapuru só foi criada em 1901, pela Lei nº 353, de 10 de setembro.

Em 1911, foi criada a divisão administrativa da Comarca de Manacapuru, que era dividida em treze distritos: Manacapuru, Ayapuá, Arara, Beruri, Caapiranga, Campinas, Conceição de Manacapuru, Guajaratuba, Jaitenga, Manaquiri, Mundurucus, Paratari e Tamanduá (Cidades, IBGE, 2015). Em 1921, a Comarca de Manacapuru foi extinta pela Lei nº 1.126, de 5 de novembro. No entanto, em 1922, a Comarca foi restabelecida pela Lei nº 1.133, de 7 de fevereiro.

Em 16 de julho de 1932, o município foi elevado à categoria de cidade e possuía cinco distritos: Manacapuru, Manaquiri, Terra Preta, Campinas e Ayapuá. Segundo Jobim (1933), a cerimônia de inauguração foi marcada por grande exultação, com cerca de mil crianças uniformizadas assistindo ao evento. Na ocasião, foi construído "um imponente obelisco, de cimento armado, com sete metros de altura e uma base de quatro metros quadrados, guardando o feitio de uma pirâmide aguda egípcia" (Jobim, 1933, p. 9). Jobim (1933) relata que, um metro abaixo desse monumento histórico, encontram-se jornais da época, documentos, selos, moedas, códigos, a ata da fundação da cidade e o decreto que conferiu ao município o foro de cidade.

Em nova divisão administrativa, foram criados, pela Lei nº 176 de 1938, dois distritos: Caapiranga e Beruri. Pela mesma lei, parte do território do município de Manacapuru foi desmembrada para a capital Manaus, originando mais tarde o Distrito de Careiro e Manaquiri, como parte do município de Manaus.

Observa-se no Quadro 5 que o distrito de Ayapuá foi criado em 1932 e não há registro de sua emancipação nas proximidades de Manacapuru. Com a nova divisão administrativa em 1981 e o desmembramento do distrito de Beruri como município autônomo, entende-se que Ayapuá possa ter feito parte da divisão territorial deste município, já que, nas adjacências de Beruri, constata-se a existência de várias comunidades no lago com o nome de Ayapuá, pertencentes ao município de Beruri, tratando-se, portanto, da mesma localidade. Os demais distritos criados em 1932, com exceção de Manaquiri, permanecem sob a jurisdição de Manacapuru até os dias atuais. Um deles se tornou bairro, como no caso de Terra Preta, um dos bairros mais antigos do município, enquanto outros continuam como distritos, como Campinas.

Em 14 de junho de 1957, foi criada uma nova divisão administrativa no município, inserindo o distrito Vila Rica de Caviana, situado à margem direita do lago do Caviana, a 70 km de Manacapuru. Segundo o histórico da localidade, o nome Caviana foi dado

em homenagem ao chefe da tribo dos índios muras que habitava a região, e o nome Vila Rica foi dado com ironia pelos administradores municipais, devido à ausência de reivindicações por parte dos moradores e à falta de necessidade de recursos para melhoria da localidade. Atualmente, nos registros históricos do município de Manacapuru, consta apenas o distrito Vila Rica de Caviana. No entanto, o município também inclui o Distrito Campinas do Norte, oficializado como Distrito desde 2017, pela portaria 390, de 29 de junho

3.2 O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E A DINÂMICA DEMOGRÁFICA NO PERÍODO EXTRATIVISTA

O segundo fator determinante para o aumento populacional do município de Manacapuru, responsável também pela mudança em seu perfil cultural foram os acordos de Washington durante a eclosão da segunda guerra mundial já retratado aqui neste capítulo.

Após o ataque do Japão a base de Pearl Harbor nos Estados Unidos, resultando no bloqueio de fornecimento de matéria-prima, os Estados Unidos e o Brasil assinaram os Acordos de Washington no ano de 1942 que estabelecia o fornecimento de borracha da parte do governo brasileiro, e em contrapartida o governo americano financiava projetos de modernização e implantação de projeto siderúrgico e material bélico para esforço de guerra (Guillen, 1997; Lima, 2013).

A contrapartida do governo brasileiro de fornecer borracha demandava grande contingente de trabalhadores para os seringais, e é nesse contexto que as cidades da Amazônia, incluindo o município de Manacapuru, se envolve no maior fluxo migratório do período, além das mudanças culturais trazidas por habitantes de outras regiões, principalmente a região nordestina. O fato da região Nordeste se fazer envolvida se dá em função das grandes dificuldades que enfrentava na época, e isso foi usado como justificativa para o recrutamento dos trabalhadores que ficaram conhecidos como soldados da borracha (Guillen, 1997).

Como já retratado aqui não se sabe em exato os números de migrantes que entraram na região, o fato é que, mesmo diante das incertezas, alguns autores como Guillen (1997) e Martinello (1985) estimam em torno de 30 a 42 mil nordestinos. O processo migratório foi tão intenso que alguns autores como Benchimol (2009) arriscam em dizer que mais de 60% da população do Amazonas era formada por

nordestinos e descendentes. É nesse cenário que se pode ter a noção da evolução demográfica, transformação cultural e desenvolvimento urbano do município.

O impacto em Manacapuru se dá, principalmente, na sede do município. A figura 2 abaixo retrata o início do processo de urbanização do Município na década de 40, com intensos movimentos na cidade de Manacapuru, construção das ruas, prédios, fluxos migratórios e comerciais. O crescimento nesta década após o término da Segunda Guerra Mundial só foi possível em função da permanência dos migrantes na região com dedicação a outros produtos extrativistas, principalmente a dinamização do novo produto promissor, a juta, que se aproveitou da mão-de-obra liberada dos seringais, favorecendo sua expansão (Homma, 1995).

Figura 2 - Praça de 16 de julho na década de 40



Fonte: Câmara Municipal de Manacapuru, (2022)

Na década de 40, durante o início do fluxo migratório nordestino em função dos Acordos de Washington, o município tinha uma população de 23.165 pessoas, das quais 93% residiam na zona rural. Mesmo com uma população urbana reduzida, a sede do município já apresentava características urbanas, como se pode ver pelas fotografias da Figura 2.

A expressividade da população rural (ver Tabela 5 abaixo) na década de 1940 se explica muito mais pela Política Nacional de Colonização Agrícola (PNCA), que objetivou a criação de núcleos coloniais implementada no início da década, e pelas

atividades extrativistas concentradas na área rural, do que pelos Acordos de Washington.

Na década de 50, o cenário não muda muito. A população rural, embora continue crescendo em números absolutos, representa agora 88%, decrescendo 5%. A novidade dessa década, no entanto, é a migração japonesa, ainda decorrente da PNCA, que, segundo Muto (2010), alcança 1.284 pessoas no Amazonas, das quais 863 foram destinadas à Colônia Bela Vista, além da introdução do cultivo da juta, como já retratado anteriormente.

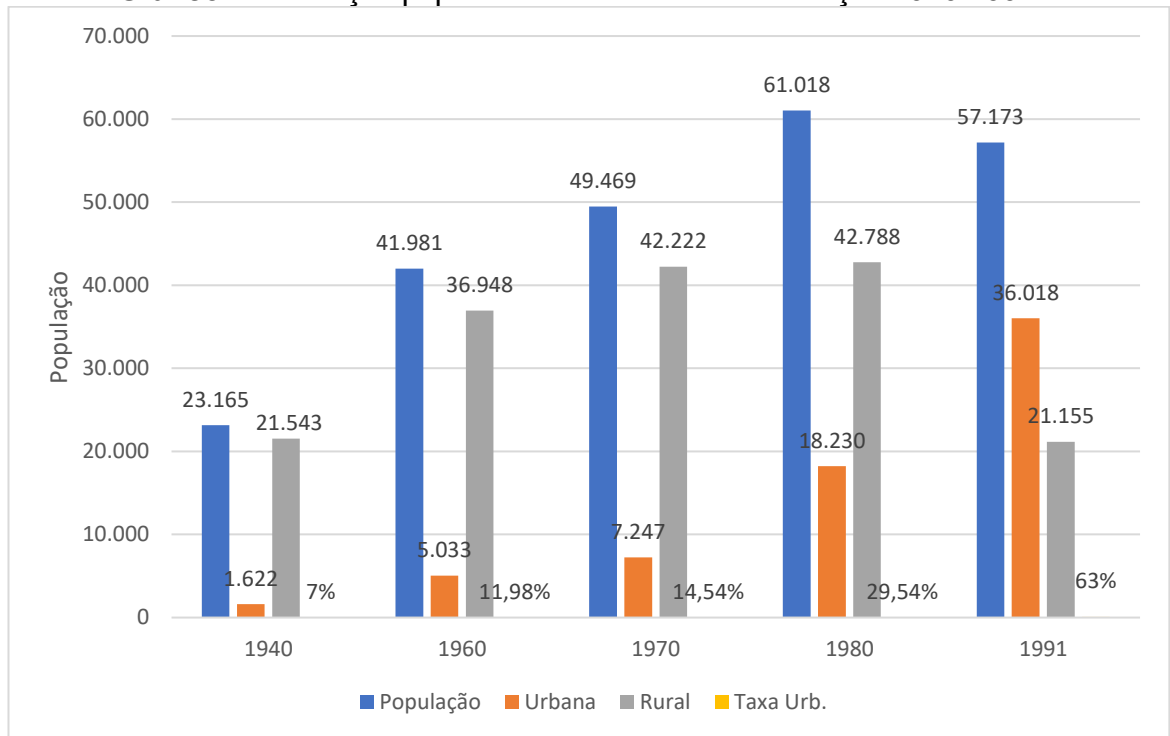
Na década de 60, o município dá um grande salto para diminuir o isolamento em relação a Manaus, com a construção da rodovia Manacapuru-Cacau-Pirêra (1957-1965), conhecida na época como Estrada da Juta (AM-3) e hoje como Rodovia Manoel Urbano (AM-070). O objetivo era facilitar o escoamento terrestre da produção agrícola, que até então era feito via fluvial (Louzada, 2014).

Tabela 5 - População Rural e Urbana, taxas de Urbanização o Município de Manacapuru- 1920/1980

ANO	1920*	1940	1950	1960	1970	1980	1991
População	14.938	23.165	27.350	41.981	49.469	61.018	57.173
Urbana		1.622	3.167	5.033	7.247	18.230	36.018
Rural		21.543	24.183	36.948	42.222	42.788	21.155
Taxa Urb.%		7	11,57	11,98	14,64	29,87	63

Fonte: IBGE/Censos Demográficos e contagem populacionais 1920-1991.

Na Tabela 5, pode ser observado que na década de 70 o Município contava com uma população de 49.780, e taxa de urbanização de 14,54% e foi crescendo ao longo dos anos. Nesta década, o município de Manacapuru foi contemplado com o Programa de Eletrificação do Amazonas, antiga CELETRA, oriundo de usinas locomóveis de lenha a vapor, porém somente na década de 80, surgiu a usina termelétrica com geradores a base de óleo diesel (Lemos, 2007). No gráfico 01 abaixo podemos analisar sintetizando a evolução demográfica e taxa de urbanização do Município de Manacapuru dos anos 40 até final dos anos 80.

Gráfico 1 - Evolução populacional e taxas de urbanização 1940-1991

Fonte: IBGE/Censos Demográficos 1940-1991

Conforme observado no Gráfico 01, entre as décadas de 40 e o início dos anos 80, houve uma grande evolução da população no município de Manacapuru. Percebe-se que, entre as décadas de 40 e 60, em 20 anos, a população cresceu 81%. Essas duas décadas foram marcadas pela chegada de mais migrantes, devido ao movimento da Batalha da Borracha e às políticas nacionais de colonização, que contribuíram para esse aumento.

O primeiro fator que inicia a expansão demográfica do Município foi a Organização de Núcleos Coloniais que tem origem no Decreto-Lei 2.009, de 09 de fevereiro de 1940, quando o governo federal instituiu a organização de núcleos coloniais, do qual caracteriza as suas condições de atuação seguindo um padrão de funcionamento tais como: situações climáticas e condições agroecológicas exigidas pela cultura da região, constituição física e composição natural que representem os tipos principais de terras apropriadas às culturas da região, localização em ponto próximo de centro de população servida por estrada de ferro, rodovia ou companhia de navegação, salubridade, existência de cursos permanentes d'água ou sistema de açudagem para irrigação e outros misteres agrícolas, área nunca inferior a mil hectares de terras de culturas ou cultiváveis, salvo casos especiais em que seja conveniente o aproveitamento de terras da União (Brasil, 1940).

Além da organização de núcleos coloniais a partir do decreto anterior, no ano de 1941, através do decreto n. 3.059, de 14 de fevereiro, o governo federal estabelece a criação de Colônias Agrícolas Nacionais das quais tinha como objetivo receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que tinham aptidão para o trabalho agrícola e excepcionalmente, agricultores estrangeiros. Todas as despesas eram custeadas pela união, dentro do orçamento disposto (Brasil, 1941).

Com base no decreto de criação das colônias nacionais, o governo federal cria, através do Decreto-Lei 8.506 de 30 de dezembro de 1941, a Colônia Agrícola do Amazonas, nos Municípios de Manaus, Manacapuru e Codajás, em terras doadas a União pelo governo do Estado, pelo decreto estadual nº 735, de 16 de dezembro de 1941. As terras doadas à Colônia estavam compreendidas entre o rio Negro e Solimões (Brasil, 1941).

O Núcleo de Manacapuru foi instalado a 36 km da sede do município, à margem esquerda do rio Solimões, com sede numa área hoje conhecida por Colônia Bela Vista¹¹. Esta Colônia recebeu toda infraestrutura para escoamento de produção agrícola¹² até a capital, Manaus: embarcações, usina de beneficiamento de arroz, porto de madeira, estaleiro, cantina de mantimentos, casas para funcionários, posto de saúde com médico e dentista. A Colônia Bela Vista iniciou suas atividades no ano de 1943 sobre coordenação do engenheiro agrônomo Dr. Carvalho. Recebeu o nome de Bela Vista por estar localizada parte em terra firme, parte em terras de várzeas, e ter uma visão privilegiada do Rio Solimões (Louzada, 2014)

Em pesquisa realizada com comunitários na localidade Bela Vista, a autora Louzada (2014 p. 83) afirma que, os colonos chegavam na Colônia através de navios vindo sobretudo de quatro estados nordestinos: Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. “Normalmente os colonos chegavam acompanhados das esposas e dos filhos, muitas vezes pequenos e doentes, devido à viagem ser longa e as condições sanitárias dentro dos navios não serem adequadas para o transporte de pessoas” (Louzada, 2014. p.83).

¹¹ A Colônia, que ficou conhecida por Colônia Bela Vista e, hoje, por Comunidade Bela Vista, foi criada com a finalidade de produzir lenha (para abastecer barcos e navios, que subiam o rio Solimões), arroz, cana-de-açúcar e seus derivados, em especial, açúcar, para abastecer Manaus (BRASIL, 1941a) que, por sua vez se encontrava respaldada na política de Organização de Núcleos Coloniais (BRASIL, 1940).

¹² A produção agrícola da Colônia consistia basicamente de: arroz e cana de açúcar (Louzada, 2014).

Em mais alguns relatos feitos pela autora, os colonos nordestinos passavam por momentos de seca em sua região, e ainda motivados pela mídia, viram na organização da Colônias Agrícolas de Bela Vista entre outras também, uma forma de arriscar a sorte, em busca de terras em abundância para cultivar, água em sua imensidão, ter uma vida tranquila e não vê seus animais morrerem de sede e fome. Foi nesse cenário migratório que a formação cultural, do Município de Manacapuru foi se desenvolvendo. No entanto, além das migrações inter-regionais, migrantes de outros municípios amazonenses e de outros países também migraram para a Colônia Bela Vista.

Os imigrantes japoneses desempenharam um papel significativo na contribuição e composição da população de Manacapuru. Segundo Muto (2010, p. 200), o primeiro contingente de 33 famílias japonesas chegou em 1953. Em junho do ano seguinte, mais 38 famílias, totalizando 218 pessoas, se estabeleceram na região. No terceiro contingente, em julho do mesmo ano, mais 7 famílias, totalizando 36 pessoas, chegaram, e em 1954, imigraram 27 famílias.

Até 1962, 818 imigrantes japoneses, organizados em 139 famílias, se instalaram na Colônia Bela Vista, dedicando-se ao cultivo de seringueiras, guaraná, café, arroz e hortaliças. No entanto, vários fatores levaram à extinção da colônia, incluindo a falta de planejamento para a recepção dos colonos, condições precárias da região, como a falta de logística para deslocamento, a infertilidade do solo e a ausência de consumidores locais para produtos como hortaliças (Muto, 2010, p. 202).

Além desses fatores internos, havia questões políticas. De acordo com Louzada (2014), quando a administração das colônias nacionais foi transferida para o Instituto Nacional de Migração e Colonização, ocorreram grandes mudanças. O apoio logístico para o escoamento da produção, as cantinas de mantimentos e o suporte à saúde dos colonos deixaram de existir. Sem esse apoio, os colonos japoneses foram obrigados a se retirar em massa, resultando em uma evasão de 78% em quatro anos (Muto, 2010). Segundo Muto (2010, p. 19), “os que não conseguiam sair por falta de condições passaram a plantar, além das hortaliças, seringueiras e juta junto com os ribeirinhos que já cultivavam naquela região”. Logo, a Colônia Agrícola Bela Vista encerrou suas atividades em 1957.

A partir da década de 1960, a Região Amazônica começou a experimentar novos cenários, incluindo o discurso de "integrar para não entregar" do governo Castelo Branco durante a ditadura militar. Em 1965, foi criado o Grupo de Estudos para

Reformulação da Política Econômica da Amazônia (GERPEA), por decreto do Presidente Castelo Branco, cujas recomendações resultaram em um conjunto de leis conhecidas como Operação Amazônia.

Conforme Mahar (1978, p. 21-22):

A pedra angular da “Operação Amazônia” foi a Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966, cujo Artigo 4º relacionava 13 objetivos da ação governamental na Amazônia e estabelecia a orientação básica da nova política. Segundo esse artigo, a futura política regional seria orientada para: estabelecer “pólos de desenvolvimento” e grupos de população estáveis e autossuficientes (especialmente nas áreas de fronteira); estimular a imigração; proporcionar incentivos ao capital privado; desenvolver a infraestrutura; e pesquisar o potencial de recursos naturais (Mahar, 1978, p. 21-22).

Nesse contexto de orientação a uma nova política para a região, se fez necessário as reformas de instituições organizacionais. O maior objetivo era preencher lacunas organizacionais que atraísse capitais a áreas antes não atrativas (Fialho; Trevisan, 2019 p. 2). Nesse período foi lançada a política de incentivos fiscais, no qual foi criado o FIDAM (Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento), a reestruturação do BASA (Banco da Amazônia), criação da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), que tinha como objetivo administrar os recursos públicos com vista a mitigar a desigualdade regional socioeconômica da Região Norte com as demais regiões do país, além da criação do Estatuto da Terra, que dispõe sobre a política de colonização agrária sob amparo da Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964 (Santos, 1983, p. 128). Esta lei regulava os direitos e obrigações relacionados aos bens imóveis rurais, para fins de execução da reforma agrária e promoção de política agrícola (Brasil, 1964).

Santos (1985, p. 128) afirma que os dois primeiros governos militares, Castello Branco (1964-1966), Costa e Silva (1967-1969) aprovaram e regulamentaram as leis sobre reforma agrária e estruturaram o sistema de colonização, em particular a ocupação econômica da Amazônia, no entanto, é no governo Médici (1969-1973) que a colonização toma impulso, através do Programa de Integração Nacional (PIN) criado pelo decreto 1.106 de 16 de junho de 1970. O decreto estabelecia que a primeira etapa do programa seria a construção imediata de rodovias como: a Transamazônica e Cuiabá-Santarém. Seria reservado faixa de terras de dez quilômetros para colonização a esquerda e a direita de novas rodovias se executasse a ocupação da terra adequada e produtiva exploração econômica (Brasil, 1970).

Neste mesmo período, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pela Lei 1.110, de 9 de julho de 1970, regulamentada pelo Decreto nº 68.153, de 1º de fevereiro de 1971. O INCRA tinha como objetivos principais promover e executar a reforma agrária para corrigir a estrutura agrária do país, adequando-a aos interesses do desenvolvimento econômico e social, além de promover, coordenar, controlar e executar a colonização e o desenvolvimento rural, preferencialmente através do cooperativismo, associativismo e eletrificação rural (Brasil, 1971).

Uma das funções do INCRA era a criação de núcleos coloniais como parte do projeto de reforma agrária em regiões de vazios demográficos. A criação dos Projetos Integrados de Colonização (PICs) tornou-se uma política de Estado para a colonização da Amazônia. Os PICs se destinavam a populações de baixa renda, especificamente agricultores sem-terra, e preferencialmente àqueles com maior força de trabalho familiar (Brasil, 1964). Nesse contexto, surgiu no estado do Amazonas o Projeto Integrado de Colonização PIC-Bela Vista, localizado no município de Manacapuru, na antiga Colônia Bela Vista, sede da Colônia Agrícola Nacional do Amazonas (CANA), criada na década de 1940 e encerrada na década de 1950, atualmente conhecida como comunidade rural Bela Vista.

Mais uma vez, a interferência de políticas desenvolvimentistas de ocupação da Amazônia contribuiu para a transformação cultural do município de Manacapuru, que passou a receber colonos de outras regiões e países. Não se sabe a origem e o número exato de colonos por localidade durante a implantação do programa de colonização. No entanto, segundo Oliveira (1983, p. 272), de forma geral para a região amazônica, deveriam ser ocupadas 100 famílias nos anos seguintes à implantação do projeto, sendo que 75% deveriam vir da região nordestina.

Nas décadas de 70 e 80, a população continuou crescendo, embora não tão significativamente como nas décadas anteriores, com um crescimento de 19% em relação à década de 60. Isso ocorreu apesar dos esforços dos programas de ocupação da Amazônia, como o Programa de Integração Nacional (PIN), que tinha como objetivo a ocupação das terras na região amazônica e pretendia integrar as regiões Norte e Nordeste.

Na década de 80, já é possível observar no município a expansão de conjuntos habitacionais, o aumento de estabelecimentos comerciais, uma acelerada mudança no espaço urbano e um acesso mais rápido à capital, Manaus. Destaca-se ainda,

nesse período, a instalação de indústrias para o beneficiamento de juta e do pescado, o que incentivou a população ribeirinha a migrar para a zona urbana (Lima, 2011).

Observa-se também que, na década de 80, a população total do município apresentou um decréscimo de 6%. Esse fato pode ser explicado pelo advento da Zona Franca de Manaus, criada pela Lei 3.173 de 1957 e implementada dez anos depois com o Decreto-Lei 288. Silva (2009), em pesquisa sobre a migração para o município de Manaus na década de 80, constatou que grande parte dos não naturais de Manaus advinha de outros municípios do próprio estado do Amazonas, caracterizando uma migração predominantemente intraestadual e urbana-urbana. De acordo com Santos, Brasil e Moura (2021) os migrantes eram principalmente nativos dos municípios de Coari, Parintins, Manacapuru e Itacoatiara, o que justifica o decréscimo da população manacapuruense na década de 80.

3.3 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO NO PERÍODO EXTRATIVISTA

A educação do Município de Manacapuru no início da década de 40 até 60 é resultado de pouco significado que tinha para a economia local. Loureiro (2007) em uma análise geral sobre a educação na região Amazônica neste período reflete sobre um período de pouca importância para as atividades extrativistas, ou seja, qualquer cidadão com pouco letramento poderia executar tais atividades.

Nas décadas de 40 e 50 denuncia-se o caráter isolado da educação, a raridades das escolas e a diferenças de poucos estudos para poucos, isso pode ser observado nas colocações de Loureiro (2007, p. 18).

Nas paisagens esverdeadas do interior da região havia poucas escolas e raras ofereciam as séries mais avançadas de ensino primário. Em muitas das povoações ribeirinhas uma professora dedicava-se a desemburrar os alunos, ensinando em algumas poucas cartilhas. Alguns deles, poucos, entretanto após esta fase matriculavam-se no curso primário, disponível nas cidades de maior porte e nas sedes dos municípios destacados economicamente. O Curso Ginásial (de 4 anos que se seguia o primário), existia apenas nas capitais do estado e territórios federais e nas cidades maiores (Loureiro, 2007, p.18).

Pode-se perceber que no período extrativista pouco se necessitava do ensino, ou seja não havia prioridade para tal, não que ler e escrever fosse importante, mais o ambiente extrativista pouco sentia falta, ao contrário, quem sabia ler e escrever era prestigiado, mas isso só acontecia em famílias de maior renda. Segundo Loureiro (2007) na década de 40 apenas 33% da Região Amazônica sabia ler e escrever,

compreende-se que ler e escrever não fazia falta, inclusive alguns adultos que frequentavam a escola quando criança, perderam a habilidade da leitura e escrita, isso demonstra não ser imprescindível naquele período para a inserção do indivíduo na sociedade, ao contrário dos dias de hoje quem não sabe lê e escrever é marginalizado.

Nos anos 60, a escola primária era apenas para desenvolver as competências de ler, escrever e saber as quatro operações matemáticas, não obstante, havia os casos isolados, tal como descreve Loureiro (2007, p. 03):

Embora a educação fosse considerada como valor intelectual relevante para a formação das pessoas, esse valor tornava-se, realmente essencial, quando alguém pretendia dedicar-se a uma profissão específica que exigia uma formação das pessoas em nível superior. Ou para exercer o magistério primário, que requeria o antigo curso normal, procurado pela maior parte das poucas mulheres que ingressavam numa vida profissional (Loureiro, 2007, p. 03).

A história educacional do Município de Manacapuru na zona urbana está ligada a primeira escola do município, o Grupo Escolar Carlos Pinho. A criação do Grupo Escolar Carlos Pinho está associada a uma política educacional com pioneirismo no Estado de São Paulo no ano de 1893 pela lei nº 169, de 7 de agosto de 1893¹³ (Baduy, Ribeiro, 2020; Mota; Fernandes; Guimarães; Chaves; Moreira; Castro, 2012). Sobre as características dos grupos escolares, Mota *et al.* (2012, p. 791) descrevem que:

A instalação dos Grupos Escolares, portanto, desencadeou uma série de modificações, estabelecendo uma cultura escolar diferenciada para a época. Esse modelo educacional se difundiu por todo país, sendo uma das mais importantes inovações em matéria de organização de ensino, no qual o mestre-escola (o único professor a ensinar a ler, escrever e contar, para alunos de diferentes idades numa mesma sala de aula), foi substituído pela escola de várias classes e professores simultaneamente.

Segundo Baduy e Ribeiro (2020, p. 08) a criação de grupo escolar tinha como objetivo reunir escola isoladas sem vínculos pedagógicos e administrativos. O que se entende é que, naquele período não haviam escolas institucionalizadas, funcionando apenas em determinado espaço, inclusive familiar (Baduy; Ribeiro, 2020). E os Grupos Escolares vieram para unir essas escolas e transformar em um único espaço

¹³ Com a Proclamação da República e um desejo de romper com o passado imperial, foram tomadas medidas que conduzisse o país em um estágio comparável a dos países europeus e Estados Unidos, desse modo tratando reformar a instrução pública que promovesse transformações profundas na concepção de instrução escolar, organização da escola pública e etc. Dessas transformações a alfabetização em massa, uma das pretensões do decreto e que visava distribuir escolas em diversas localidades em virtude da densidade da população e quando houvesse mais de uma escola em raio fixado, que essas escolas fossem unificadas em pontos mais conveniente. (BADUY, Ribeiro, 2020)

com projetos de escola uniforme, organizado em classes e faixa etária, edifício escolar próprio, racionalização do saber, padronização do processo pedagógico, divisão do trabalho docente, estabelecimento de exames e de programas amplos e enciclopédicos (Mota *et al.*, 2012, p.791).

Para o Amazonas, apenas quatro anos mais tarde no dia 09 de setembro de 1897, sob a decreto nº 191 foi implementado a política educacional de Grupo Escolar desencadeando uma série de modificações, estabelecendo uma cultura escolar diferenciada para a época (Mota *et al.*, 2012). O Grupo Escolar Carlos Pinho no município de Manacapuru iniciou sua instalação em 1914, passando por diversas mudanças e reformas prediais, até se instalar em sua localização atual a partir dos anos 50, têm suas características pioneiras, pois foi o primeiro prédio a funcionar como escola no município de Manacapuru.

No ano de 1951 foi inaugurada a Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré. A construção dessa escola só foi possível com recursos doados pelos comunitários, por organizações religiosas da América do Norte e por verbas governamentais. A unidade começou a funcionar em março de 1951, com 175 crianças matriculadas da 1ª à 4ª séries do 1º grau, atual Ensino Fundamental. Seis anos após seu funcionamento, foi implementado, em 30 de março de 1957, o curso ginasial, com 24 alunos matriculados na primeira turma. A Escola Nossa Senhora de Nazaré representa o símbolo de desenvolvimento educacional para o Município, pois ao longo de 70 anos vem contribuindo de maneira efetiva para a Sociedade Manacapuruense. (Biblioteca, IBGE, 2015).

Apesar do ensino secundário no Brasil ter sido instituído em 1942, no município de Manacapuru somente veio a ser concretizado no final da década de 50, tal fato pode ser justificado pelo baixo índice de população urbana e o retrato da economia extrativista no Município que ainda era bem forte, além também da falta de atuação do estado em função dos longos períodos de criação de uma escola para outra, considerando que, entre as décadas de 40-60 (ver tabela 5) foi o período que a população do município mais cresceu, e isto poderia ter sido um estímulo para o investimento em educação no município.

Nas décadas seguintes começa a surgir a importância do ensino letrado, diferente das décadas anteriores, como foi exposto anteriormente por Loureiro (2012). O ensino, o letramento já passam a ser importante para o processo de desenvolvimento social, onde exige-se conhecimentos muito diferenciado daqueles

exigidos na cultura extrativista. Loureiro (2012, p. 23) defende o ensino como forma de melhorar a vida do indivíduo, que a formação do capital humano era eficaz para as posições sociais e é contundente quando aborda a importância da educação no processo de urbanização, veja:

De fato, com a urbanização, a educação passa a ser um veículo necessário de inserção na vida social da cidade e mesmo uma das poucas vias de ascensão social dos indivíduos. A compreensão da educação sob este novo ângulo, faz com que ela inicie um espiral crescente de valorização do contexto social (Loureiro, 2012, p.23).

A partir dos anos 70 novos projetos de escolas surgem para suprir as demandas do município de Manacapuru, no entanto, ainda assim, o acesso a escola era difícil, pois a atuação do estado não acompanhava o crescimento populacional, e que nos anos 70 apesar da população não ter crescido tanto como nas duas décadas anteriores, ainda assim podia se dizer que o município em termos populacionais continuava evoluindo.

Em 19 de dezembro de 1980 pelo decreto 5.417 foi criada a Escola Estadual José Seffair de 1º e 2º grau jurisdicionada a unidade educacional de Manacapuru. O nome foi dado em homenagem ao comerciante José Seffair, pessoa que prestou razoáveis serviços na comunidade em meio social e econômico. As atividades escolares iniciaram no dia 06 de março de 1981. A escola comportava alunos de ensino médio (antigo 2º grau). O colégio foi preparado para receber 1890 alunos, tanto do centro como dos demais bairros distantes da cidade. Com pouca publicidade nas matrículas, nem todas as vagas foram preenchidas, no entanto entrava para a história do município (Acervo Histórico da Escola José Seffair, 1980).

Observa-se que há um vácuo na criação de escolas, pois, somente trinta anos mais tarde da inauguração da primeira (Escola Nossa Senhora de Nazaré), se inaugura a segunda (José Seffair), e é por essa falta de atuação do Estado que o acesso ao ensino no município de Manacapuru naquele período era extremamente difícil.

Com o processo de urbanização e o crescimento populacional as demandas por escolas aumentaram e o Estado não foi capaz de suprir as necessidades de interiorização do ensino. As escolas em sua maior parte ficaram concentradas na zona urbana e isso foi gerando silenciosamente a marginalização educacional do homem rural, considerando que a maior parte da população do município até início da década de 80 era rural. O Estado para tentar suprir as demandas da zona rural criavam

escolas circunstanciais em algumas comunidades, e demoravam mais de quinze anos para criar escolas na mesma localidade e por esse motivo, (falta de espaço, falta de novos profissionais) se comprimia algumas séries em uma única sala de aula, o que podemos chamar de salas multisseriadas, e isso perdura até os dias de hoje, não só no município de Manacapuru, mais em todos os municípios da Região Amazônica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 em seu artigo 105 já estabelecia ao poder público o amparo e os serviços das entidades na zona rural, escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e ao estímulo as escolhas profissionais. A partir desse amparo legal foi se criando projetos para construir e operacionalizar a educação básica nas escolas da zona rural (Brasil, 1961).

Desses projetos, a classe multisseriada foi se tornando predominante e ainda estão presentes nas práticas pedagógicas da zona rural, não só do município de Manacapuru como no país. O ensino multisseriado consiste em alunos com distorção de idade e diversas séries em aulas com um único professor. Por se tornar predominante na zona rural, sofreu e continua sofrendo duras críticas em função de seu desempenho acadêmico, reproduzindo visões negativas dos seus povos e as instituições do campo (Arroyo, 2010).

Segundo Arroyo (2010 p. 10) as críticas imposta a escola multisseriada são concentradas como escolas do passado pensada na pré-história do sistema escolar, vista como bem distante do paradigma escolar moderno, além de estar bem distante do padrão de qualidade em função dos resultado das avaliações do MEC, falta de material didático, e ainda pela complexidade do exercício da docência nas variadas classes em um único espaço, completamente diferente daquelas que oferecem nas áreas urbanas, não obstante a isso, o autor retrata que as classes multisseriadas merecem destaque e devem ser levadas a sério e não mais ignoradas como escolas do passado.

No município de Manacapuru, entre as décadas de 50 e meados dos anos 80, foram criadas 62 escolas rurais em diversas comunidades. Observa-se que o intervalo entre a criação da primeira escola, Sempre Viva, na Comunidade Paraná do Paratari em 1954, e a escola Nossa Senhora do Rosário em 1976, foi de 22 anos. Esse fato pode ser explicado pela proposta teórica de Loureiro (2007), que sugere que, na época, o ensino era considerado de pouca importância. A educação escolar não era vista como um meio de inserir os indivíduos na sociedade, já que as atividades

produtivas predominantes não exigiam educação formal e a população era majoritariamente rural. Por esse motivo, havia poucas escolas nas comunidades.

Além dessa justificativa, a falta de atuação do Estado e a lentidão no processo de construção de novas escolas contribuíram para a escassez de instituições educacionais, mesmo com o crescimento demográfico e econômico do município.

O Quadro 6 abaixo apoia a afirmação anterior sobre os longos intervalos para a criação de novas escolas, com exceção da década de 80, quando algumas comunidades rurais receberam duas escolas no mesmo ano ou em anos consecutivos. Essa mudança pode refletir um reconhecimento tardio da importância da educação formal para o desenvolvimento das comunidades e a necessidade de atender à crescente população estudantil.

Quadro 6 - Criação de Escolas Municipais Rurais dos anos 50 a 80

NOME DA ESCOLA	COMUNIDADE RURAL	FUNDAÇÃO
Sempre Viva	Paraná do Paratari	mar/54
São Francisco	Costa do Laranjal	ago/60
Gilberto Mestrinho	Vila do Campinas	mar/61
Boa Pátria	Lago do Paru	mar/61
Leocádio da Cunha	Sacambu	mar/63
N.S ^a das Graças	Paraná do Supiá	mar/63
N.S ^a do Perpétuo Socorro	Cajazeira	mar/63
André Araújo	Costa de Bela Vista	mar/63
N. Senhora de Nazaré	Paraná do Guariba	mar/68
N. Senhora do Carmo	Macu Açú	mar/68
São Luiz Gonzaga	Sacambu	mar/68
São João	Lago do Ena	mar/69
Presidente Kennedy	Ajaratubinha	mar/74
Nossa Senhora do Rosário	Paratarizinho	mar/71
Dom Pedro II	Ilha do Marrecão	mar/71
Gaspar Fernandes	Lago do Castanho	mar/71
Santa Tereza	Lago do Cururu	mar/72
Boa Esperança	Jaiteua de Cima	mar/72
Virgílio Alexandre	Ilha do Barroso	mar/73
Nova Esperança	Macu Açú	mar/73
José Augusto de Queiroz	Jaiteua de Cima	mar/74
Getúlio Vargas	Vila do Caviana	mar/74
Getúlio Vargas	Costa do Pesqueiro	mar/74
República	Sacambu	mar/74
Duque de Caxias	Ilha do Paratari	mar/75

Eduardo Ribeiro	Lago do Pesqueiro	mar/75
N.S ^a do Rosário	Paraná do Paratari	ago/76
Manoel Tomáz	Lago do Açú	ago/76
Senador Feijó	Cabeceira do Campinas	ago/76
Odry Corrêa	Vila do Jacaré	mar/76
Rui Araújo	Costa do Marrecão	mar/78
José de Melo	Lago do Calado	ago/78
Manoel Urbano	Manoel Urbano km 79	mar/79
Rui Barbosa	Lago do Castanho	ago/79
N. S ^a do Perpétuo Socorro	Monte Cristo	ago/80
Prof ^a Hortência Bindá	Costa do Canabuoca	ago/80
Santa Tereza	Lago do Santana	ago/80
São José	Estrada do Calado	ago/80
Tancredo Neves	Ramal Nova Esperança	ago/80
Benedito Gomes	Estrada Manoel Urbano km 62	ago/81
Santa Fé	Rosarinho-Rio Manacapuru	ago/81
São Francisco	Paraná do Piriquito	ago/81
Campos Sales	Lago Preto	ago/82
Frei Caneca	Costa do Tuié	ago/82
Boa Esperança	Lago do Castanha	ago/83
Bom Jesus	Paraná do Cabaleana	ago/83
Santa Luzia	Ilha do Supiá	ago/83
Maria Menezes	Paraná do Cabaleana	ago/84
Mário Jorge do Couto	Costa do Canabuoca	ago/84
Santa Maria	Costa do Canabuoca	ago/84
Santa Maria	Ilha do Paratari	ago/84
Santa Rita	Paraná do Cuia	ago/84
Marques de Barbacena	Paraná do Cabaleana	ago/85
Menino Deus	Costa do Paratari	ago/85
N.S ^a de Nazaré	Costa do Paratari	ago/85
São Francisco das Chagas	Costa do Cabaleana	ago/85
São Francisco I	Paraná do Supiá	ago/85
São Geraldo	Costa do Tuié	ago/85
São José	Costa do Marrecão	ago/85
São João	Ilha da Linda Nova	ago/85
Bartolomeu Bueno	Costa do Pesqueiro	ago/85
Monte Sião I	Paraná do Supiá	ago/86
São Francisco	Costa do Canabuoca	ago/86
São José	Ilha do Marrecão	ago/86

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação de Manacapuru-SEMED (2021)

Um fato importante sobre as escolas rurais do município na década de 50 até metade dos anos 80, é que as escolas só foram consolidadas legalmente nos anos de 1997, 1998, 1999, 2002 e 2003 através dos Decretos-Leis nº 460/97, 422/98,

005/99, 001/2002, 010/2023 que autorizava e credenciava os estabelecimentos de ensino da zona rural (SEMED, 2021).

Em síntese, a questão educacional do município de Manacapuru no período extrativista é caracterizada por um momento tímido, onde a Estado pouco se fazia presente. A educação nesse período também era reflexo da região, e a Amazônia de forma geral, nas décadas de 40, 50 e 60 era extrativista, e a maior parte das atividades poderiam ser exercidas por pessoas não letradas (Loureiro, 2012).

A partir da década de 70, com o crescente processo de urbanização, o cenário brasileiro começou a exigir mudanças significativas na educação. Embora a população rural ainda representasse cerca de 70% em Manacapuru, o ensino começou a refletir a necessidade de preparar os indivíduos para a modernidade. O Brasil estava passando por um período de modernização, e a educação tornou-se um meio essencial para habilitar as pessoas a participar das transformações sociais e econômicas em curso.

Na década de 80, a situação mudou ainda mais drasticamente, com a população rural iniciando intensos fluxos migratórios para as áreas urbanas. Segundo Loureiro (2012), a cultura urbana exigia conhecimentos diferenciados, e a educação passou a ser vista como um meio crucial para inserir os indivíduos nas atividades modernas que a cidade oferecia. As qualificações obtidas por meio da educação formal tornaram-se essenciais para acessar oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal.

Apesar dessa crescente necessidade de educação para acompanhar o ritmo da modernização, o Estado não conseguiu atender adequadamente às demandas escolares no município de Manacapuru, especialmente nas áreas rurais. As escolas existentes eram insuficientes em número e recursos para lidar com o aumento da população estudantil e as novas exigências educacionais. A infraestrutura escolar muitas vezes não acompanhou o crescimento populacional e as mudanças socioeconômicas, resultando em salas de aula lotadas, falta de materiais didáticos e uma carência de professores qualificados.

Esse descompasso entre a necessidade de formação escolar e a capacidade do Estado de suprir essa demanda teve consequências significativas. Muitos jovens das áreas rurais enfrentaram dificuldades para se adaptar aos novos contextos urbanos e competir por empregos que exigiam habilidades específicas. Isso reafirmou a importância de políticas públicas voltadas para a ampliação e melhoria do sistema educacional, não apenas em Manacapuru, mas em todo o país, para garantir que

todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação de qualidade e pudessem participar plenamente da sociedade moderna.

3.4 O LEGADO DA ECONOMIA EXTRATIVISTA

O século XIX foi marcado por transformações e intensos movimentos políticos e econômicos na região amazônica. Durante esse período, a Amazônia atingiu seu ponto alto na produção de cacau, café, cana-de-açúcar, algodão e outros produtos (Oliveira, 1983). Entre os acontecimentos políticos, o movimento nativista contra os portugueses, conhecido como Cabanagem, foi o evento mais marcante do período. Ele se espalhou pelos rios Madeira, Amazonas, Tocantins e seus afluentes, reivindicando o direito dos nativos de governarem suas terras e assumirem o comando político e econômico da região. Mesmo após a independência do Brasil, a região ainda estava sob controle português, o que causou sérias dificuldades para sua integração com o resto do país (Oliveira, 1983, p. 216).

Segundo Souza (2021, p. 222), a Cabanagem foi uma guerra de libertação nacional, talvez a maior que o país já tenha conhecido. No estudo clássico do Coronel Gustavo Moraes Rego sobre seus aspectos militares, destaca-se a efetiva e dominante participação das massas, de onde surgiam líderes dos estratos mais baixos da sociedade que tomavam o poder e o mantinham por um tempo considerável. No entanto, os cabanos nunca apresentaram um projeto político claro para a sociedade amazônica. Embora agissem com violência e proferissem discursos contra os ricos e os portugueses, nunca trataram de abolir efetivamente a escravidão ou separar a Amazônia do resto do Brasil.

Para Ricci (2007, p. 7), o movimento da Cabanagem fez surgir no interior da Amazônia uma identidade comum entre povos de diferentes etnias e culturas (índios, negros de origem africana e mestiços), que perceberam problemas e lutas em comum, marcando um período de conflitos sangrentos em prol da liberdade política da região. Com o fim da guerra dos cabanos, os presos sobreviventes foram forçados a formar um corpo de trabalhadores para a região, contribuindo para a reconstrução produtiva do campo e das cidades pós-Cabanagem, bem como servindo como mão de obra durante o período áureo da borracha. Apesar disso, já na década de 1870, a região começava a receber migrantes nordestinos e de outras partes do país (Ricci, 2007).

A economia da borracha foi um dos importantes momentos que transformou a região amazônica, tornando-se uma das atividades fundamentais do centro da região, foi impulsionada na segunda metade do século XIX pelo advento da revolução industrial. As principais consequências da economia da borracha foram: a expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais, sociais e arquitetônicas, possibilitando momentos crescentes das grandes capitais da Região Norte, Manaus e Belém. No entanto, para Cardoso e Muller (2008 p. 17) em função da forma de trabalho adotada, num ciclo econômico extrativo de curta duração, o momento crescente foi apenas de uma pequena parte da camada social que vivia da intermediação.

Para Souza (2021, p. 232), o ciclo da borracha foi um dos mais efêmeros ciclos econômicos do Brasil, representando, em 1910, um quarto das exportações brasileiras. O crescimento ocorreu em concomitância com a cultura do café. Além do crescimento econômico, esse período trouxe um novo perfil populacional, já que, até 1870, a Amazônia era quase um deserto demográfico, contando apenas com suas populações tradicionais que sobreviveram a um sistema secular de escravidão e à guerra repressiva da Cabanagem (Souza, 2021, p. 258). Iniciou-se, então, uma nova fase de ocupação: em 1820, o número de habitantes era de 137 mil; em 1870, passou para 323 mil; em 1900, alcançou aproximadamente 695 mil; e, em 1910, chegou a 1.212.000 indivíduos (Oliveira, 1983, p. 223).

Oliveira (1983) ressalta que, “enquanto crescia a população dita civilizada, diminuía a indígena, com a retração de suas terras”. A região nordeste do país se destacou em termos de contribuição para o aumento populacional. Alguns fatores motivaram a migração nordestina nesse período: a crise da economia nordestina, a seca de 1877, a ilusão de enriquecimento rápido e o recrutamento promovido pelos governos de Manaus e Belém (Cavalcanti, 2015, p. 47).

A partir de 1910, o monopólio da borracha amazônica foi encerrado, motivado pela concorrência da borracha asiática, que oferecia um produto em abundância e com negociação direta nos mercados mundiais (Souza, 2021, p. 280). Segundo Lima (2013, p. 32), a concorrência dos países asiáticos não foi o único motivo para a quebra da indústria extrativa do látex na região. Ele afirma que a maior dificuldade enfrentada pela borracha amazônica no mercado internacional era a qualidade do produto e sua impureza, causada pelas condutas irregulares dos seringalistas e seringueiros. Na intenção de obter mais lucro na pesagem, eles diminuía a elasticidade do produto

ao adicionar substâncias variadas. Após o período de monopólio da borracha, a região enfrentou grandes dificuldades e entrou em um período recessivo.

Segundo Souza (2021, p. 285-289), após a Primeira Guerra Mundial, os estados amazônicos foram surpreendidos pela miséria, pela falta de importância política e pela ausência de significado eleitoral, pressionados pela decadência. Souza (2021) destaca que as cidades de Belém e Manaus eram como cidadelas vencidas, em fase de liquidação. Ele descreve que, em uma manhã em Manaus, o cenário refletia a falência no fim do ciclo da borracha: suicídios, debandadas de aventureiros, navios lotados de arrivistas em fuga, passagens esgotadas e famílias inteiras se mudando, o que provocou uma queda populacional na região. Aqueles que ficaram sentiram o peso da miséria dos anos 1920.

Durante esses anos de falência econômica, a economia extrativista da Amazônia esteve voltada para a coleta de castanha, o garimpo e a pecuária. Apesar de a castanha ter estado presente durante a expansão econômica da borracha, sua produção decaiu durante o período áureo. Segundo Oliveira (1983, p. 250), a castanha se tornou o principal produto de exportação da Amazônia após o período áureo, especialmente no estado do Pará, ajudando a mitigar os efeitos da crise da borracha. Oliveira (1983) enfatiza que a infraestrutura desenvolvida durante o auge do látex foi transferida para a extração de castanha. Além disso, outros produtos, como óleo de copaíba, ucuquirana, balata, sorva e madeiras diversas, complementavam a renda dos nortistas que tentavam fugir da crise e mitigar os efeitos da estagnação para que não fossem tão generalizados.

Santos, Machado e Seráfico (2015, p. 187) colaboram com a descrição do momento econômico pós-período áureo da borracha, afirmando que “o extrativismo vegetal, mineral e a criação de gado ganharam certa importância e, de forma espontânea, atraíram as chamadas 'frentes pioneiras agropecuárias e minerais' provenientes do Nordeste durante este período”.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a Amazônia voltou a ser uma alternativa para a produção de látex, impulsionada também pelo discurso do Presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo com o lançamento da Marcha para Oeste¹⁴. Devido ao bloqueio de acesso aos países do Ocidente pelo Japão e à alta demanda por borracha

¹⁴ A Marcha para o Oeste foi um movimento desenvolvido pelo governo Getúlio Vargas no período do Estado Novo (1937-1945) tinha como objetivo promover a integração econômica de regiões com áreas pouco povoadas. Para maior aprofundamento sobre o tema, recomenda-se a leitura PEREIRA, (1997).

por parte dos países aliados, foram assinados, em 1942, os Acordos de Washington (Santos; Machado: Seráfico, 2015, p. 187). Esses acordos previam a colaboração do Brasil com os Estados Unidos para derrotar os adversários europeus. Como parte do acordo, os Estados Unidos financiariam a Usina Siderúrgica Companhia Vale do Rio Doce, programas de transporte e pesquisas pelo Instituto Agrônomo do Norte, instalado em 1941. Em troca, o Brasil cederia locais litorâneos para bases militares americanas e aplicaria esforços para aumentar a produção e o fornecimento de borracha. Os produtos derivados da borracha eram extremamente importantes para os esforços de guerra e eram usados de diversas maneiras, desde a fabricação de pneus até amortecedores de recuo de canhões (Lima, 2013, p. 43-44).

Para mobilizar e aumentar a produção de borracha e a mão de obra na Amazônia, foi criado o movimento conhecido como "Batalha da Borracha". Esse movimento tinha como objetivo recrutar migrantes para aumentar a produção de matéria-prima. Segundo Guillen (1997), foi uma campanha nacional organizada para o recrutamento de mão de obra, sendo vista como uma estratégia que utilizava a comunicação em massa para persuadir os nordestinos a aderirem coletivamente à Batalha da Borracha¹⁵. Para apoiar esse movimento, várias instituições foram criadas: Banco de Crédito da Borracha (BCB), Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA), Superintendência do Vale Amazônico (SAVA), Comissão Brasileira de Gêneros Alimentícios, Colônia Agrícola Nacional do Amazonas, Instituto Agrônomo do Norte e Aeroporto de Ponta Pelada (Barboza, 2005; Lima, 2013; Oliveira, 1983).

Em 09 de julho de 1942, através do Decreto-Lei nº 4.451, é autorizado a constituição do Banco de Crédito da Borracha. O banco foi criado para desenvolver a produção de borracha e sua defesa econômica, bem como para a execução do convênio celebrado através dos Acordos de Washington entre Brasil e Estados Unidos (Brasil, 1942).

Segundo Oliveira (1983, p. 264-265), o banco detinha 40% do capital americano e tinha a função de realizar as operações finais de compra e venda tanto para o mercado nacional quanto para exportação. Ele era responsável por financiar a

¹⁵ Para a autora, no caso específico da "Batalha da Borracha", a migração para a Amazônia foi apresentada como uma ação patriótica. A propaganda do Estado Novo de Getúlio Vargas elaborava um discurso em que o migrante estaria protegido pela ação governamental. Mais do que migrantes, seriam soldados na batalha da produção. E além de soldados, teriam a chance de refazer suas vidas numa região a qual se antevia um futuro promissor. (GUILLEN, 1997, p.98-99).

produção, saneando e colonizando as regiões produtoras, e assumiu o lugar das casas aviadoras durante o primeiro auge da economia da borracha. Com o término da guerra em 1945 e o conseqüente desinteresse dos Estados Unidos pela borracha, o acordo foi desfeito em 1947.

E o que restou da Amazônia após a guerra? De acordo com levantamentos bibliográficos, o aumento populacional foi significativo nesse período, em função do fluxo migratório incentivado pelo movimento Batalha da Borracha. Embora não haja um valor exato do número de migrantes, e haja muita contradição entre os historiadores, os censos de 1940-1950, como mostrado na Tabela 6 abaixo, indicam o aumento populacional do período, embora sem resultados específicos de migração.

Tabela 6 - Confronto dos resultados demográficos dos Censos de 1940-1950 por Unidade de Federação

UNIDADE DE FEDERAÇÃO	1940	1950
Guaporé (atual Rondônia)	21.251	37.438
Acre	91.898	133.747
Amazonas	416.057	530.920
Pará	923.086	1.142.846
Amapá	21.558	38.374
TOTAL	1.473.850	1.883.325

Fonte: IBGE, 1951.

Sobre a contradição do fluxo migratório, Oliveira (1983, p. 266) estimou que cerca de 100 mil migrantes chegaram à Amazônia. Já Barbosa (2005, p. 18) afirma que foram mais de 30 mil trabalhadores, enquanto Guillen (1997, p. 94) sugere que, devido ao apelo da propaganda e à seca, cerca de 50 mil trabalhadores se dispuseram a enfrentar a batalha da produção. Martinello (1985, p. 340), com acesso direto aos dados da SEMTA de 1943 em Belém, estimou que aproximadamente 42 mil homens se deslocaram para a Amazônia entre o início dos Acordos de Washington, em 1942, e o fim da guerra, em 1945.

Além das divergências entre os autores, o decreto que firmou os Acordos de Washington estabelecia como meta que, até abril de 1943, a SEMTA deveria apresentar cerca de 30 mil trabalhadores como parte do acordo. Segundo Lima (2013, p. 73), essa meta jamais foi cumprida. Embora o censo do IBGE (1951) indique um aumento populacional ao longo de uma década, a historiografia aborda perdas populacionais significativas devido aos dramas humanos vividos pelos seringueiros

durante o período, incluindo o recrutamento, a viagem para a Amazônia, os trabalhos árduos nos seringais e as doenças endêmicas da região.

Segundo Andrade (2015, p. 163), o drama humano foi muito maior do que o boom artificial da borracha, com o desaparecimento e morte de milhares de nordestinos, que foram chamados pela propaganda oficial da época de “Soldados da Borracha”. De acordo com Souza (2021, p. 298), uma comissão de inquérito no Congresso Constituinte apontou que cerca de 20 mil trabalhadores morreram nos seringais.

Oliveira (1983, p. 264) complementa que, “embora tivessem criado infraestrutura que serviria de base, mais tarde, para o desdobramento de mecanismos de integração nacional, a Batalha da Borracha foi responsável pela morte por penúria e doenças (estima-se em 40 mil o número de mortos)”. Assim como não se tem o quantitativo exato de migrantes nordestinos que vieram para a Amazônia, também não se tem o quantitativo exato dos números de mortos. Porém, o fato é que, o movimento da Batalha da Borracha não deixou a Amazônia em inércia, o período foi extremamente útil para o processo de povoação da Amazônia.

Acerca do resultado da produção de borracha, Oliveira (1983, p. 266) descreve que foram modestos: de 10.700 toneladas em 1941, passou-se para 21 mil toneladas em 1944 e 18.900 em 1945. A autora atribui esse fato ao aumento do número de coletores de látex, uma vez que a tecnologia empregada era a mesma de 30 anos atrás.

Com o término da guerra e o fim do interesse pela borracha da Amazônia, a região entrou em isolamento. Os seringais foram novamente abandonados e sua economia ficou baseada apenas na subsistência. Segundo Souza (2021, p. 298), “a campanha da borracha não era, na verdade, um plano de valorização regional de longo prazo, embora assim se apresentasse”, mas sim uma iniciativa para atender às demandas de guerra dominadas pelos Estados Unidos. Nesse sentido, o governo brasileiro, preocupado em desenvolver a Amazônia no pós-guerra, incluiu uma emenda na Constituição de 1946 que obrigava a União, os estados e os municípios a contribuírem com 3% de suas rendas tributárias durante um período de 20 anos para a execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (PVEA).

Algumas medidas foram tomadas para seguir com o plano de valorização econômica da região. Em 30 de agosto de 1950, através da lei nº 1184, o Banco de Crédito da Borracha passou a se chamar Banco de Crédito da Amazônia, com a

ampliação das atividades produtivas, efetuando todas as operações bancárias relacionadas às atividades industriais, comerciais e produtoras da região amazônica, incluindo a borracha. No Banco de Crédito da Amazônia, foi instituído um fundo de fomento à produção, que consistia no depósito de 10% das dotações anuais previstas no art. 199 da Constituição Federal de 1946 para a valorização econômica da Amazônia. O fundo era destinado ao financiamento de atividades agrícolas, pecuárias e industriais de interesse da região, para o aproveitamento de matéria-prima, melhoria no transporte ou produtos de qualquer ramo da economia regional, e, primordialmente, ao incentivo e aperfeiçoamento da produção de borracha, incluindo o financiamento de seringais de plantação (Brasil, 1950).

No ano de 1953, pela lei nº 1.806, de 06 de janeiro foi criada a Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) que tinha como objetivo constituir um sistema de medidas, serviços, empreendimentos e obras, destinado a incrementar o desenvolvimento da produção extrativa e agrícola, pecuária, mineral, industrial e o das relações de troca, no sentido de melhores padrões sociais de vida e bem-estar econômico das populações da região e da expansão da riqueza do país (Brasil, 1953).

A SPVEA formulou o 1º Plano Quinquenal (1955-1959) do qual enfatizou o desenvolvimento da produção agrícola e animal, melhoria nos transportes, comunicação, saúde, energia, aproveitamento dos recursos minerais, a questão do aumento demográfico, além da pesquisa e desenvolvimento de crédito bancário. (Santos; Machado, Seráfico, 2015, p 189).

Em seus primeiros anos a prioridade da SPVEA foi o transporte, saúde, energia e comunicações, já nos dois últimos anos foi viabilizada ações voltadas ao setor agrícola. Segundo Souza (2021, p. 298), “a SPVEA falhou em sua tarefa de desenvolver a região, pois considerou a Amazônia em seu atraso e sua integração menos como resultado global da expansão do capitalismo” do que o resultado da falta de infraestrutura sociais e de estradas de acesso. Muitos dos levantamentos bibliográficos obtidos, a maior parte deles descrevem ações negativas da SPVEA, de resultados não satisfatórios, e que ficou abaixo do esperado.

Segundo Santos, Machado e Seráfico (2015, p.189) em função da grande demanda pelas ações da SPVEA e pouco conhecimento existente da região, além da insuficiência e inconstância de recursos, necessitou-se de uma nova política para a Amazônia. Na mesma linha crítica sobre a SPVEA, Araújo (1992) descreveu que desde o início, a SPVEA era alvo de controvérsias, pois, a partir de 1960 o órgão fez

um balanço de sua própria atuação reconhecendo os fracassos de suas metas em todos os níveis, nesse balanço realizado constatou-se que de 1948-1958 a participação da renda nacional da Região Amazônica caiu de 4,6% para 4,4%, não houve aumentos na produção agrícola, nenhuma ação a favor da colonização, ou qualquer esforço para fixar colônias agrícolas existentes¹⁶ que acabaram entrando em decadência e sendo extintas.

Não obstante a parte negativa da SPVEA ter sido colocada em pauta por muitos autores, deve-se considerar algumas ações cujos efeitos garantiram sucessos, principalmente no Estado do Pará. Segundo Puga e Zanluth (2016, p. 16) apesar da SPVEA não ter valorizado os recursos típicos da região, ela estimulou a diversificação da agricultura, como a pimenta e as fibras duras, além da abertura de estrada, como a Belém-Brasília que favoreceu a venda de terras devolutas e a implantação de grandes projetos agropecuários, acelerando o PIB paraense. De acordo com Pandolfo (1994) uma das principais atividades da SPVEA e de forma pioneira foi a realização de inventários florestais para mapeamentos das riquezas da região, em Belém foi realizado o melhoramento de distribuição de energia elétrica, construção de centros de pesquisa, escolas, o financiamento de refinaria de petróleo na capital Manaus e a fábrica de cimento no Pará.

Com o panorama econômico nada agradável nesse período para a região Amazônica, e a falta da SPVEA em não acompanhar o processo de industrialização brasileira, além da queda acentuada da participação da região na formação do Produto Interno Bruto, é que, no ano de 1966 novos rumos para a Amazônia são lançados, totalmente reformulados, a partir da concepção de planos regionais, com marcos no Programa de Ação Econômica do Governo militar de Castelo Branco (Puga; Zanluth, 2016, p. 8). O objetivo básico dos planos regionais era expandir, diversificar e modernizar as economias de cada região, assim para a região, a

¹⁶ No ano de 1940 através do decreto-Lei n 2.009, de 09 de fevereiro cria-se a política de Organização de Núcleos Coloniais e no ano de 1941 através do Decreto-lei 3.059, de 14 de fevereiro, o governo federal estabelece a Criação de Colônias Agrícolas Nacionais. O maior objetivo da criação de colônias agrícolas era povoar a Amazônia e incentivar a produção de culturas apropriadas a culturas da região, assim com base no Decreto-Lei n. 8.506, de 30 de dezembro de 1941, cria-se a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas- CANA, cujos Núcleos se estabeleceriam em Manaus, Manacapuru e Codajás. (BRASIL, 1940, 1941). Em função das mudanças políticas do período vê (LOUZADA, C. O. As grandes obras para a reabertura da BR-319 e seus impactos nas localidades ribeirinhas do Rio Solimões: Bela Vista e Manaquiri, no Amazonas. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.) o sistema de colônia agrícola entra em decadência no final da década de 50.

estratégia instituída ficou denominada de “Operação Amazônia”¹⁷. A intenção desse grande movimento foi a integração da Amazônia ao resto do país. Segundo Souza (2021, p 304) para o governo militar, “a Amazônia era um vazio demográfico, perigoso de ser controlado e alvo de cobiça de outras nações senão fosse urgentemente ocupado pelo Brasil”.

Segundo Ferreira (1994) as mudanças ocorridas pelo movimento Operação Amazônia foram basicamente estruturadas em três alterações: primeiro, a transformação do Banco de Crédito da Amazônia (BCA) em Banco da Amazônia (BASA) por intermédio da Lei nº 5.122, de 28 de agosto de 1966, do qual assume a política do governo federal para o desenvolvimento da Amazônia Legal. A diferença entre o banco anterior é que seria um banco dotado de mais recursos. A segunda mudança foi a extinção da SPVEA e criação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) embasada pela lei 5.173, de 27 de outubro de 1966. Seu principal objetivo era planejar, promover a execução e controlar a ação federal na Amazônia (Brasil, 1966).

O terceiro passo foi a reformulação da Zona Franca de Manaus, através do decreto 288, de 1967. Quando o autor se refere a reformulação é que, já existia uma lei de criação da Zona Franca de Manaus, lei 3.173, de 06 de junho de 1957 com o intuito de armazenar, depositar, guardar, conservar, beneficiar e retirar mercadorias provenientes do estrangeiro destinadas ao consumo interno da Amazônia e dos países limítrofes (Brasil, 1957).

Segundo Lira (1995, p. 15) essa medida faltava mecanismos necessários a implementação da Zona Franca de Manaus, por isso se passaram dez anos e somente com o decreto nº 288 é que o governo regulamenta a ZFM, no qual estabelece os objetivos pretendidos, cria o órgão responsável, a SUFRAMA, vinculado ao Ministério do Interior e posteriormente estende isenção a produtos proveniente da Zona Franca e utilizados para outras áreas da Amazônia Ocidental.

Até aqui portanto, foi contextualizado o legado da economia extrativista da Região Amazônica a partir do século XIX, até o final da década de 60. Pôde-se perceber o quanto a Região passou por intensos movimentos econômicos e políticos.

¹⁷ Para maiores conhecimento sobre a Operação Amazônia e as concepções teóricas que nortearam as políticas de desenvolvimento para a Amazônia na década de 60, ver. MARCHIORO, L. W. GUBERT, Denise, GUBERT, Denise. A Teoria dos Polos de Crescimento e Desenvolvimento de Perroux, e a Implantação da Zona Franca de Manaus na Região Norte do Brasil. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá-MT, n 01, v 16, p. 186, 2014.

Do movimento político do período, a Cabanagem foi um movimento que reivindicava o direito dos nativos de governarem suas terras e assumir o comando político da região, significou importante processo de formação cultural que surgiu no interior da Amazônia entre povos e etnias diferentes, porém com uma identidade única de luta em busca da integração da região ao restante do país, teve um alcance considerado, se espalhou pelos rios, inclusive o Amazonas, assim, não é difícil compreender que o movimento deixou heranças e traços culturais para o Município de Manacapuru.

Em relação ao movimento econômico, a economia da borracha no seu primeiro e segundo ciclo foi uma das atividades econômicas mais importante para a região. No primeiro ciclo, foi impulsionada pelo advento da revolução industrial, no segundo, foi estimulada pelas demandas dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, ambos os ciclos trouxeram para a Amazônia aumento e novo perfil populacional, mudando os traços culturais do homem nativo, e isto trouxe transformações culturais não só ao Município de Manacapuru, como em toda a região. A região nordeste foi a que mais contribuiu para esse novo perfil populacional.

No pós segunda guerra a Amazônia passou por um período extremamente delicado, os seringais foram abandonados novamente e a economia da região baseava-se na subsistência, assim a partir do ano de 1946 novas medidas foram tomadas para mudar o rumo socioeconômico da região, dentre elas o fundo de participação de 3% da União, Estados e Municípios e contribuir durante 20 anos nos Planos de Execução de Valorização Econômica da Amazônia, transformação do banco de crédito da borracha em banco de crédito da Amazônia, com o objetivo de ampliar as atividades produtivas, criação da SPVEA para ajudar a desenvolver as atividades propostas no plano de valorização.

Em função do plano regional ter tido muito resultados negativos, é que, a partir de 1966 nova política de desenvolvimento regional é adotada. Conhecida como Operação Amazônia, essa política tinha o objetivo de diversificar e expandir a economia da região, assim algumas mudanças se fizeram necessárias para execução do plano, como: a transformação do Banco de Crédito da Amazônia (BCA) em Banco da Amazônia (BASA), a substituição da SPVEA pela SUDAM e a criação da lei de incentivos fiscais que criaram a Zona Franca de Manaus, desse período até final da década de 80, novas mudanças foram acontecendo: o aumento populacional advindo dos incentivos de políticas de migração, com novas reconfigurações e aproveitamentos das organizações de núcleos coloniais anteriores e reiniciado a partir

da implantação do Programa Integrado de Colonização (PIC), o êxodo recorrente para a Capital Manaus, em função da Zona Franca, o aumento da produção de novos produtos agrícolas, em um dos casos, a juta e malva, principalmente no Município de Manacapuru, hoje um dos principais produtores do Brasil. Em se tratando do Município de Manacapuru, na próxima sub seção será abordado o processo originário do Município, sua formação cultural e política, além da dinâmica populacional diante do contexto regional.

4 PANORAMA SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU NO SÉCULO XXI

O município de Manacapuru atualmente é considerado uma cidade de porte médio, conta com uma população de 101.883 habitantes de acordo com o último censo (IBGE, 2022), e uma população judicial estimada em torno de 169.041 habitantes, é o quarto município mais populoso do Estado do Amazonas. Possui densidade demográfica de 13,89 habitantes por km² e taxa de crescimento populacional de 19,66% (2010-2022). A população urbana do município de acordo com o censo realizado em 2010 é de 60.174 pessoas dividindo-se nos mais diversos bairros de Manacapuru tais como: Centro, Aparecida, Biribiri, Liberdade, Morada do Sol, São Francisco, São José, Terra Preta, União; Correnteza, Nova Manacá (IBGE, 2010), ver (Figura 9). Na área rural a população informada é de 24.967 pessoas, distribuídas em 185 comunidades (IBGE, 2010).

Segundo Silva (2016) a predominância da população urbana é recente e que a transição ocorreu quando começaram as explorações comerciais do gás natural no município de Coari a partir da década de 80.

Até o início da década de 80 a população era rural, confirmado na tabela 5 na subseção 2.4 deste capítulo. No entanto, no final da década, em específico no ano de 1988 (quando inicia a exploração do gás natural, com transporte através das balsas), há uma inversão demográfica, que pode ser confirmado pelo censo de 1991, com maior população urbana. Segundo Silva (2016, p. 26) a população urbana foi se intensificando a partir dos anos 2000 com a migração rural decorrente das obras do gasoduto Coari-Manaus, iniciadas oficialmente em 2006, nesse sentido, o autor afirma que:

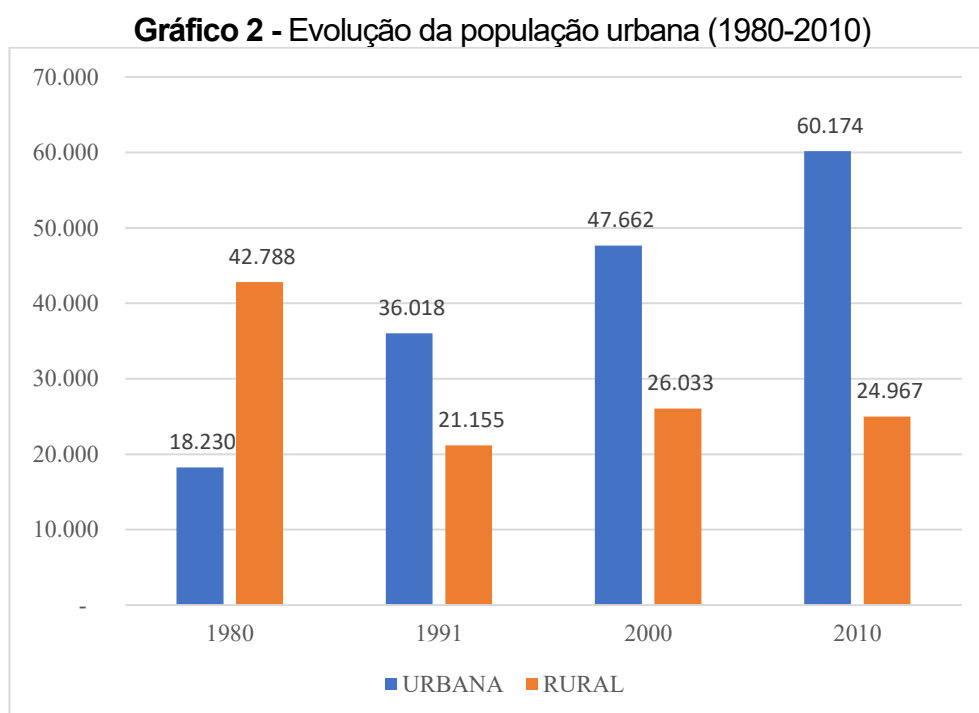
[...] o evento se intensificou, provavelmente, em decorrência da implantação do gasoduto Coari-Manaus, iniciado em 2006 e que atravessa os territórios de Coari, Codajás, Anori, Anamã, Caapiranga, Manacapuru, Iranduba e Manaus tendo sido concluído no ano de 2009, e da criação da Região Metropolitana de Manaus (RMM) em 2007. Estes eventos contribuíram para contínuas mudanças na dinâmica demográfica do município que, de acordo com o censo de 2010, o percentual de população urbana corresponde a 71% contra 29% de populações rurais (Silva, 2016, p.26).

A dinâmica de crescimento urbano segundo Silva (2016) se envolve a partir da implantação das obras do gasoduto Coari-Manaus e a inserção do município como zona de região metropolitana de Manaus-RMM (implantado a partir de 2007 pela lei

complementar n ° 52, de 30 de maio de 2007), apesar do autor não justificar a razão pelo qual a inserção do município de Manacapuru na região metropolitana contribui para a migração da população rural, é possível notar através de pesquisa realizada, que a inserção na RMM trouxe alguns benefícios, como por exemplo as muitas das execuções públicas de caráter permanente e de interesse comum a região metropolitana (como por exemplo da duplicação da estrada Manoel-Urbano), além da coparticipação na execução de obras e serviços mediante convênio firmados intergovernamental dos entes públicos (Amazonas, 2007).

Desse modo, é possível observar nos últimos anos o crescimento da cidade em termos econômicos (que pode ser comprovado pelo crescimento do PIB nos últimos anos 2010-2020) e de infraestrutura, que atraiu novos investimentos, como: a implantação de faculdades particulares, ambientes modernos, criação de novos conjuntos habitacionais, surgimento de franquias, aumentos das edificações, o que nos levar a considerar o interesse das populações rurais e seu deslocamento para a sede do município, além de populações intermunicipais.

No gráfico 02 (abaixo) é possível visualizar o crescimento da população urbana a partir da década de 80 (censo de 1991).



Fonte: IBGE, 1980-2010.

O Gráfico 2 ilustra a evolução da população urbana e rural entre 1980 e 2010. Observa-se um crescimento significativo da população urbana, que passou de 18.230 em 1980 para 60.174 em 2010. Este aumento refletiu o processo de urbanização e a migração de pessoas das áreas rurais para as urbanas, em busca de melhores oportunidades de emprego e acesso a serviços.

Por outro lado, a população rural diminuiu de 42.788 em 1980 para 24.967 em 2010, posto à migração para áreas urbanas e à modernização da agricultura, que demandava menor mão de obra, sendo esse movimento, característico de regiões que enfrentam transformações socioeconômicas significativas.

Um ponto importante a destacar é a inversão populacional que ocorreu em 1991, quando a população urbana ultrapassou a rural, indicando uma mudança no perfil demográfico do município. A diferença entre as populações urbana e rural aumentou substancialmente até 2010, reforçando a tendência de urbanização.

Em relação a área territorial do município, possui 7.336,579 km², limita-se ao sul com o município de Beruri, ao norte, com o município de Novo Airão, ao leste os municípios de Manaquiri e Iranduba e a oeste com Anamá e Caapiranga. (IBGE, 2021).

4.1 O PERFIL ECONÔMICO

As principais fontes de emprego e renda no município de Manacapuru estão no comércio atacadista, agricultura familiar, funcionalismo público, comércio varejista, indústrias de peixes, cerâmicas e navegação (Lima, 2011; Iwanaga; Moreira, 2017). A proporção de pessoas ocupadas em relação a população total é de 6,3% e possui 46,1% da população vivendo com até meio salário-mínimo por pessoa. (IBGE, 2020). A maior concentração de emprego de força de trabalho está na administração pública, em segundo está o comércio varejista e o terceiro a indústria.¹⁸

O setor primário, (setor agropecuário) apesar de pouco contribuir para a geração da força de trabalho, (contribuindo com apenas 1,5%) tem sua expressiva importância para a subsistência do Município e para o Estado do Amazonas, com alguns destaques a determinados produtos agrícolas.

¹⁸ Antecipa-se que na próxima seção, baseado em dados documentais, detalha-se o as ocupações, distribuição de empregados por subgrupos ocupacionais.

Segundo o Sebrae (2023) existem no município 7.588 produtores rurais, a principal fonte de geração de renda é a agricultura familiar. Os principais produtos da agricultura familiar produzidos pelo município estão dispostos na Tabela 7 a seguir:

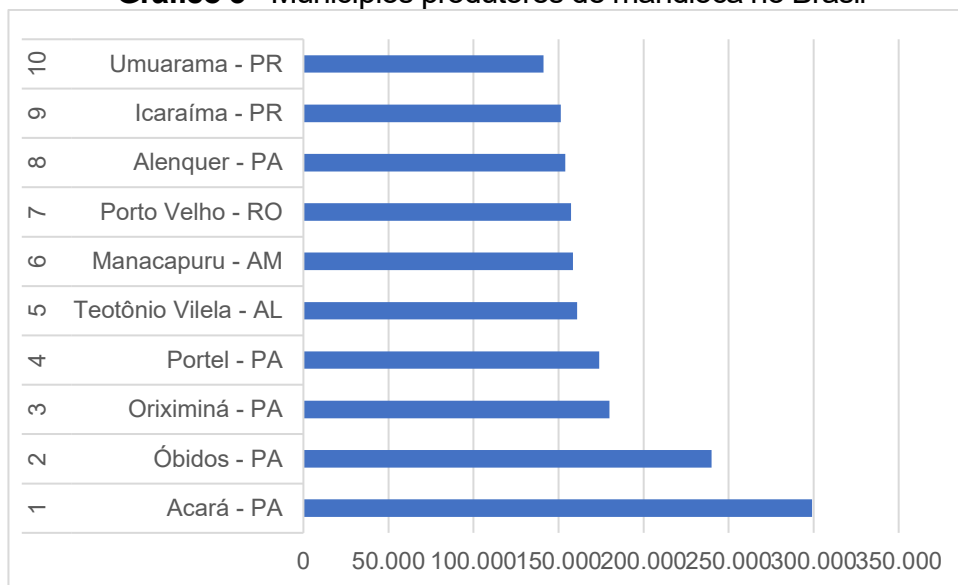
Tabela 7 - Produtos agrícolas e quantidade produzida no município de Manacapuru 2020

PRODUTOS AGRÍCOLAS	QUANT. (t)
Mandioca	158.563
Mamão	12.000
Banana	2.400
Malva	1.721
Maracujá	1.650
Juta	1.128
Melancia	480
Laranja	440
Goiaba	300
Açaí	154
Abacaxi	126
Abacate	4
Guaraná	3

Fonte: IBGE - Produção Agrícola Municipal, 2020.

Observa-se que a mandioca foi o produto agrícola produzido em maiores quantidades por tonelada no município de Manacapuru no ano 2020. A cultura da mandioca é de grande importância socioeconômica não só para o município de Manacapuru como ao Estado do Amazonas, em vista de ser um produto indispensável a mesa dos amazonenses. O beneficiamento é dirigido quase exclusivamente ao produto da farinha destinado ao consumo dos produtores e o excedente é comercializado. Outros produtos secundários também se destacam como: a farinha de tapioca, a goma (fécula) e o tucupi (Dias *et al*, 1998).

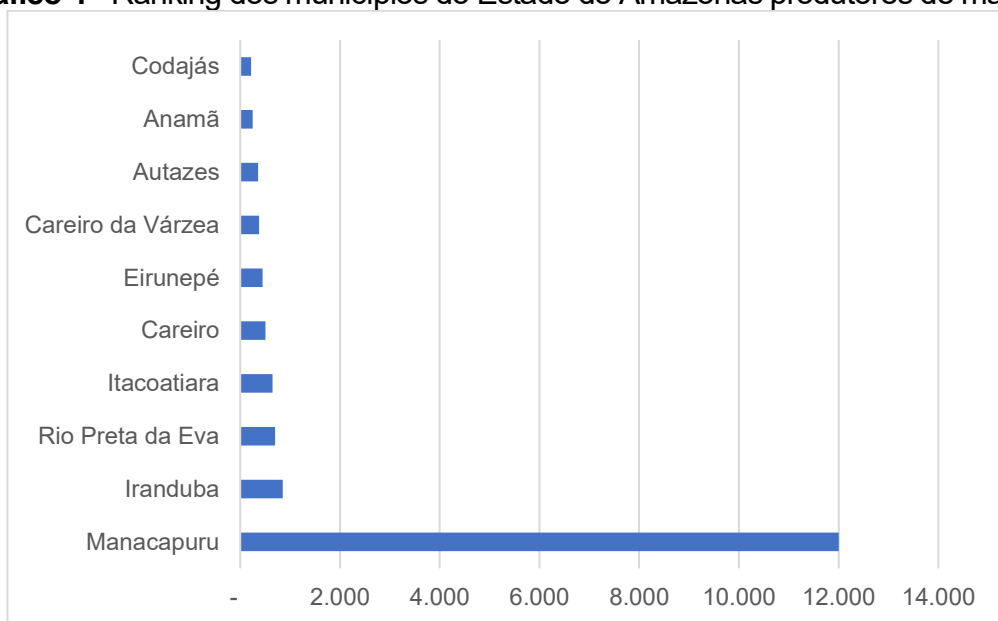
Segundo Dias, Barreto e Xavier (1998) a mandioca é plantada tanto em solos de várzeas como em terras firmes. O rendimento médio da produção por hectare gira em torno de 08 a 12 (quilograma por hectare). Em 2020 o município atingiu 11.931 de produtividade (IBGE, 2020). Desse modo, o município consegue ser o maior produtor de mandioca no Estado do Amazonas e na colocação brasileira está na 6^o posição abaixo do município de Teotônio Vilela de Alagoas, de Portel, Oriximiná, Óbidos e Acará, ambos no Estado do Pará. (IBGE, 2020). Veja o gráfico 7, o ranking da produção anual brasileira de mandioca para o ano de 2020.

Gráfico 3 - Municípios produtores de mandioca no Brasil

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, 2020.

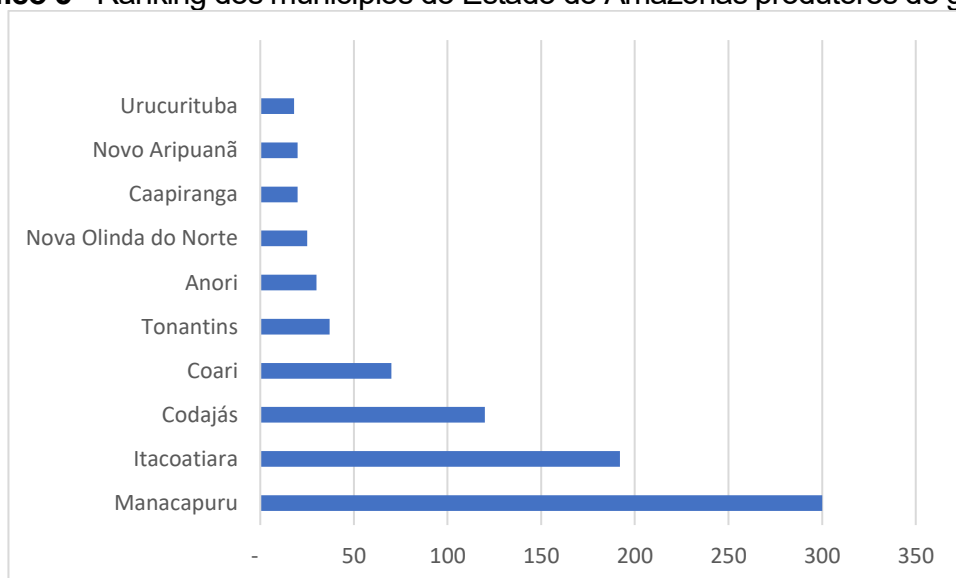
Apesar do município de Manacapuru ter representatividade de produção em relação a produção total do Brasil, a produção no município ainda assim apresenta-se baixa. Segundo Dias, Barreto e Xavier (1998) a baixa produtividade é agravada pelas diversidades dos sistemas de produção em uso e da ausência de tecnologias dos produtores da região. O autor sustenta que apesar do progresso tecnológico experimentado no Brasil, os processos de produção utilizados nas casas de farinha se assemelham as práticas primitivas utilizadas pelos indígenas, porém “a única inovação verificada é a utilização do ralador (caetetu) e o emprego de motores à explosão por alguns produtores.

Outra cultura que se apresenta como produto agrícola gerador de renda para o município é a produção de mamão. Em 2020 no município de Manacapuru a produção atingiu 12.000 toneladas, veja (gráfico 8) do ranking dos principais produtores do Amazonas. De acordo com os dados do IBGE (2020) o município é um dos principais produtores do Estado.

Gráfico 4 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de mamão

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, 2020.

A cultura da goiaba também se apresenta como alternativa de renda, o município atingiu no ano de 2020 em torno de 300 toneladas (ver gráfico 9) colocando Manacapuru como um dos primeiros no ranking dos municípios produtores do Estado do Amazonas.

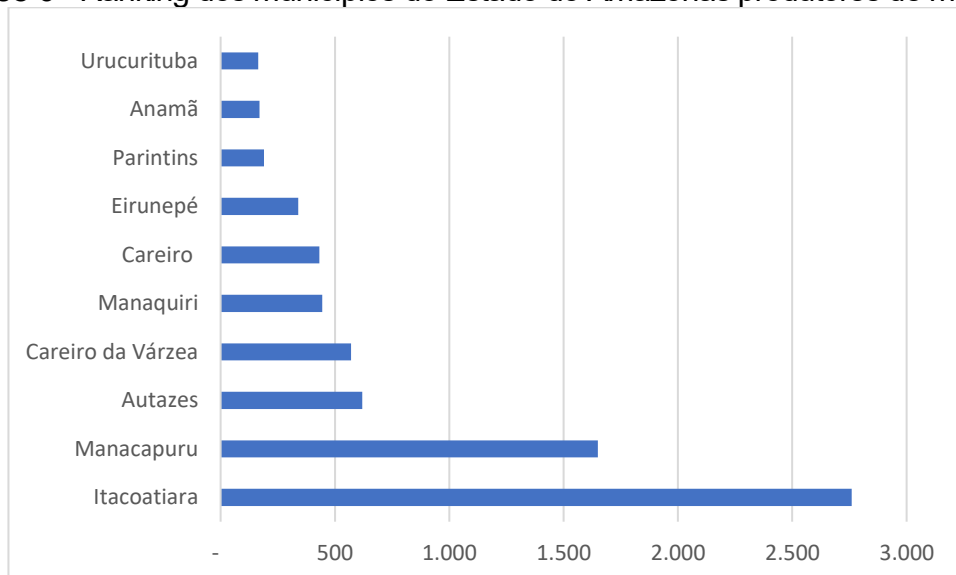
Gráfico 5 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de goiaba

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, 2020.

A cultura do maracujá também se faz importante para o município, atingindo no ano de 2020, 1.650 toneladas, o município fica na segunda colocação do ranking dos

municípios produtores do Estado do Amazonas, estando abaixo do município de Itacoatiara com 2.260 toneladas, veja o ranking no gráfico abaixo.

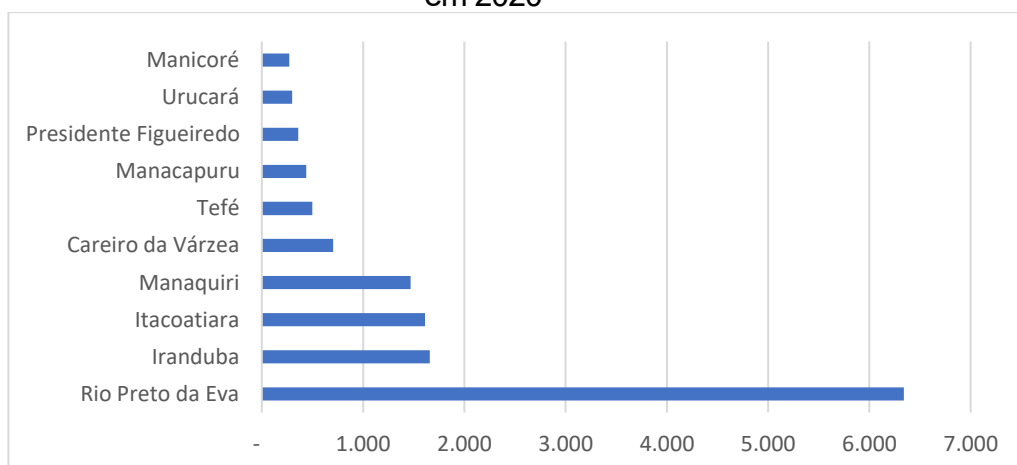
Gráfico 6 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de maracujá



Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, 2020.

A laranja tem sua colocação na sétima posição com 440 toneladas em 2020, veja o ranking no gráfico 11. Os demais produtos como: a banana, melancia, açaí, abacaxi e abacate não apresentam representatividade no Estado do Amazonas para os dez primeiro colocados.

Gráfico 7 - Ranking dos municípios do Estado do Amazonas produtores de laranja em 2020



Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal (2020)

Para complementar os produtos do setor primário com produção expressiva, a extração vegetal da cultura de malva tem se apresentado como opção nas últimas

décadas. A cultura da malva se apresentou como alternativa econômica a partir do ano de 1979, pois até então, a juta dominava o mercado de fibras vegetais para produção de sacarias. Após descobertas da malva, por ter as mesmas características da juta, ela passa a competir e superar as quantidades produzidas de juta como pôde ser observado anteriormente na (Tabela 4). Após décadas de grande desempenho produtivo a produção vem decaindo (Veja tabela 8) abaixo:

Tabela 8 - Produção de malva no Município de Manacapuru 1979-2020

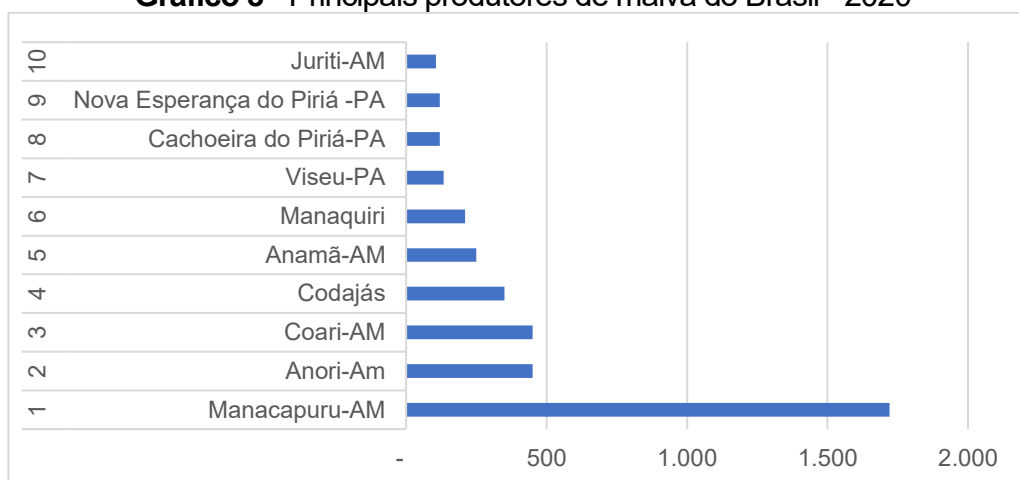
ANO	QUANT. (T)	ANO	QUANT. (T)	ANO	QUANT. (T)	ANO	QUANT. (T)
1979	13.851	1990	2.647	2001	2.544	2012	3.865
1980	13.783	1991	SI	2002	4.212	2013	5.000
1981	14.918	1992	8.550	2003	4.212	2014	3.865
1982	11.154	1993	11.000	2004	5.000	2015	2.250
1983	10.460	1994	11.000	2005	9.310	2016	75
1984	11.906	1995	5.600	2006	8.000	2017	SI
1985	9.500	1996	1.236	2007	8.000	2018	SI
1986	4.537	1997	1.236	2008	4.499	2019	SI
1987	6.200	1998	3.843	2009	4.635	2020	1.721
1988	12.163	1999	2.904	2010	4.510		
1989	3.979	2000	2.904	2011	6.550		

Fonte: IBGE – Programa Agrícola Municipal (2020)

A tabela acima nos traz referências a partir do ano produtivo (1979) em que a malva supera a juta. Observa-se que nos anos iniciais a produção por tonelada é bastante significativa, no entanto a partir do ano de 1989 a produção cai, com alguns avanços momentâneos, porém nos últimos anos da década mais recente a queda é cada vez mais tendenciosa. Alguns fatores já apontados aqui neste capítulo revela o motivo de decadência da produção de juta e malva no município. Homma (2016), afirma que o declínio das fibras vegetais ao longo dos anos esteve condicionado a diversos fatores de natureza exógena a essa atividade. A variável exógena está ligada

a três fatores: do comportamento do setor industrial para beneficiamento das fibras, na tentativa de conseguir o máximo de excedente do produtor. O segundo fator está ligado ao surgimento da indústria de sintéticos que apresentou um produto com garantia maior de estabilidade, sacos mais leves, resistentes e mais baratos, com possibilidade de economia de escala.¹⁹ (Homma, 2016. p. 108). E o terceiro fator, da criação de políticas regionais que afetaram a economia de juta e malva na Amazônia, no entanto, apesar da queda acentuada de produção nos últimos anos, o município ainda se apresenta com um dos principais produtores do Brasil, veja abaixo o ranking de produção (gráfico 3) dos principais produtores do Brasil.

Gráfico 8 - Principais produtores de malva do Brasil - 2020



Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, 2020.

A cultura da malva está restrita a Região Norte e como pode ser observado o município de Manacapuru é um dos principais produtores do Brasil, e apesar de seu pioneirismo no Estado do Pará, é no Amazonas que se encontra a maior produção.

É comum ao município de Manacapuru o complemento das atividades agrícolas com as atividades de pecuárias, avícolas e produtos de origem animal. Esses produtos se fazem presente nas atividades econômicas dos munícipes, alguns com produção pouco expressiva, outros adentram no ranking do Estado do Amazonas. Veja abaixo outros produtos do setor primário que contribuem para a geração de renda do município.

¹⁹ O conceito de economias de escala está associado quando o aumento do volume da produção de um bem por período reduz os seus custos. Esta redução pode se dar pela possibilidade de utilização de métodos produtivos mais automatizados ou mais avançados (Szwarcfiter, Dalcol, 1997, p 119).

Tabela 9 - Outros produtos primários produzidos no município de Manacapuru, 2021

PECUÁRIO (cabeças)					
Bovinos	Bubalinos	Caprinos	Equinos	Ovinos	Suínos
13.480	450	228	18	1.087	1578
AVÍCOLAS (cabeças)					
Galinhas		Galináceos		Codornas	
325.000		127.000		1.200 ^a	
PESCADO (kg)					
Matrinxã		Tambaqui		Pirarucu	
100.000		800.000		20.000	
ORIGEM ANIMAL					
Leite (litros)		Mel de abelha (kg)		Ovos de Galinhas (mil dúzias)	
272		40		8.603	

Fonte: IBGE – Programa Agrícola Municipal, 2021.

Segundo o IBGE (2021) o setor pecuário para criação de bovinos do município de Manacapuru está na vigésima colocação do estado, representa 0,9% da produção. A criação de bubalinos representa 0,4% na décima sexta, caprinos com 1,48%, equinos está quadragésima quarta posição do ranking do Estado do Amazonas, com 0,06% da produção, ovinos com 2,79% e suínos com 1,93% na décima quarta posição. Portanto o setor pecuário não tem representatividade para a economia de Manacapuru.

No setor avícola, a expressão já muda para o município. Segundo o IBGE (2021), a criação de galinhas tem uma representatividade, assim como para o grupo dos galináceos (frango, galos e pintos) que coloca o município como o terceiro maior produtor do estado do Amazonas para este produto, e para a criação de codornas para o quarto colocado.

Nas atividades de pescado o município de Manacapuru está entre o terceiro colocado para a produção de matrinxã, com destaque para o ranking brasileiro, sendo o quinto maior produtor de matrinxã do Brasil, veja figura 3.

Figura 3 - Ranking de produção de matrinxã, 2021



Fonte: IBGE, 2021.

A produção de pirarucu também consolida o município como o terceiro maior produtor do Amazonas com 20.000 kg produzidos no ano de 2021, no entanto aparece com o vigésimo colocado na contribuição de 10,75% de produção do ranking a nível de Brasil, confirmado pela figura 4, abaixo.

Figura 4 - Ranking de produção de pirarucu, 2021



Fonte: IBGE, 2021.

A produção de tabaqui tem sua relevância econômica para o município, com uma produção de 800.000 mil kg no ano de 2021, é o quarto maior produtor do Estado do Amazonas, mais não tem representatividade brasileira como demonstra a figura 04 abaixo.

Figura 5 - Ranking de produção de tabaqui, 2021

Fonte: IBGE, 2021.

Os demais produtos de origem animal como o leite e o mel de abelha não tem expressividade de produção para o município, porém para o produto ovo de galinha é dessemelhante, atingiu no ano de 2021 em torno de 8.603 mil dúzias, (veja figura 6) abaixo, que apresenta o município de Manacapuru como um dos terceiros maiores produtores do Estado do Amazonas. A nível de Brasil a produção de ovos não apresenta expressividade com contribuição de apenas 0,17% de quantidade produzida por mil dúzias (IBGE, 2021).

Figura 6 - Ranking de produção de ovo de galinha no ano de 2021

Fonte: IBGE, 2021.

Apesar da agropecuária representar 1,5% de empregabilidade no município, algumas atividades do setor primário elevam a produção econômica de Manacapuru, como visto na produção de alguns peixes e produtos da agricultura familiar, contribuindo com 28,7% do produto interno bruto do município (IBGE, 2021). Contudo, é no setor da administração pública que está o maior nível de empregabilidade do município e se equipara com o produto interno bruto no setor de serviços, ambos com 34,5% e 9,7% no setor da indústria.

4.2 INDICADORES SOCIAIS

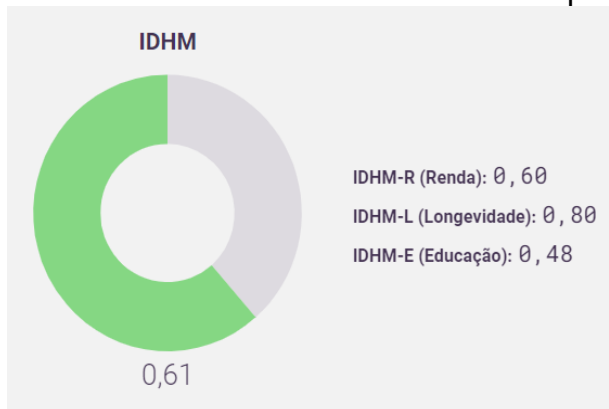
A realidade social do município de Manacapuru assemelha-se à de outros municípios médios em regiões metropolitanas. No entanto, o que o diferencia é a região em que está inserido. Historicamente, a Região Norte enfrenta diversos problemas sociais, como fome, miséria, ausência de saneamento básico e discriminação, entre outros. Para mitigar essas situações, políticas públicas são implementadas com base no grau de desenvolvimento, utilizando-se várias unidades de medida para sua efetivação. Entre os indicadores sociais utilizados estão o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Produto Interno Bruto (PIB), Renda Interna Bruta (RIB) per capita, Coeficiente de Gini, taxa de desemprego e oferta de serviços públicos.

Segundo Santagada (2007), o Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador amplamente utilizado para comparar diferentes estágios de bem-estar entre países, estados e municípios. Além disso, ajuda a identificar as lutas sociais necessárias para garantir direitos de cidadania, cultura, paz, liberdade de organização sindical, garantia de trabalho, combate à discriminação racial, à destruição do meio ambiente e a questões de gênero e credo religioso.

O IDH varia em uma escala de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior será o desenvolvimento humano. As dimensões que constituem o IDH são: a renda (mensurado pelo padrão de vida calculado pela renda nacional, ou municipal bruta per capita), a saúde/longevidade (vida saudável e longa, calculado pela expectativa de vida) e educação (acesso ao conhecimento medido pela média de anos da educação do público adulto e expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade inicial escolar) (Atlas, 2020).

O índice de desenvolvimento humano do Município de Manacapuru é considerado inferior à média nacional, com 0,614 e considerado médio, comparado ao IDH apresentado pelo Estado do Amazonas, como pode-se observar na Figura 7.

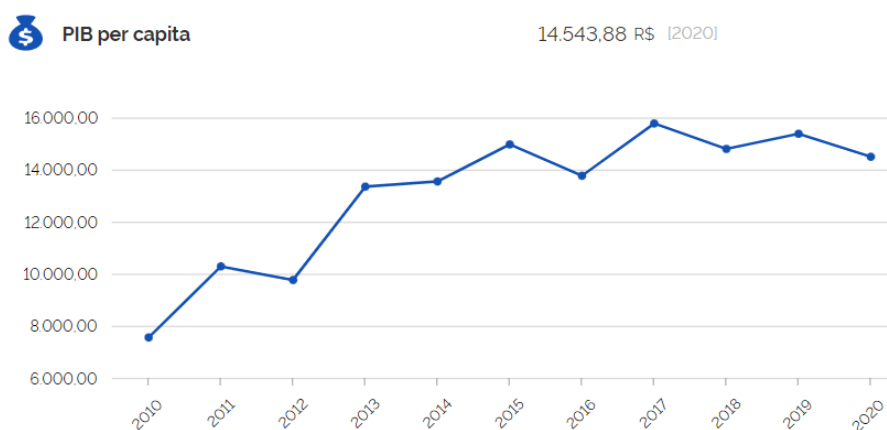
Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano do município de Manacapuru



Fonte: IBGE, (2020); ATLAS (2020)

Na dimensão da renda, observa-se que o produto interno bruto (PIB) per capita em 2020 estava próximo de 14.543,88. O PIB per capita do município cresceu mais de 50% nos últimos dez anos, conforme ilustrado no Gráfico 13 abaixo (IBGE, 2020).

Gráfico 09 - PIB per capita do município de Manacapuru



Fonte: IBGE (2020)

Como observado no Gráfico 09, há uma evolução no PIB per capita de Manacapuru, indicando que, essa evolução ocorre devido ao desenvolvimento econômico da região, reflexo das melhorias na economia local e potencialmente impactos positivos na qualidade de vida dos habitantes.

Segundo Rosseti (1997), o crescimento do PIB pode ser explicado por três ângulos: produção, renda e dispêndios. Sob o ângulo da produção, corresponde ao aumento do número de empresas dispostas a atuar em diversas atividades econômicas. No ângulo da renda, refere-se às remunerações pagas aos fatores de produção. Finalmente, sob o ângulo dos dispêndios, abrange tanto os gastos do governo quanto das famílias. Quando as famílias gastam mais, indica que a renda real aumentou, levando as empresas a aumentarem a produção para atender à demanda.

Esses aspectos podem justificar o aumento do PIB per capita no município de Manacapuru. Notáveis mudanças ocorreram entre 2010 e 2020, como a inauguração da ponte Rio Negro, que impulsionou o mercado local, estimulou a instalação de empresas, aumentou o emprego e a renda da população. Outros fatores incluem a implantação de universidades, franquias, empresas de engarrafamento de água, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, filiais de lojas e agências bancárias.

Na dimensão da longevidade, a expectativa de vida ao nascer está acima da média, em parte porque o índice de mortalidade infantil no município é de cerca de 10,97 óbitos por 1.000 nascidos vivos (IBGE, 2020). De acordo com a classificação do DATA SUS (2000), as taxas são consideradas altas (50 ou mais), médias (20-49) e baixas (menos de 20).

Em relação à educação, o IDHM de Manacapuru está abaixo da média, com 0,048. A classificação é: muito alto (acima de 0,800), alto (0,700 a 0,799), médio (0,600 a 0,699), baixo (0,500 a 0,599) e muito baixo (0,000 a 0,499). Este índice considera a taxa de escolarização da população adulta e o fluxo escolar dos jovens. A escolaridade adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo. O fluxo escolar dos jovens é calculado pela média aritmética de crianças de 5 a 6 anos, jovens de 11 a 13 anos no ensino fundamental, jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo (Atlas, 2020).

Outro indicador social amplamente utilizado é o Índice de Gini. Segundo Helene e Mariano (2020), esse instrumento mede o grau de concentração de renda em uma determinada área. O Índice de Gini varia de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam uma pior distribuição de renda. Os autores afirmam que, de maneira geral, índices de Gini acima de 0,5 revelam uma distribuição de renda muito desigual, refletindo a realidade de muitas cidades brasileiras.

De acordo com o Data SUS (2010), o Índice de Gini do município de Manacapuru foi de 0,56 no último censo de 2010, classificando a distribuição de renda local como péssima. Essa alta concentração de renda sugere que uma pequena parcela da população detém a maior parte dos recursos financeiros, enquanto a maioria enfrenta dificuldades econômicas.

Logo, essa desigualdade tem implicações profundas para o desenvolvimento social e econômico da região. Ela pode limitar o acesso a oportunidades educacionais, de saúde e emprego, perpetuando ciclos de pobreza. Além disso, uma distribuição de renda tão desigual pode afetar a coesão social e aumentar as tensões dentro da comunidade.

4.3 GEOGRAFIA E EXPRESSÕES CULTURAIS

A cidade de Manacapuru é conhecida como “Princesinha do Solimões” por estar situada a margem esquerda do Rio Solimões²⁰ na confluência com o Rio Manacapuru. Limita-se ao leste com o município de Iranduba e Manaquiri. Ao Sul com o município de Beruri, a Oeste com Anamá e Caapiranga e ao Norte com o município de Novo Airão. Deste modo, suas coordenadas geográficas são as seguintes: 3º, 18’ 15” de latitude sul e 60º 37’ 03” de longitude. A Figura 8, evidencia o mapa com a localização do Município em relação ao Estado do Amazonas e a Figura 8, o mapa da cidade em relação a localização urbana.

²⁰ O Rio Solimões está localizado no oeste do estado do Amazonas, e que ocupa uma área de 57.922km². O Rio tem sua nascente no Peru e possui uma extensão navegável total de 1620 km. O nome Solimões é uma referência aos nomes dos povos que originalmente habitavam suas margens, os Sorimões (ou ainda Joriman ou Sorimão), termo derivado da palavra latina solimum, referência ao veneno utilizado nas pontas de flechas e dardos destes povos. Recebe o nome de Rio Amazonas e ao adentrar no Brasil, recebe o nome de Solimões. (Acervo dos Municípios Brasileiros, IBGE, 2024).

Figura 8 - Localização do Município em relação ao Estado do Amazonas



Fonte: IBGE, 2010.

Figura 9 - Área Urbana da Cidade de Manacapuru e localização dos bairros



Fonte: SIPAM, 2016.

Um dos aspectos do município de Manacapuru são as festas tradicionais, dos quais se dividem em festas religiosas e as populares. Os principais festejos religiosos estão concentrados na denominação católica, cujos eventos se dão ao longo do ano, são eles: festa de São Sebastião (realizada no mês de janeiro), festa de São Lázaro (mês de fevereiro), Santo Antônio de Terra Preta (mês de junho), São Pedro do Miriti (junho), São Francisco (outubro), o Círio de Nazaré (outubro) e Nossa Senhora da Conceição no mês de dezembro (Silva, 2016).

O comum das festas religiosas são as procissões, o levantamento do mastro e o arraial. A procissão significa a caminhada de oração do povo de Deus a casa do pai (ver figura 10). O levantamento do mastro (tronco de árvore enfeitado com frutas, brindes e bandeira do padroeiro) feito pelos devotos do santo, representa o pagamento de promessas, forma de agradecimento ao santo pelos pedidos atendidos. O arraial é o espaço onde se realiza a festa dos Santos, geralmente as festas para os Santos são realizadas em ar livre, enfeitadas com bandeirolas, ofertas de comidas e bebidas.

A Figura 10, evidencia a procissão de Nossa Senhora de Nazaré, padroeira do município de Manacapuru.

Figura 10 - Procissão de Nossa Senhora de Nazaré - Padroeira do Município de Manacapuru



Fonte: Portal do Ozy, 2019.

Saraiva (2010), ao escrever sobre religiosidade e os festejos religiosos do catolicismo presentes em comunidades ribeirinhas no Estado de Rondônia demonstra que de forma geral na Amazônia, a vinda de missões jesuítas com suas crenças e devoções datadas do século XVII somada com forma contemporânea de religiosidade praticadas nas regiões ribeirinhas colaboram para originar uma forma de catolicismo que dá ênfase ao culto dos santos, às festas de santos e grupos organizados para realizar tais eventos.

As festas populares se manifestam de diferentes formas, uma delas é a tradição de se comemorar o fim da colheita de determinado fruto. Realizado principalmente nas comunidades rurais, porém, tomam dimensões urbanas. Com atividades

recreativas, culinárias e esportivas chamam a atenção dos munícipes urbanos, além dos habitantes de outras cidades arredores. No município de Manacapuru as festas populares mais comuns dessa manifestação são: festa do maracujá (realizada no mês de abril), festa da goiaba (maio) e festa do mamão (maio).

Outro festejo popular no Município é a comemoração do aniversário da cidade. Realizada no mês de julho, o festejo é realizado durante uma semana e o último dia de comemoração é no dia 16 de julho, data em que o Município se elevou a categoria de cidade em 1932.

O festival das cirandas é o maior evento popular do Município de Manacapuru. Conhecido nacionalmente por suas vislumbrantes apresentações, o evento é composto por três agremiações de cirandas, (a ciranda Flor Matizada, a Guerreiros Muras e a ciranda Tradicional) que se apresentam durante três noites no último final de semana do mês de agosto. Segundo Lima (2011) as cirandas de Manacapuru mostram algo diferente por ser uma manifestação cultural complexa e diferenciada, (gingados, enredos e figuras alegóricas em grandes dimensões), isto propiciou ao Município sair do anonimato e ser reconhecido nacionalmente e internacionalmente, contribui para as transformações dos espaços urbanos, social e cultural.

Inicialmente as agremiações eram representadas por três escolas estaduais (Nossa Senhora de Nazaré, José Mota e José Seffair) e se apresentavam durante o as comemorações do aniversário do Município. Com a repercussão advinda de excelentes apresentações por parte das escolas, criaram os dias específicos para a realização das apresentações (que acontece nos últimos dias do mês de agosto) e em local específico construído pelo governo, denominado de “cirandódromo”, ressalta-se que o festival de ciranda atualmente não é mais representados pelas respectivas escolas e sim por bairros em função de dimensão que tomou. Normalmente a representatividade por bairro para cada ciranda, por exemplo, da Guerreiros Muras se encontram no bairro da Liberdade. A agremiação da Flor Matizada, a maior parte dos torcedores estão no Centro, Biribiri e São Francisco e a Ciranda Tradicional a representatividade maior está nos bairros de Terra Preta, Morada do Sol e adjacências (Lima, 2011).

Ressalta-se aqui, que não há uma regra de torcida das agremiações, o torcedor escolhe sua agremiação independente de sua localização. Abaixo está algumas figuras que representam o festival de cirandas do município de Manacapuru, sendo a

Figura 11, a Ciranda Tradicional; a Figura 12, Cirandas Matizada, Guerreiras Muras e Tradicional, respectivamente.

Figura 11 - Dimensões alegóricas das apresentações. Ciranda Tradicional



Fonte: Rodrigues, 2021.

Figura 12 - Apresentação das Cirandas Matizada, Guerreiras Muras e Tradicional



Fonte: G1, Amazonas, 2024 (Foto: Michael Dantas)

O Festival de Cirandas de Manacapuru é um dos eventos culturais mais vibrantes do Amazonas, destacando-se pela rica manifestação folclórica e pela celebração da cultura local. Este festival reúne três principais grupos de ciranda: Matizada, Guerreiros Muras e Tradicional, cada um com suas características e histórias únicas (Silva, 2014).

Conforme Rodrigues (2021) a Ciranda Matizada é conhecida por suas apresentações coloridas e enérgicas. Este grupo destaca-se pelo uso de fantasias vibrantes e coreografias envolventes que encantam o público. A Matizada

frequentemente incorpora elementos contemporâneos em suas performances, mantendo viva a tradição enquanto introduz inovações artísticas.

Os Guerreiros Muras prestam homenagem aos povos indígenas da região, especialmente aos Muras, através de suas apresentações. Este grupo é reconhecido pelo forte simbolismo cultural e pela representação das lutas e histórias dos povos locais. Suas danças são marcadas por movimentos expressivos e narrativas que evocam a resistência e a identidade indígena (Silva, 2014).

E a Ciranda Tradicional mantém-se fiel às raízes do folclore da ciranda, preservando as músicas, danças e vestimentas típicas, no qual, foca na autenticidade das tradições, proporcionando ao público uma experiência que remonta às origens da ciranda na região. As performances são caracterizadas por um profundo respeito às práticas culturais passadas de geração em geração (Rodrigues, 2021).

O Festival de Cirandas de Manacapuru é mais do que uma competição entre grupos; é uma celebração da identidade cultural do município. Através das cirandas, a comunidade se une para celebrar sua história, fortalecer laços sociais e promover a cultura local para um público mais amplo. Este evento atrai visitantes de diversas partes do Brasil, contribuindo para o turismo e a economia local, além de promover o orgulho cultural entre os habitantes (Garcia, 2023).

4.4 O PERFIL EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

Sabe-se que no sistema brasileiro de educação, o ensino básico é composto por três etapas de formação. Da primeira etapa, a educação infantil é oferecida para crianças de 04 a 05 anos, nesta primeira etapa a finalidade é do desenvolvimento integral do aluno. Na segunda etapa, o ensino fundamental estabelece faixa etária de 06 a 14 anos e tem por objetivo a formação básica do cidadão. Na terceira etapa predomina o ensino médio com duração mínima de três anos e tem por objetivo os aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos, aprimoramento do educando à preparação básica para o trabalho (Brasil, 2013). Através do censo escolar é possível verificar a realidade educacional do município de Manacapuru em relação à educação básica.²¹

²¹ Antecipa-se que na próxima seção tratar-se-á com mais detalhes sobre a educação no Município.

Segundo o Censo Escolar (2022) existem no município de Manacapuru 155 escolas públicas, das quais 36 localizada na zona urbana e 119 localizada na zona rural. Em relação a qualidade do aprendizado dessas escolas, a taxa é medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB calculado através do aprendizado dos alunos das disciplinas de português e matemática (Prova Brasil, atual Saeb) e as taxa de aprovação. A qualidade do aprendizado é traduzida de quanto maior, melhor, variando de 0 a 10.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um índice que avalia a qualidade da educação no Município. De acordo com o QEDu²², o IDEB varia de 0 a 10 e quanto maior, melhor está a situação para a educação básica. Nas séries iniciais do ensino fundamental o índice para o município de Manacapuru no ano de 2023 ficou em torno de 5,2 Nos anos finais, o resultado foi de 4,9 e para o ensino-médio a nota foi de 3,5, a pior das três fases escolares. (IDEB, 2023).

4.4.1 Ensino Infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem a finalidade de desenvolver integralmente crianças de até cinco anos em seus aspectos intelectuais, psicológicos, físicos e sociais complementados com a ação da família (Brasil, 2013).

No município de Manacapuru a educação infantil é de competência do município de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A educação infantil no município está disciplinada pelo Sistema Municipal de Ensino através da Lei nº 80 de 03 de dezembro de 2020. Em Manacapuru, o atendimento ao ensino infantil gratuito se dá em: creches, que oferece educação para crianças de 0 a 3 (três) anos e 11 (onze) meses e centros de educação infantil, que oferece educação a crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade. A obrigatoriedade da educação infantil no município é somente a partir de 4 (quatro) anos de idade e 11 (onze) meses na pré-escola. A carga horária mínima da educação infantil é de 800 (oitocentas) horas e mínimo (duzentos) dias letivos, devendo a criança frequentar no mínimo 60% (sessenta) do total de horas (MANACAPURU, 2020).

²² O QEDu é um portal digital que fornece dados educacionais. Essa fonte de pesquisa é mantida pelo Ministério da Educação.

As escolas de educação infantil estão em números de 120, dos quais 14 estão localizadas na zona urbana e 106 na zona rural. Os números de matrículas do ensino infantil para o município estão divididos assim, veja tabela 10 abaixo:

Tabela 10 - Número de alunos matriculados na educação infantil no Município de Manacapuru

MODALIDADES	Nº MATR.	RURAL	URBANA
CRECHE	1.385	283	1.102
PRÉ-ESCOLA	3.244	1.187	2.057

Fonte: Censo Escolar, 2022.

Veja que apesar do maior número de escolas está localizada na zona rural, existem pouco alunos matriculados, tal fato pode ser justificado por maior número de pequenas escolas na zona rural, porém com menor número de alunos. Essas escolas em menor número de alunos são comuns ao cenário da região por estarem localizadas em comunidades distantes da sede do município de Manacapuru.

4.4.2 Ensino Fundamental

O ensino fundamental no município de Manacapuru está sob competência dos governos municipal e estadual de acordo com a diretrizes da LDB 9394/96. O ensino fundamental tem a finalidade de desenvolver o educando em sua integridade para o exercício da cidadania estimulando a progressão do trabalho e em estudos posteriores (Manacapuru, 2020).

Segundo a LDB (1996) o ensino fundamental tem duração mínima de 09 (nove) anos obrigatório e gratuito na escola pública e tem como objetivo a formação básica do cidadão para desenvolver a capacidade de aprender o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo. O aluno no ensino fundamental deve compreender o ambiente natural e social, sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, deve desenvolver a capacidade de aprendizagem, para aquisição de conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores.

No município de Manacapuru o cenário do ensino fundamental se divide na competência estadual e municipal, veja o número de escolas entre zona urbana/rural e números de alunos matriculados descritos na tabela 11, abaixo:

Tabela 11 - Número de escolas, zona e alunos matriculados no ensino fundamental no Município de Manacapuru

MODALIDADES	Nº MATR.	RURAL	URBANA
CRECHE	1.385	283	1.102
PRÉ-ESCOLA	3.244	1.187	2.057

Fonte: Censo Escolar, 2022.

O ensino público fundamental regular em Manacapuru está sendo ofertado por 138 escolas, dos quais, 24 escolas estão concentradas na área urbana, 12 (doze) de competência estadual e 12 (doze) de competência municipal e 114 na área rural, dos quais 109 é da competência do governo municipal e 5 (cinco) do governo estadual. O maior número de alunos matriculados no ensino fundamental está na competência do governo municipal com 13.231 (treze mil duzentos e trinta e um) como pode ser observado na tabela.

Segundo o Censo Escolar (2022) além das modalidades comuns, o município também oferece a educação especial de modalidade substitutiva ao ensino regular. O principal objetivo é organizar e elaborar recursos e acesso a indivíduos que possuem deficiências e assim promover a participação do mesmo e a inclusão, são um total de 80 escolas que oferecem a modalidade de ensino inclusivo, dos quais 34 instituições estão localizadas na zona urbana e 46 na zona rural. O ensino inclusivo é atendido em 58 escolas de predominância municipal, sendo que 19 na zona urbana e 39 na zona rural. De predominância estadual, o ensino inclusivo é oferecido em 21 escolas, sendo que 14 instituições estão localizadas na zona urbana e 07 na zona rural.

No município o ensino fundamental também é ofertado para os jovens e adultos. Segundo o Censo Escolar (2022) a oferta de abrangência municipal para os jovens e adultos está restrita a 3 (três) escolas na zona urbana, não há oferta desta modalidade na zona rural. O governo municipal no ano de 2022 recebeu 1.989 (mil novecentos e oitenta e nove) matrículas para a educação de jovens e adultos.

Na competência estadual a educação de jovens e adultos é ofertada em 08 (oito escolas) com um total de 1.350 (mil trezentos e cinquenta) alunos matriculados na educação de jovens e adultos no ensino fundamental, sendo que 4 (quatro) escolas estão localizadas na zona urbana e 4 (quatro) na zona rural.

Sobre as taxas de rendimento escolar do município no ensino fundamental, por falta de dados de 2022 não será possível a análise para este ano, no entanto segundo

o Censo Escolar (2021) em Manacapuru nos anos iniciais do ensino fundamental, não houve reprovação, total de 99,9% de aprovação e 0,1% de abandono escolar. Nas séries finais do ensino fundamental houveram em torno de 05 (cinco) reprovações, 5.062 (cinco mil e sessenta e dois) aprovações e 20 (vinte) abandonos, em torno de 0,4%.

4.4.3 Ensino Médio

O ensino médio é a etapa final da educação básica, tem duração mínima de 3 (três) anos e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

Segundo a LDB (1996) o ensino médio deverá preparar o aluno para o trabalho em suas funções básicas e continuar aprendendo de modo a se adaptar a novas ocupações ou aperfeiçoamentos anteriores. O aprimoramento ao educando também é uma das finalidades do ensino médio, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996)

De acordo com a LDB (1996) a carga horária do ensino médio era de 800 h, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos, no entanto com a nova lei do ensino médio, a carga horária foi ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentos) a partir do ano de 2022, cinco anos determinado pela lei para a mudança e adaptação na carga horária.

Segundo o Censo Escolar (2022) no município de Manacapuru existem 13 (treze) escolas públicas de ensino médio, das quais 7 (sete) estão localizadas na zona urbana e 6 (seis) na zona rural, abaixo no quadro 7 está a listada as escolas do município.

Quadro 7 - Lista de escola de Ensino Médio em Manacapuru

ZONA URBANA	ZONA RURAL
Escola Estadual Agra Reis	Escola Estadual Profº Gilberto Mestrinho
Escola Estadual André Vidal de Araújo	Centro Rural de Ensino com Mediação Tecnológica
Escola Estadual José Seffair	Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra

Escola Estadual N. S ^a de Nazaré	Escola Estadual Januário Santana
Escola Estadual José Mota	Escola Estadual Mario Silva Dalmeida
Escola Estadual Jamil Seffair	Escola Estadual N. S ^a do Rosário.
Escola Federal Campus Avançado-IFAM	

Fonte: Censo Escolar, 2022.

Segundo o Censo Escolar (2022) as escolas de ensino médio no município de Manacapuru atendem um total de 6.002 (seis mil e dois) alunos, dos quais 4.171 (quatro mil cento e setenta e um) estão concentrados na zona urbana e 1.831 (mil oitocentos e trinta e um) na zona rural, com um total de 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores entre zona urbana e rural.

Das 13 (treze) escolas localizadas no município de Manacapuru, 12 (doze) escola tiveram a adaptação de carga horária adequada para o cumprimento da lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, do novo ensino médio, de 800 para 1000 horas anuais, com exceção da escola federal Campus Avançado-IFAM que por fazer parte da política de expansão de educação profissional já oferece um ensino cujo requisitos contemplam a formação profissional integrada ao ensino médio.

A principal característica da nova estrutura do ensino médio é a oferta de disciplinas que atende as demandas de cada indivíduo dentro das opções oferecidas pela escola e que compõe o currículo do qual chamam de itinerários formativos, que inicia desde o projeto de vida (disciplina guia aos estudante sobre qual caminho seguir em sua vida escolar), disciplina eletivas (disciplinas não obrigatórias que deve compor a organização curricular, sem estreita relação direta com a área escolhida) e as disciplinas de aprofundamento (disciplina com maior aprofundamento que os habilitará a determinada competência) (Brasil, 2017).

Segundo Ferreira e Cantarelli (2021) a última etapa da educação básica sempre foi um campo de disputa, voltados para duas situações: ora formação técnica para o mercado de trabalho, outrora formação cidadã e integral do aluno. As autoras ressaltam que o ensino médio já possui um histórico de reestruturação pautadas principalmente de posicionamentos políticos, ou seja, cada governo uma posição e como consequência uma reestruturação curricular. A justificativa para esse novo ensino médio, que assim o intitulam, se baseia nas prerrogativas para mitigar as desigualdades sociais, articulando o ensino de base comum a formação profissional.

No município de Manacapuru a formação profissional integrada a base curricular comum no ensino médio já vem sendo realizada desde o ano de 2017 pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Avançado de Manacapuru. Na próxima seção compreender-se-á a política que deu origem ao surgimento do ensino médio integrado ao técnico no município de Manacapuru.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS CAMPUS MANACAPURU E AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL

Objetiva-se com esta seção demonstrar as políticas de oferta de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais, em específico a oferta de educação profissional do Campus Manacapuru. Analisou-se aqui a oferta de educação profissional e as demandas sociais do município, além dos desafios do Instituto Federal de Manacapuru frente às demandas de sustentabilidade social.

5.1 O IFAM MANACAPURU: CURSOS OFERTADOS

O Instituto Federal Campus Manacapuru segue uma política institucional comum a todos os campi da Rede Federal no Estado do Amazonas. Essa política educacional busca integrar educação, ciência e tecnologia, alinhando-se aos setores econômicos e sociais, em particular ao município de Manacapuru. Especializado em educação profissional, o Campus Manacapuru oferece educação nas modalidades integrada, subsequente e de formação inicial e continuada. Ele desenvolve a educação profissional e tecnológica²³ como um processo educativo e investigativo para gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais. Além disso, promove a integração e verticalização da educação básica, profissional e superior, orientando sua oferta formativa para consolidar e fortalecer os arranjos produtivos locais.

Outras finalidades incluem o desenvolvimento da extensão, a atuação como centro de referência, o estímulo à pesquisa aplicada e a promoção do desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais (Brasil, 2008). Inicialmente, o campus ofereceu cursos técnicos subsequentes de nível médio em Administração e Informática. Conforme a Resolução nº 94/2015 do CONSUP-IFAM, esses cursos são destinados apenas a alunos que já concluíram o ensino médio ou equivalente. Em 2017, o Campus Avançado Manacapuru passou a oferecer a modalidade de Técnico

²³ A educação profissional, embora tenha objetivos semelhantes, as características são distintas. A educação profissional visa preparar os estudantes para exercer uma ocupação específica e visa desenvolver as habilidades para o mercado de trabalho. A educação tecnológica visa desenvolver competência em áreas relacionadas a tecnologias e inovação. Não se tem pesquisa relacionadas a questão conceitual de ambas, no entanto há muitas pesquisas relacionados aos desafios e perspectivas, a propósito ler Dorneles, Castaman e Vieira (2022).

Integrado de Nível Médio, também nos cursos de Administração e Informática, destinados a alunos que concluíram o ensino fundamental ou equivalente. Este curso é planejado para conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, com matrícula única por discente (Resolução nº 94/2015). O ingresso na escola ocorre por meio de edital, com classificação baseada nas médias finais das disciplinas de Português e Matemática da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, e recentemente inclui a média final da disciplina de Ciências.

O projeto político pedagógico, em nível sistêmico, instrumentaliza a atuação do Instituto Federal Campus Manacapuru, orientando a prática pedagógica desenvolvida ao longo do processo de formação dos Institutos Federais. Essas orientações incluem concepções pedagógicas, diretrizes para práticas pedagógicas, políticas institucionais, como as políticas de educação profissional técnica de nível médio, educação superior, formação de professores, pesquisa, pós-graduação e inovação, políticas de extensão, educação a distância, assistência estudantil, inclusão e diversidade, e sistemas integrados de biblioteca (PPPI, 2019).

Como alicerce da política do Instituto, a concepção²⁴ pedagógica orienta o fazer pedagógico, enfocando: concepção de ser humano, sociedade e cultura, trabalho, educação, ciência, tecnologia e inovação, e currículo.

A concepção de trabalho do Instituto foca na formação integral do ser humano, conectando-o ao mundo do trabalho. Embora leve em conta as demandas de mercado, prioriza a formação de cidadãos livres e conscientes, capazes de lutar contra desigualdades sociais. As práticas pedagógicas visam à capacidade emancipatória, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos através da associação do trabalho com a formação física, intelectual e tecnológica, seguindo os estudos de Marx, que propõem um sujeito completo, integral e omnilateral.

A concepção de educação no PPPI do Instituto Federal do Amazonas contrasta com o modelo econômico vigente (neoliberal, que forma força de trabalho para o mercado de trabalho). Focando no ser humano como centro, busca o desenvolvimento crítico e emancipatório, fundamentado nos ideais de liberdade e autonomia, oferecendo condições educativas para transformação social. O IFAM pretende desenvolver um processo educativo que permita aos educandos interpretar a realidade social e exercer a cidadania com equidade e solidariedade. No seu PPPI,

²⁴ A propósito, sobre as concepções pedagógicas dos Institutos Federais ler Silva e Pacheco (2022).

adota o conceito de educação politécnica, articulando teoria e prática, formação intelectual e produção material, integrando variados conhecimentos. A instituição utiliza o espaço-tempo para efetivar a politecnicidade²⁵.

A concepção de ciência, tecnologia e inovação resulta das concepções anteriores, sendo o efeito das estratégias de formação humana e a resposta às demandas sociais. No Instituto Federal, ciência, tecnologia e inovação são compreendidas como processos voltados ao desenvolvimento educacional e socioeconômico da região amazônica, decorrentes da educação que integra teoria e prática, visando à formação profissional e humana e valorizando saberes locais.

O currículo no PPPI para essa concepção busca alinhar-se a um currículo que favoreça a pesquisa científica em várias áreas do conhecimento, despertando o interesse dos discentes por ciência, tecnologia e inovação, e possibilitando o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, além de proporcionar um maior conhecimento das potencialidades da região, que é a maior área de floresta nativa do país.

Com apoio dos documentos base do Ministério da Educação, a concepção de currículo é desenvolvida e estruturada obedecendo a alguns princípios e finalidades. Notadamente, a integração curricular²⁶ é o "carro-chefe" da organização dos currículos e ocorre na relação entre educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, de modo a conduzir o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, preparando-o para a vida social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a organização se dá por eixos tecnológicos e áreas de conhecimento, considerando o perfil profissional do educando e os conhecimentos necessários para exercer a profissão. Observa-se que as propostas curriculares devem estar em consonância com as demandas da sociedade e as potencialidades da região onde o curso está inserido. Por se tratar de currículos integradores, a proposta é trabalhar com os conceitos de formação integral, fundamentada na discussão sobre o mundo do trabalho, sociedade, cultura, e princípios éticos, cognitivos e políticos, formando um aluno crítico, habilitado a lutar por seus direitos e deveres em prol de uma sociedade melhor.

²⁵ Essa concepção de educação politécnica, baseada no trabalho como princípio educativo, difere da concepção da educação politécnica, baseada na politecnicidade como princípio pedagógico (Maciel, 2018).

²⁶ A integração curricular, aqui referida, também difere completamente da elaborada por Maciel (2018) que se trata da relação entre conhecimento científico e áreas socioculturais.

O Campus Manacapuru não difere dos demais institutos. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, baseando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (Art. 2º da Lei nº 11.892/2008).

O principal objetivo estabelecido pela lei dos Institutos Federais é a profissionalização, motivo pelo qual sua proposta pedagógica está baseada na compreensão do trabalho como atividade essencial para a existência da vida humana e, em sua forma histórica, como meio de produção de bens materiais. Isso torna necessária a estruturação do processo de ensino.

A oferta dos cursos passou primeiramente por um processo de identificação social, através de audiências públicas e pesquisas sobre arranjos produtivos locais, dispostos em dados censitários nacionais e locais. As formas de oferta são em cursos integrados, subsequentes e de formação continuada.

A modalidade de ensino integrado inclui em seu currículo um conteúdo político-pedagógico integrador, comprometido com ações práticas que promovem a autonomia dos sujeitos. Nesta modalidade, o aluno cursa o ensino médio e o técnico simultaneamente, sendo necessário ter concluído o ensino fundamental.

A modalidade subsequente é voltada para alunos que já concluíram o ensino médio e desejam ingressar em um curso técnico profissionalizante. A formação inicial continuada oferece cursos de curta duração, com carga horária mínima de 160 horas, que podem variar de acordo com políticas e projetos institucionais e parcerias público-privadas.

Os cursos oferecidos no Campus Manacapuru na modalidade integrada são: Programação de Jogos Digitais, Recursos Pesqueiros, Informática e Administração. Na modalidade subsequente, são oferecidos os cursos técnicos de Vendas, Administração, Informática para Internet, Informática e Aquicultura. Veja o quadro 8 com a situação atual de cursos e matrículas.

Quadro 8 - Cursos de nível médio ofertado pelo Campus Manacapuru e número de matrículas em 2024.

CURSOS INTEGRADO	Matrículas
Técnico de Nível Médio em Administração	35
Técnico de Nível Médio em Informática	33

Técnico de Nível Médio em Programação de Jogos Digitais	33
Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros	32
CURSOS SUBSEQUENTE	
Técnico de Nível Médio em Aquicultura	37
Técnico de Nível Médio em Administração	40
Técnico de Nível Médio em Informática	40
Técnico de Nível Médio em Informática para Internet	40
Técnico de Nível Médio em Vendas na forma Subsequente	30

Fonte: Registro Acadêmico do Campus Avançado (2024)

O curso de Programação de Jogos Digitais na modalidade integrada é voltado para o desenvolvimento, implantação e manutenção de jogos digitais para computadores, consoles e dispositivos móveis, com aplicação de técnicas de computação gráfica, modelagem, animação e roteirização. O profissional é capacitado para desenvolver ambientes, objetos e modelos para jogos digitais, além de implementar recursos de acessibilidade e interatividade entre usuários. A função de Programador de Jogos Digitais está classificada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como Programador de Mídia, permitindo atuação em empresas de desenvolvimento de jogos, instituições de educação, agências de publicidade e propaganda, e estúdios de animação.

A estrutura curricular segue o documento base para a formação integral do Ministério da Educação no âmbito das Instituições da Rede EPCT. Está fundamentada na concepção dos eixos tecnológicos dispostos no Catálogo Nacional dos Cursos, estruturando-se em três núcleos de aprendizagem: núcleo básico, politécnico e tecnológico.

O núcleo básico abrange conhecimentos ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo habilidades das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O núcleo politécnico integra conhecimentos que compreendem fundamentos científicos, sociais, organizacionais, políticos, culturais, econômicos e ambientais. Esses elementos constroem um alicerce para promover conjuntos de conhecimentos integrados, tornando a aprendizagem mais concreta e realista. A concretude desse núcleo ocorre por meio da interdisciplinaridade com os demais núcleos e da flexibilidade curricular.

O núcleo tecnológico foca em conhecimentos específicos da área técnica do curso, tratando das habilidades inerentes à educação técnica e direcionando-se para a habilitação profissional do discente.

A estrutura das disciplinas inclui cargas horárias presenciais, teóricas e práticas, e carga horária em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). As disciplinas estão divididas em: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Educação Física (área de Linguagens). Na área de Ciências da Natureza, são ofertadas Biologia, Física e Química. Na área de Ciências Humanas, são oferecidas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Na área de Matemática, é ofertada a disciplina de Matemática. O núcleo politécnico inclui as disciplinas de Elaboração de Projetos, além das disciplinas de Projeto Integrador 1, Projeto Integrador 2 e Projeto Integrador 3 que tem como finalidade integrar diversos conhecimentos e habilidades de acordo a área de cada curso. O PPC é responsável por definir quais os conhecimentos e disciplinas farão parte dos projetos integradores.

Na formação profissional, ou núcleo tecnológico, o conjunto de disciplinas concentra-se em: Informática Básica, Algoritmo e Lógica de Programação, Arte para Jogos Digitais, Introdução aos Jogos Eletrônicos, Game Design, Banco de Dados, Ambiente, Saúde e Segurança, Desenvolvimento de Jogos para Web, Fundamentos de Redes de Computadores, Inteligência Artificial para Jogos Digitais, Desenvolvimento de Jogos para Mobile e Empreendedorismo. Além dessas disciplinas obrigatórias, há disciplinas optativas e, ao final do curso, a prática profissional do estágio supervisionado.

O curso de Recursos Pesqueiros tem por objetivo formar profissionais com competência técnico-científica, ética, política e empreendedora, capazes de desempenhar atividades nas áreas de piscicultura, manutenção de estoques pesqueiros, qualidade do beneficiamento do pescado em harmonia com o meio ambiente, segurança alimentar, sustentabilidade da pesca e diversificação de segmentos da cadeia produtiva do setor pesqueiro. O curso propõe contribuir para a formação crítica e ética diante dos desafios da inovação tecnológica, estabelecendo a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, além de sua conexão com a educação profissional. Ele busca desenvolver ações relacionadas à pesca, materiais, espécies com potencial econômico, operações de embarque e desembarque de pescado, uso de equipamentos relacionados direta ou indiretamente à pesca, elaboração e manipulação de apetrechos de pesca, auxílio na área de pesca,

conhecimento da legislação vigente aplicável à piscicultura, acompanhamento de projetos aquícolas e atuação em laboratórios de produção de alevinos.

O curso de Recursos Pesqueiros, assim como os demais cursos, obedece aos princípios dispostos em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), fundamentados nos princípios de educação integral estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DNEPTNM) (Resolução CNE/CEB Nº 6/2012). Prioriza-se o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, articulando a integração entre educação, ciência, tecnologia e cultura, contribuindo para a construção da proposta pedagógica e o desenvolvimento curricular.

A matriz curricular, assim como as dos demais cursos, está organizada nos núcleos básico, politécnico e tecnológico. O núcleo básico ou comum é caracterizado de forma semelhante ao curso anterior e seus componentes curriculares. No núcleo politécnico, os componentes curriculares incluem: Tópicos Integradores I, Metodologia do Trabalho Científico e Elaboração de Projetos, Tópicos Integradores II em Aquicultura Ornamental e Aquarismo, e Tópicos Integradores III em Informática Aplicada à Gestão e Produção Pesqueira. No núcleo tecnológico, os componentes curriculares são: Recursos Aquáticos e Biologia dos Peixes Amazônicos, Legislação Aquícola e Pesqueira, Segurança do Trabalho na Atividade Aquícola e Pesqueira, Leitura e Interpretação de Desenho Técnico, Topografia e Georreferenciamento, Tópicos Especiais I – Estatística Aquícola e Pesqueira, Aquicultura e suas Construções, Limnologia, Tecnologia, Manejo e Ordenamento Pesqueiro, Microbiologia e Tecnologia do Pescado, Tópicos Especiais II – Noções Básicas de Navegação Fluvial, Piscicultura I e II, Gestão e Empreendedorismo, Elaboração de Projetos de Extensão Pesqueira, Tópicos Especiais III – Pesca Esportiva na Amazônia, Tópicos Especiais IV – Nutrição de Animais Aquáticos.

O curso integrado em Informática tem por objetivo formar estudantes que adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as estruturas de informática, com foco em desenvolvimento de programas, aplicativos, redes de computadores, manutenção e instalação de sistemas operacionais e hardware. Outros objetivos do curso incluem o desenvolvimento de atividades relacionadas a sistemas operacionais, editores de textos, planilhas eletrônicas, internet, criação e desenvolvimento de software e manutenção de hardware. Além disso, os alunos devem prestar suporte e realizar treinamentos sobre recursos de informática, instalar e configurar componentes

e periféricos de computador, conhecer técnicas de análise de sistemas para auxiliar as organizações no controle e gerenciamento na tomada de decisões, entre outros objetivos afins.

O profissional formado no curso técnico em Informática deverá ser capaz de realizar todos os objetivos propostos, manipulando todas as ferramentas na área da informática determinadas pelo projeto pedagógico do curso. As possibilidades de atuação dos profissionais habilitados para este curso incluem: empresas de desenvolvimento de sistemas, departamentos de desenvolvimento e sistemas de organizações governamentais e não governamentais, empresas de consultoria em sistemas, empresas de help-desk, empresas de soluções em análises de dados, e atuação como profissional autônomo.

A matriz curricular para o Curso Técnico Integrado em Informática segue os critérios dos cursos anteriores ofertados pelo Campus Manacapuru. As disciplinas da formação geral são divididas em Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Arte, Inglês e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). No núcleo politécnico, as disciplinas ofertadas são: Informática Básica, Elaboração de Documentos Técnico-Científicos, Projeto Integrador I e Projeto Integrador II. Na formação profissional (Núcleo Tecnológico), as disciplinas ofertadas incluem: Lógica de Programação e Estrutura de Dados, Montagem e Manutenção de Computadores, Fundamentos de Redes de Computadores, Fundamentos de Sistemas Operacionais, Banco de Dados, Programação Orientada a Projetos, Introdução à Análise de Sistemas, Interação Homem-Computador, Meio Ambiente, Saúde e Segurança, Empreendedorismo, Relações Interpessoais e Ética, Programação para Dispositivos Móveis e Programação Web.

A prática profissional é desenvolvida em diversos ambientes de aprendizagem, tais como oficinas, laboratórios, salas ambientes, empresas pedagógicas e ateliês, conforme definido no PPC. Incluem-se o estágio profissional, Projetos de Conclusão de Curso Técnicos (PCCT), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares. Estas últimas, de acordo com a Resolução Nº 94 de 2015, são atividades que consistem em experiências educativas visando à ampliação do universo cultural dos discentes, como monitorias, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, publicações, comunicações orais, congressos em áreas afins

do curso, representações em colegiados acadêmicos e outras atividades definidas no PPC do curso de Informática.

O Curso Técnico Integrado em Administração tem como objetivo formar profissionais com conhecimento específico na área de Gestão e Negócios para prestar apoio à administração organizacional e exercer atividades de apoio administrativo. O curso transforma processos comuns em processos de inovação, aplicando diferentes estratégias para contribuir com a resolução de problemas econômico-organizacionais da sociedade.

O curso também oferece objetivos mais amplos, como: proporcionar ao discente o desenvolvimento de competências gerais requeridas no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, ampliando suas possibilidades de atuação e interação com outros profissionais; oferecer educação profissional, observando o avanço da tecnologia e a incorporação de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços; operacionalizar atendimentos, serviços e rotinas administrativas dentro de organizações empresariais ou comerciais, utilizando meios e instrumentos tecnológicos disponíveis para a gestão organizacional; empreender ideias e negócios com inovação e criatividade, atendendo às mudanças exigidas no perfil do administrador, entre outros objetivos dispostos no PPC do curso.

A possibilidade de atuação para o discente do Curso Técnico Integrado em Administração inclui funções administrativas em indústrias, comércio em geral, prestadores de serviços e organizações do terceiro setor, estimulando a visão empreendedora com capacidade de avaliar e auxiliar na tomada de decisão nas áreas financeira, pessoal, econômica, de marketing e patrimonial.

A oferta do Curso Integrado em Administração é orientada para a formação integral do aluno, conforme disposto no Documento Base da Educação Profissional Técnica e demais documentos para oferta de Cursos Integrados do IFAM. Esses documentos defendem que a integralidade se estenda a valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, priorizando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, favorecendo a integração da educação, ciência, tecnologia e cultura, e sendo direcionados com base na construção da proposta pedagógica e no desenvolvimento curricular.

A matriz curricular, semelhante aos demais cursos, é orientada pela concepção do Eixo Tecnológico e de Eixos Articuladores/Integradores do currículo, organizada em núcleos, assim como os cursos anteriores. O núcleo geral (ou base comum) é

composto por disciplinas comuns desenvolvidas conforme a BNCC. O núcleo politécnico inclui as disciplinas: Tópicos Especiais de Informática, Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos, Projeto Integrador I – Sociologia e Psicologia das Organizações e Projeto Integrador II – Ética e Cidadania (Filosofia e Ética). Na formação profissional (núcleo tecnológico), as disciplinas incluem: Teoria Geral da Administração, Introdução à Legislação Tributária, Trabalhista e Empresarial, Introdução à Economia, Marketing, Contabilidade Básica e de Custo, Associativismo e Cooperativismo, Matemática e Estatística Aplicada, Ambiente, Saúde e Segurança, Empreendedorismo, Gestão de Pessoas, Gestão de Produção e Logística, Gestão Pública e Administração Financeira.

Na modalidade subsequente, são ofertados os cursos de Administração, Informática para Internet, Recursos Pesqueiros e Vendas. O Curso Técnico de Vendas Subsequente surgiu de uma consulta pública que indicou a criação do curso, com 90,1% de aprovação, apontando que a oferta poderia dinamizar socialmente, contribuir para a geração de emprego e renda e melhorar a oferta de serviços à população. O número expressivo de empresas no ramo do comércio também justificou a oferta deste curso.

O objetivo do Curso Técnico em Vendas é qualificar profissionais para atuar na área de gestão e negócios, prestando apoio ao setor de vendas, executando funções e procedimentos de vendas e negociação, apoiando nos processos das atividades de produção no setor empresarial e auxiliando na tomada de decisões.

Outros objetivos do curso incluem oferecer ao profissional as condições para desenvolver habilidades na área de vendas, ampliando suas possibilidades de atuação e interação com outros profissionais. O curso deve oferecer educação profissional considerando o avanço da tecnologia, formando um vendedor moderno e incorporando novos métodos e processos de vendas na distribuição de bens e serviços. Também visa ensinar técnicas e procedimentos em vendas, auxiliando na organização, controle, gerenciamento e tomadas de decisões, além de outros objetivos dispostos no PPC do curso.

O perfil profissional do Curso Técnico em Vendas na forma subsequente deverá conter o seguinte requisito: possuir competência técnica e tecnológica em sua área de atuação, aprender informações que auxiliem as organizações nas tomadas de decisões, possuir habilidades para aplicar novas tecnologias de trabalho e organização funcional, identificar produtos e serviços da empresa e canais de vendas

adequados as respectivas especificidades e outros perfis disposto no projeto pedagógico do curso. A possibilidade de atuação do curso está nos processos de vendas do setor público, privado, comércio e serviços físicos ou eletrônicos e empresas de telemarketing, além da visão empreendedora.

A matriz curricular do curso está fundamentada nos dispositivos legais previsto no PPC e eixo articulador de trabalho, ciência e tecnologia. O curso está dividido em três módulos com carga horária total de 1.060 h incluindo estágio profissional ou projeto de conclusão de curso técnico-PCCT. O módulo I consta as disciplinas de: comunicação e linguagem, inglês instrumental, administração de vendas, matemática financeira, ética e cidadania, metodologia da pesquisa e elaboração de projetos e introdução à economia. No módulo II as disciplinas são: contabilidade de custos, marketing, atendimento ao cliente, técnica de vendas e negociação, tópicos especiais de informática, visual merchandising e matemática elementar a estatística. No módulo III está disposta as disciplinas de empreendedorismo, ambiente, saúde e segurança, estratégias de compras e vendas, direito do consumidor, logística e gestão de pessoas e equipes.

O curso técnico de administração subsequente está fundamentando como justificativa de que as funções administrativas como apoio as organizações são essenciais para seu bom funcionamento. O objetivo geral do curso é formar profissionais capacitados com conhecimentos específicos na área de gestão e negócio para prestar apoio operacional na administração organizacional, onde deve-se executar apoio operacional na administração organizacional e executar funções de apoio administrativo.

Outros objetivos do cursos apontam para oferecer ao discente condições de desenvolver competências profissionais gerais requeridas no Eixo Tecnológicos de Gestão e Negócios de modo que facilite e amplie as possibilidades de atuação e interação com outros profissionais, oferecer ensino contextualizado de teoria e prática, considerando o avanço da tecnologia e incorporação de novos métodos, processos de produção, distribuição de bens e serviços, operacionalizar atendimentos, serviços e rotinas administrativas, dentro das organizações empresariais e comerciais, utilizando instrumentos e meio disponíveis para a gestão organizacional, entre outros objetivos disposto no projeto pedagógico do curso.

O perfil profissional do curso deve está voltado para o profissional com conhecimentos fundamentais do trabalho, da ciência e tecnologia e deve ser capaz

de desempenhar atividades de apoio a organização administrativa, operando informações gerenciais de pessoal e material de modo dinâmico e criativo, ter a capacidade de contribuir com o desenvolvimento regional a partir da identificação de fenômenos administrativos, sociais, ambientais, políticos e econômicos, outros apontamentos do perfil para este curso estão indicados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no PPC do curso. A possibilidade de atuação para o profissional deste curso está associada ao setor público e privado, comércio, setor de serviços, organismos não governamentais, bem como a capacidade de visão empreendedora.

A organização curricular deste curso também obedece aos princípios e diretrizes conforme os demais cursos, contempla apenas um núcleo em sua matriz curricular, assim como os demais cursos subsequentes. O núcleo tecnológico são os componentes curriculares disposto para o curso em seus conhecimentos e habilidades técnicas. Os componentes curriculares para o primeiro módulo são: português instrumental, marketing, matemática e estatística aplicada, ética e cidadania, tópicos especiais de informática, metodologia da pesquisa e elaboração de projetos, teoria geral da administração. No segundo módulo os componentes curriculares são: introdução à economia, matemática financeira, contabilidade básica, gestão de pessoas, gestão pública, inglês instrumental e administração financeira. No terceiro módulo as disciplinas são: introdução à legislação tributária, trabalhista e empresarial, contabilidade de custo e precificação, gestão de produção e logística, empreendedorismo, arquivologia, sistemas de informações gerenciais e associativismo e cooperativismo. O conjunto de disciplinas, o estágio profissional supervisionado e/ou o projeto de conclusão de curso técnico e mais as atividades complementares perfazem um total de carga horária total de 1.350 h.

O Curso Técnico Subsequente em Informática para Internet tem por objetivo formar profissionais que possam gerenciar atividades, concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação e desenvolvimento de sistemas para web. Outros objetivos dispostos no projeto pedagógico de curso apontam para a contribuição de formação crítica e ética frente as inovações tecnológicas, no qual deve avaliar o seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade, especificar configurações de ambientes de desenvolvimento web, instalar e utilizar softwares, instalar e configurar servidores de aplicação, analisar e especificar programas e testar softwares, desenvolver websites aplicando engenharia de usabilidade, realizar

manutenção em sistemas de informática para internet entre outros objetivos disposto no PPC deste curso.

O perfil profissional deste curso deve atender o desenvolvimento de sistemas para web, portais, sites seguindo as especificações e paradigmas de engenharia de usabilidade e lógica de programação, utilizar ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados, deve realizar testes de software de modo que possa manter o registro que possibilitem análises e refinamento dos resultados e executar manutenção de aplicações web implantadas. Outros perfis são apontados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no próprio PPC do curso. A possibilidade de atuação deste curso está voltada para a função autônoma, instituições públicas e privadas e atividades do terceiro setor que demandem serviços de programação de computadores para internet, além de setores da tecnologia da informação.

A matriz curricular deste curso contempla uma carga horária de 1.350 horas incluindo o estágio profissional e/ou PCCT e atividades complementares. Os componentes curriculares do primeiro módulo são: informática básica, algoritmo e lógica de programação, inglês aplicado, português aplicado, introdução a análise de sistemas, matemática aplicada, fundamentos de redes de computadores. No segundo módulo, os componentes curriculares são: estruturas de dados, meio ambiente, saúde e segurança, banco de dados, fundamentos sistemas operacionais, desenvolvimento web 1, projeto integrador 1. No terceiro módulo, as disciplinas são: relações interpessoais e ética, interação homem-computador, desenvolvimento web 2, empreendedorismo, e projeto integrador 2.

O Curso Técnico em Informática Subsequente teve como justificativa o avanço tecnológico no mundo do trabalho e as necessidades dos arranjos produtivos locais do Município de Manacapuru carecer de tecnologia da informação tanto na zona urbana quanto na zona rural. A justificativa também está voltada para pôr uma mão-de-obra de pensamento reflexivo quanto a abordagem do uso tecnológico no trabalho e na flexibilização dos processos produtivos.

O objetivo do Curso Técnico em Informática subsequente é formar profissionais habilitados para atuar no setor de tecnologia da informação e comunicação, no qual deve exercer atividades de planejamento, execução e condução de atividades de produção, manutenção, testes de softwares e hardwares e banco de dados. Outros objetivos compõe a finalidade do curso, tais como: desenvolver atividades inerentes

aos sistemas operacionais, editores de texto, planilhas eletrônicas, Internet, criação e desenvolvimento de software e manutenção de hardware; prestar suporte e realizar treinamento a usuários de recursos de informática; instalar e configurar os componentes e periféricos de computador, sistemas operacionais e aplicativos, de forma adequada, garantido seu funcionamento, assim como outros objetivos apresentados no projeto pedagógico do curso.

O perfil profissional do curso está voltado para o desenvolvimento de sistemas computacionais, modelagem, testes, manutenção de banco de dados, execução, montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática, podendo atuar em: empresas de desenvolvimento de sistemas, departamentos de desenvolvimento de sistemas de organizações governamentais e não governamentais, empresas de consultoria, empresa de *help-desk*, empresas de soluções de análise de dados e profissional autônomo.

A organização curricular do Curso Técnico em Informática Subsequente é orientada pela concepção de eixo tecnológico e de eixos articuladores/integradores do currículo (o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura), é orientada pelas orientações presentes na lei nº 11.741/2008, lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no Documento Base da Educação Profissional Técnica e nas Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, disposta no Decreto nº 5.154/04, além dos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico do IFAM.

As disciplinas do curso de informática estão assim divididas: no primeiro módulo (informática básica, algoritmo e lógica de programação, inglês aplicado, português aplicado, montagem e manutenção de computadores, matemática aplicada, fundamentos de redes de computadores), no segundo módulo (estrutura de dados, meio ambiente, saúde e segurança, fundamentos e modelagem de banco de dados, fundamentos de sistemas operacionais, programação orientada a objetos, introdução à análise de sistemas, projeto integrador 1), no terceiro módulo (relações interpessoais e ética, programação para dispositivos móveis, programação em banco de dados, interação homem-computador, programação web, empreendedorismo e projeto integrador 2).

O Curso Técnico Subsequente em Aquicultura foi justificado em função da diminuição de estoques naturais de peixes e demandar atenção especial pelos órgãos ambientais no qual seja necessário conhecimento adequado e especializado por parte do setor técnico e dos usuários para buscar medidas de manejo adequado aos recursos pesqueiros da região, em especial ao município de Manacapuru que tem uma representatividade forte para o ramo da pesca, com grande potencial extrativista.

O objetivo do curso em Aquicultura é formar profissionais com sólidos conhecimentos na cadeia produtiva de aquicultura, com ênfase no cultivo de organismos aquáticos, com intenção de formação inovadora e empreendedora. O profissional deverá implementar sistemas de cultivos e orientação a produtores, aplicação de normas ambientais, planejamento de viveiros, controle sanitário, beneficiamento e industrialização do pescado. Outros objetivos também estão disposto para este curso, tais como: oferecer condições para que o aluno desenvolva competências gerais na área de aquicultura que promova o desenvolvimento do setor aquícola, no qual deve considerar a preservação dos recursos naturais e sustentabilidade das populações tradicionais da região, considerar o avanço da tecnologia e incorporação constante de novos métodos e processo de produção e distribuição de bens e serviços, além de outros objetivos específicos disposto no PPC do curso.

O perfil profissional do Curso de Aquicultura volta-se para um profissional que deve realizar projetos de implantação de sistemas de cultivo, com base no manejo e na qualidade do produto e das águas de acordo com a realidade locais, assim como, utilizar tecnologias e sistemas de produção e manejo aquícola e de beneficiamento de pescado, promovendo a análise da viabilidade técnica e econômica de projetos aquícolas e deve operar equipamentos de análise de água utilizadas na aquicultura, bem como prevenir risco à segurança do trabalho e reconhecer aspectos biológicos e fisiológicos das principais espécies de cultivo e aplicar os princípios da nutrição e de manejo alimentar das principais espécies cultivadas locais.

A possibilidade de atuação está voltada para os setores de instituições de pesquisa, ensino, extensão e assistência técnica, empreendimento próprio, propriedades rurais, cooperativas e associações, profissional autônomo, propriedades rurais e fazendas de aquicultura continental, empresas do setor hidroelétrico em atividade de repovoamento e avaliação de fauna aquática, setor público e privado.

Sobre a matriz curricular para este curso, segundo o PPC planejado em 2023, o curso apresenta um banco de disciplinas (composto por 06 componentes curriculares) que tem como finalidade complementar ou substituir disciplinas de Tópicos Especiais I, II, III (vivência de campo) quando for inviável a oferta de outras disciplinas, essas disciplinas são: segurança do trabalho, estatística básica, qualidade de água aquícola, sanidade aquícola, reprodução de peixes tropicais, ranicultura e quelonicultura.

Das disciplinas regulares ofertadas para este curso, os componentes curriculares ofertados no primeiro módulo são: fundamentos de aquicultura, linguagem e produção de texto, informática básica, estatística básica, ciências exatas aplicadas a aquicultura, empreendedorismo e tópicos especiais I (vivência de campo). No segundo módulo são ofertadas as disciplinas de: aquicultura e suas construções, aquarismo, psicicultura, elaboração de projetos aquícolas e tópicos especiais II (vivência de campo). No terceiro módulo os componentes curriculares são: tecnologia do pescado, extensão e legislação aquícola, inovações tecnológicas na aquicultura e tópicos especiais III (vivências de campo). Os módulos de disciplinas recebem um total de 1000 horas, as atividades complementares de 100 horas e estágio supervisionado e/ou projeto de conclusão do curso técnico com 250 horas, perfazendo um total de 1350 horas de curso.

Todos os cursos do IFAM Campus Manacapuru estão voltados para atender as demandas sociais do Município no que tange a qualificação da força de trabalho, desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, no município existem outras demandas sociais que diretamente afetam a oferta de educação profissional pelo IFAM.

As demandas sociais são caracterizadas pelas necessidades populacionais de determinado local, e são gerenciadas de acordo com o conhecimento de cada uma delas. O conhecimento das demandas sociais permite a melhor decisão por parte do governo sobre provisão de serviços públicos (Jannuzi; Pasquali, 1999).

A realidade social do município de Manacapuru não é diferente daqueles municípios médios de regiões metropolitanas, no entanto, o que o difere é a região onde o município está inserido, e historicamente a Região Norte carrega em si vários problemas de ordem social: a fome, a miséria, ausência de saneamento básico, discriminação, habitação, educação, entre outros fatores. Em particular na subseção seguinte

5.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS E SITUAÇÃO DE EMPREGOS NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU.

Nesta subseção, abordaremos o levantamento dos dados socioeconômicos e das demandas sociais dos alunos, realizado por meio de questionário e observação participante. Esse levantamento permitiu compreender a realidade dos estudantes de Manacapuru, contribuindo para a análise das demandas.

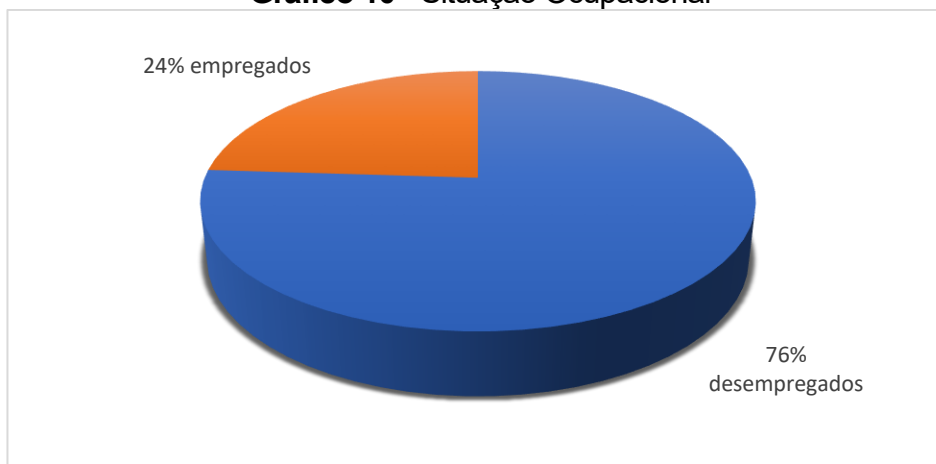
Ressalta-se que a pesquisa foi realizada com as turmas dos cursos subsequentes do ensino médio, com um total aproximado de 50 alunos, em que a observação participante foi conduzida em dois momentos: primeiramente, exclusivamente por meio do questionário, e posteriormente em uma conversa com os alunos pesquisados, na qual foram abordados diversos temas que contribuíram para a análise dos desafios enfrentados pela Instituição na execução do plano institucional e dos cursos ofertados.

O questionário visou capturar dados socioeconômicos, culturais e educacionais, aplicado diretamente à comunidade acadêmica, além da observação participante com conversas diretamente com alunos envolvendo vários tipos de tema: transporte escolar, opção de gêneros, diferenças econômicas e culturais, relações de poder entre professores e alunos, socialização com tecnologias e outros temas que diretamente desafiam a execução dos PPPI e PPCs.

Ao realizar o levantamento de dados por meio do questionário, iniciamos com perguntas sobre dados pessoais (os quais não serão expostos aqui), situação ocupacional, demandas socioeconômicas, condição do domicílio, bens de consumo à disposição da família e demandas sociais. A primeira questão levantada foi relacionada ao emprego. As respostas obtidas foram registradas e estão representadas nos gráficos e quadros apresentados a seguir.

5.2.1 Situação Ocupacional

A situação ocupacional é um indicador relevante para compreender o perfil socioeconômico dos alunos, pois reflete a relação deles com o mercado de trabalho e a renda familiar. Assim, uma das perguntas do questionário buscou investigar a situação ocupacional dos estudantes, obtendo resultados que permitem inferir aspectos importantes sobre sua realidade.

Gráfico 10 - Situação Ocupacional

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 10, 76% dos alunos do IFAM de Manacapuru, pertencentes ao ensino médio subsequente e participantes da pesquisa, declararam estar desempregados. Esse grupo pode enfrentar desafios econômicos mais acentuados, dependendo do contexto familiar e da disponibilidade de recursos. Por outro lado, 24% dos alunos indicaram estar empregados, o que sugere que essa pequena parcela combina os estudos com atividades profissionais, o que pode indicar a necessidade de contribuir financeiramente com suas famílias ou mesmo de garantir sua própria subsistência. A ausência de ocupação formal ou informal também pode interferir em suas perspectivas futuras, especialmente no que diz respeito à continuidade nos estudos ou ao ingresso no mercado de trabalho. Esses resultados ressaltam a importância de políticas educacionais e sociais que auxiliem os estudantes em situação de vulnerabilidade, garantindo condições para a permanência e o êxito acadêmico.

5.2.2 Demanda socioeconômica

Para reafirmar a situação de desemprego, recorreu-se a uma pergunta sobre o recebimento de programas de transferência de renda, posto que esses programas são destinados a famílias de baixa renda com o objetivo de reduzir a pobreza e a desigualdade. A análise desses dados serviu para entender a realidade socioeconômica dos alunos e para direcionar políticas públicas que possam melhorar suas condições de vida.

Gráfico 11 - Alunos participantes de programas do governo de transferência de renda, tipo bolsa família e outros



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 11, 64% dos alunos participam de programas governamentais de transferência de renda, como o Bolsa Família ou outros. Este dado revela que a maioria dos alunos depende de auxílios governamentais para complementar a renda familiar. No entanto, 36% não participam de nenhum desses programas, o que pode indicar uma maior vulnerabilidade econômica para esse grupo, já que eles não contam com esse tipo de suporte, ou podem estar nas estatísticas do grupo de empregados.

Outro fator relevante foi a identificação da renda média mensal dos estudantes; vejamos os resultados no Gráfico 12 abaixo.

Gráfico 12 - Média de renda mensal



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 12, 80% dos alunos possuem uma renda mensal familiar de menos de 1,5 salário-mínimo, com a média girando em torno de 600 a 700 reais. Essa renda pode estar diretamente relacionada aos programas de transferência de renda, uma vez que a maioria dos alunos está desempregada.

Este dado sugere que a renda familiar é insuficiente para cobrir as necessidades básicas, o que pode impactar negativamente a qualidade de vida e o desempenho acadêmico dos estudantes.

5.2.3 Situação de Domicílio

A situação de domicílio é um indicador indispensável para analisar o perfil socioeconômico do aluno. Várias características são relevantes, tais como o tipo de material em que a casa foi construída, a quantidade de cômodos, a existência de fossas sépticas e poços artesianos. Além disso, outros itens também são importantes, como as condições de habitabilidade, acessibilidade e o tipo de domicílio (casa, apartamento, conjunto habitacional, favela).

O Quadro 9 apresenta dados importantes sobre a situação de domicílio dos alunos, fornecendo uma visão das condições de moradia que podem influenciar sua qualidade de vida e desempenho acadêmico.

Quadro 9 - Situação do domicílio

Situação do Domicílio	% sim	% não
Madeira	16%	84%
Poço Artesiano	48%	52%
Fossa Séptica	88%	12%
Quartos no Domicílio		
1	9%	
2	35%	
3	8%	
4	48 %	

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

De acordo com o Quadro 9, 16% das casas são feitas de madeira, enquanto 84% não são, sugerindo que pequena parte dos alunos vive em casas menos duráveis e potencialmente mais vulneráveis a condições climáticas adversas. Além disso, 48% dos domicílios possuem poço artesiano, enquanto 52% não possuem, indicando que aproximadamente metade dos alunos tem acesso a uma fonte de água potável, enquanto a outra metade pode enfrentar desafios relacionados ao abastecimento de água. Por outro lado, 88% das casas possuem fossa séptica, o que é positivo para a

saúde e higiene, indicando que a maioria dos alunos vive em domicílios com sistemas básicos de saneamento.

Em relação ao número de cômodos, 9% das casas possuem apenas um cômodo, sugerindo que uma pequena parcela dos alunos vive em condições de superlotação, o que pode impactar negativamente sua privacidade e bem-estar. 35% das casas possuem dois cômodos, indicando que uma parte considerável dos alunos vive em domicílios com espaço limitado, mas suficiente para atender às necessidades básicas. 8% das casas possuem três cômodos, enquanto 48% possuem quatro ou mais cômodos, sugerindo que quase metade dos alunos vive em casas com espaço adequado para suas famílias.

5.2.4 Bens de consumo à disposição da família

O perfil econômico das famílias influencia diretamente o consumo de bens disponíveis na economia. Por esse motivo, correlacionamos os bens de consumo dos alunos com a existência desses itens em suas residências. Destacamos alguns itens comuns, como eletrodomésticos e móveis, mas também existem outros produtos menos frequentes, como equipamentos de lazer (por exemplo, piscina, bicicleta) ou utensílios de cozinha (louças, tipos de panelas, talheres). Logo, esses dados visaram entender as disparidades socioeconômicas entre as famílias dos alunos e para direcionar políticas públicas e programas de apoio que possam melhorar suas condições de vida. Observe os resultados no quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Bens de consumo à disposição da família

Item	% responderam que tem	% responderam que não tem
Freezer	16%	84%
Televisor	72%	28%
Geladeira	88%	12%
Aparelho de som	24%	76%
Computador	40%	60%
Liquidificador	88%	12%
Fogão a gás	100%	0
Fogão à lenha	16%	84%
Parabólica	32%	68%
Máquina de costura	14%	86%
Filtro d'água	6%	94%

Ferro de passar roupa	56%	44%
Aparelho de Vídeo	12%	88%
Sofá	38%	62%
Cadeiras de Varanda	4	96%
Cama de casal	96%	4%
Cama de solteiro	66%	34%
Beliche	4%	96%
Rede de dormir	92%	8%
Roupeiro grande	38%	62%
Roupeiro pequeno	56%	44%
Berço	8%	92%
Armário de cozinha	66%	34%
Máquina de lavar roupa	72%	28%
Máquina de secar roupa	8%	92%
Mesa de Jantar	62%	38%
Internet	88%	12%
Ar-condicionado	60%	40%
Ventilador	88%	12%
Vídeo-game	4%	96%
Livros didáticos	34%	66%
Dicionário (s)	40%	60%
Gramática	12%	88%
Enciclopédia	4%	96%
Escrivadinha	20%	80%

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O Quadro 10 revela uma diversidade no acesso aos bens de consumo entre as famílias dos alunos. Alguns itens são amplamente disponíveis, como televisores (72%), geladeiras (88%) e liquidificadores (88%), indicando que a maioria das famílias possui acesso a eletrodomésticos básicos. Outros itens, como fogão a gás (100%) e internet (88%), também são predominantes, sugerindo que a maioria das famílias tem acesso a recursos essenciais para a vida moderna. No entanto, há uma disparidade significativa em relação a outros bens. Por exemplo, apenas 16% das famílias possuem freezer, e 24% têm aparelho de som.

Além disso, o Quadro 9 mostra que alguns itens de lazer e conforto são menos comuns. Apenas 4% das famílias possuem videogame, e 8% têm máquina de secar roupa. Itens de mobiliário, como sofá (38%) e cadeiras de varanda (4%), também são menos frequentes. No entanto, itens de cama e descanso, como cama de casal (96%) e rede de dormir (92%), são bastante comuns, sugerindo que as famílias priorizam o

conforto básico. A presença de itens educacionais, como livros didáticos (34%) e dicionários (40%), é moderada, indicando que algumas famílias têm acesso a recursos educacionais, mas ainda há uma parcela significativa que não possui esses itens.

5.2.5 Demandas Sociais

As demandas sociais são todas aquelas exigências apresentadas pela sociedade, expressas por indivíduos em questões sociais, culturais, políticas e econômicas. As principais características de uma demanda social se originam a partir das necessidades reais dos munícipes, baseadas na legitimidade dos direitos e princípios democráticos. Os tipos de demandas sociais incluem: acesso à educação, redução da desigualdade e da pobreza, direito à saúde pública e gratuita, acesso a habitação digna e segurança pública eficaz. Aqui, dispomos de informações sobre as demandas sociais dos alunos do ensino médio, que impactam diretamente na qualidade de vida, saúde física e mental.

Sobre a questão de infraestrutura do bairro em que os alunos residem, consideramos que o bairro desempenha um papel fundamental na qualidade de vida deles. A infraestrutura do bairro deve estar ancorada nos padrões de uma infraestrutura urbana comum, que deve conter: asfalto, unidade básica de saúde, agentes de saúde, energia elétrica, água encanada, tratamento de esgoto, escolas e transporte público. Os resultados são apontados conforme o Gráfico 13 abaixo:



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

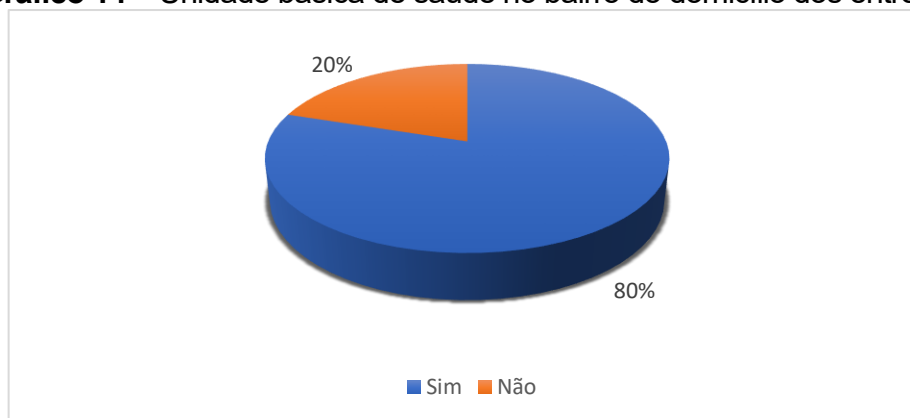
Conforme o Gráfico 13, 88% dos alunos possuem asfalto nos bairros em que residem, enquanto 12% dos alunos não possuem pavimentação nos bairros onde vivem.

A pavimentação dos bairros impacta diretamente na qualidade de vida dos moradores, com os seguintes benefícios: diminui o risco de quedas, melhora a mobilidade, facilita o deslocamento de pedestres e veículos, além de valorizar o imóvel e melhorar a imagem do bairro. A presença de uma infraestrutura adequada é essencial para garantir que os alunos tenham acesso a serviços básicos e a um ambiente que promova sua saúde e bem-estar. A falta de infraestrutura adequada pode resultar em desafios significativos, como dificuldades de acesso à educação, saúde e outros serviços essenciais.

No que tange à saúde, compreende-se que a Unidade Básica de Saúde é fundamental para o bem-estar da comunidade e que deve oferecer os serviços de saúde, tais como: consultas médicas e odontológicas, vacinação e imunização, serviços de enfermagem, saúde da mulher e do homem, planejamento familiar.

O benefício das UBS é garantir o fácil acesso a serviços de saúde, prevenir doenças, melhoria na qualidade de vida, acompanhamento de doenças, reduzir morte que pode ser evitada. Logo, quanto à existência de unidade básica de saúde, vejamos o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Unidade básica de saúde no bairro do domicílio dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 14, 80% dos alunos identificaram que existe uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em seu bairro, enquanto 20% não dispõem desse serviço em suas localidades. A presença de uma UBS no bairro visa garantir o acesso aos serviços de saúde primária, promovendo a prevenção, o diagnóstico precoce e o

tratamento de doenças. A falta de uma UBS pode resultar em dificuldades de acesso aos cuidados de saúde, o que pode impactar negativamente a saúde dos alunos e de suas famílias.

Em seguida, questionamos os alunos sobre se eles possuem acesso a água encanada²⁷, já que essa demanda social é necessária para a higiene e saúde, além do que, contribui consideravelmente para a qualidade de vida. Destaca-se que, ela se torna muito importante, pois pode reduzir doenças transmitida pela água, economia de tempo (não necessita buscar em água em rios), além de valorizar o imóvel. Vejamos o resultado conforme o Gráfico 15.

Gráfico 15 - Existência de água encanada



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

De acordo com o resultado no Gráfico 15, 96% dos alunos possuem acesso a água encanada, enquanto 4% não possuem acesso a essa demanda social. O acesso à água encanada tratada é um indicador de qualidade de vida, pois garante o fornecimento de água potável e segura para consumo e uso doméstico. A falta de acesso à água encanada tratada pode resultar em desafios significativos, como a necessidade de buscar água em fontes não seguras, o que pode aumentar o risco de doenças e afetar a higiene básica. Portanto, a alta porcentagem de alunos com acesso à água encanada é um indicativo positivo da infraestrutura básica nos bairros onde residem, porém não assegura qualidade de vida em função de não ter a informação se no município a água é apenas encanada ou água encanada tratada.

²⁷ No questionário de pesquisa não foi realizado o levantamento sobre as condições de tratamento da água, se apenas água encanada ou água encanada tratada.

No decorrer das perguntas do questionário, perguntou aos alunos se eles possuem acesso a tratamento de esgoto. Visto que, a falta de tratamento de esgoto pode levar à contaminação de fontes de água, aumentando o risco de doenças transmitidas pela água e afetando a saúde pública. Portanto, vejamos o resultado no Gráfico 16.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 16, 60% dos alunos possuem acesso a tratamento de esgoto, enquanto 40% afirmaram não ter acesso a tratamento de esgoto²⁸ no bairro em que residem. O tratamento de esgoto é fundamental para a qualidade de vida da sociedade, pois previne doenças, protege a biodiversidade aquática e conserva os recursos hídricos.

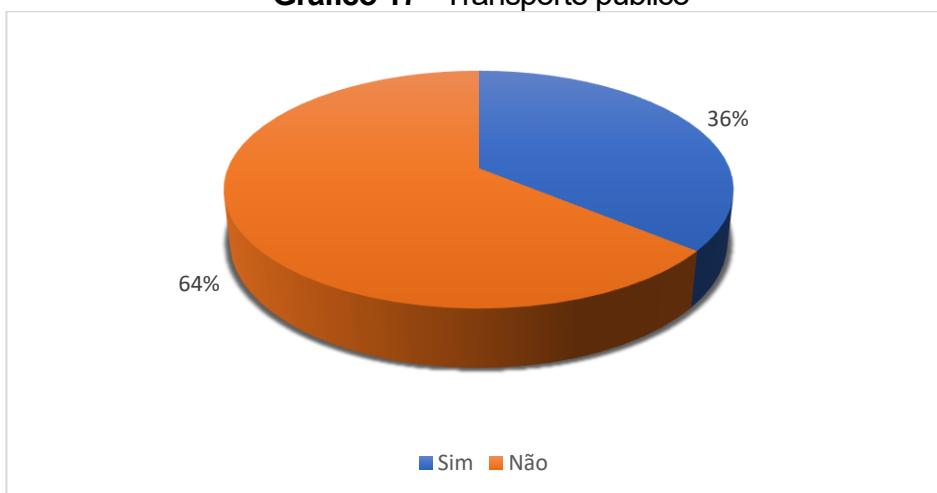
A disparidade nos dados sobre o acesso ao tratamento de esgoto destaca uma área que requer atenção e melhorias. Enquanto a maioria dos alunos tem acesso a esse serviço essencial, uma parcela significativa ainda enfrenta desafios relacionados à falta de tratamento de esgoto. Melhorar a infraestrutura de saneamento nos bairros é crucial para promover a saúde e o bem-estar dos moradores, além de contribuir para a proteção do meio ambiente. Portanto, é fundamental que as autoridades locais e os órgãos responsáveis invistam em soluções de saneamento para garantir que todos os bairros tenham acesso a sistemas de tratamento de esgoto adequados e eficientes.

²⁸ Essa informação sobre o tratamento de esgoto, repostada pelos alunos, não implica a realidade do município de Manacapuru, apenas pesquisa de opinião. Nos dados oficiais sobre tratamento de esgoto no município de Manacapuru no Sistema Nacional de Informações em Saneamento SNIS (2022) está nulo, sem informação.

Quanto ao transporte público, ele também faz parte dos indicadores de desenvolvimento socioeconômico e urbano, visto que sua importância se dá por fornecer logística para aqueles que necessitam de acesso à escola, emprego e mobilidade. Logo, sobre a existência de transporte público, obteve-se o seguinte resultado:

No município de Manacapuru, conforme o Gráfico 17, 64% afirmam não ter transporte público, enquanto 36% dizem que há. Observando o tráfego na cidade, diagnosticou-se que o transporte público existente é predominantemente escolar, atendendo a alunos que moram distantes de suas escolas. Outros tipos de transporte, como os interbairros, não existem. O fluxo de transporte para locomoção está concentrado em mototáxis, transportes particulares e táxis.

Gráfico 17 - Transporte público



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A falta de um sistema de transporte público abrangente pode representar um desafio significativo para a mobilidade dos moradores, especialmente para aqueles que dependem do transporte para acessar serviços essenciais, como educação e emprego. A ausência de opções de transporte público pode resultar em maiores custos de deslocamento, menor acesso a oportunidades e maior isolamento social. Manacapuru.

A segurança pública também é um dos indicadores de desenvolvimento socioeconômico, sendo responsável em reduzir crimes, proteger os direitos humanos, promover a justiça social e fortalecer a confiança no lugar de moradia. Assim, no que se refere a existência de segurança pública nos bairros de Manacapuru, vejamos o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Segurança Pública

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Gráfico 18, 52% dos alunos afirmam que não existe segurança pública nos bairros em que habitam, pois, a patrulha da Polícia Militar, só aparece quando é chamada. Enquanto isso, 48% afirmam que há segurança pública nos bairros. A percepção de segurança é um fator que influencia diretamente a sensação de bem-estar e a capacidade de realizar atividades diárias sem medo. A falta de uma presença constante da polícia pode resultar em uma sensação de insegurança, aumentando o risco de crimes e violência.

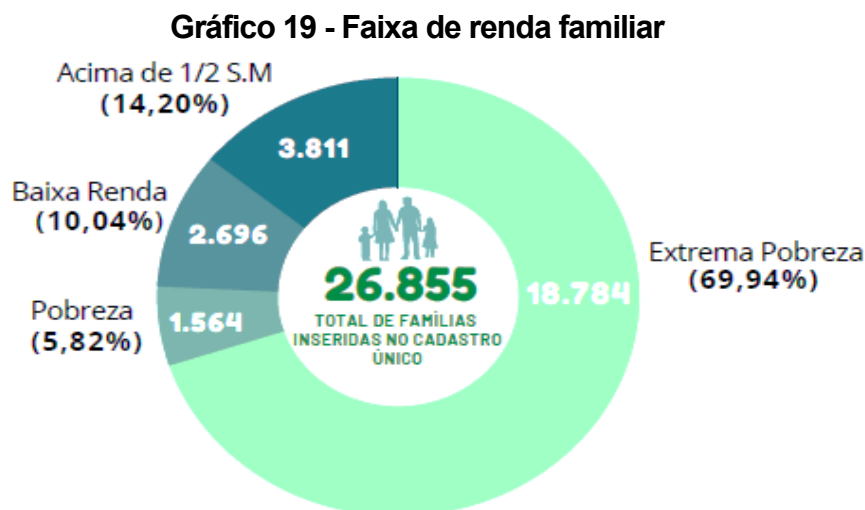
Em relação as categorias de rendimento das famílias, pontua-se abaixo que o município vive na maior parte em extrema pobreza, o que pode ser justificado pela alta concentração de renda apontado pelo Índice de Gini. De acordo com o CadÚnico²⁹ com registro em junho de 2021, o total de famílias de baixa renda cadastradas no município de Manacapuru era de 26.855, divididas como expõe o gráfico abaixo.

5.2.6 Categoria de rendimentos das famílias e empregos no município

Em relação as categorias de rendimento das famílias, pontua-se abaixo que o município vive na maior parte em extrema pobreza, o que pode ser justificado pela alta concentração de renda apontado pelo Índice de Gini. De acordo com o

²⁹ O Cadastro Único é um sistema do governo federal que permite registrar as famílias de baixa renda no Brasil (Brasil, 2001)

CadÚnico³⁰ com registro em junho de 2021, o total de famílias de baixa renda cadastradas no município de Manacapuru era de 26.855, divididas como expõe o gráfico abaixo.



Fonte: CECAD, 2021

Observe a classificação no gráfico acima, de acordo com a escala do Governo Federal. Famílias de baixa renda (R\$ 575 por pessoa ou família), pobreza (até R\$ 200 per capita), extrema pobreza (até R\$100 per capita).

Analisa-se assim, se 26.855 famílias cadastradas possuírem 3 membros familiares (comporia pouco mais de 80.000 mil habitantes), ou seja 79% da população manacapuruense estão nas escalas de baixa renda, com renda mensal de até R\$ 575 de acordo com a escala do governo federal e 18.874 mil família e seus membros estão na linha da extrema pobreza.

Esses dados de 2021 nos faz refletir nos dados de empregos no ano de 2022, pois segundo o RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) o número de empregados cadastrado foi somente de 9.555³¹ e/ou 13980, ainda assim mesmo com essas divergências de dados, é possível imaginar a carência de empregos para uma cidade de 101.883 mil habitantes.

Imagina-se assim, 101.883 habitantes, sendo que 80.000 mil habitantes no CadÚnico, com 26.855 famílias desempregada e mais seus membros, (em média 3)³²,

³⁰ O Cadastro Único é um sistema do governo federal que permite registrar as famílias de baixa renda no Brasil (Brasil, 2001)

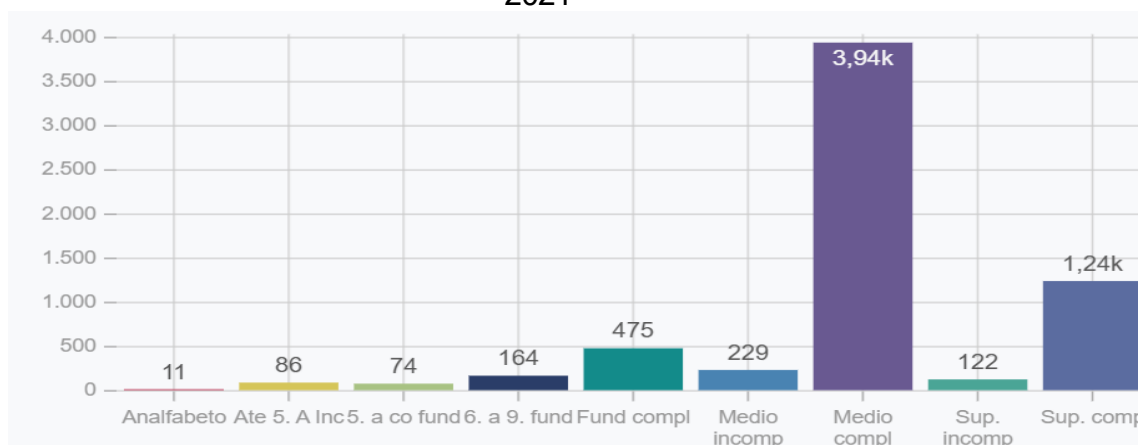
³¹ A mesma fonte de pesquisa dá em outro momento para o mesmo ano o número de empregos cadastrados de 13.980.

³² Sugestão de análise apontada pela autora de acordo com a média de membros nucleares no Brasil, que é de 2,8 pessoas por unidade doméstica, conforme o Censo Demográfico de 2022.

que inclui as crianças em torno de 13.480, que representa 13,23% da população³³ e apenas os empregos de 13.980 (inseridos no Microempreendedor Individual, Órgãos Federais, Estadual e Municipais, Empresas de pequeno, médio e grande porte e profissionais liberais) e o restante são aqueles que não estão procurando emprego, (não considerados desempregados), aposentados e pensionistas, assim é possível imaginar a demanda socioeconômica da população manacapuruense.

Sobre o grau de escolaridade que mais emprega esses trabalhadores, observe o Gráfico 20 no qual demonstra os empregados por grau de instrução no ano de 2021.

Gráfico 20 - Empregados por grau instrução no município de Manacapuru no ano de 2021

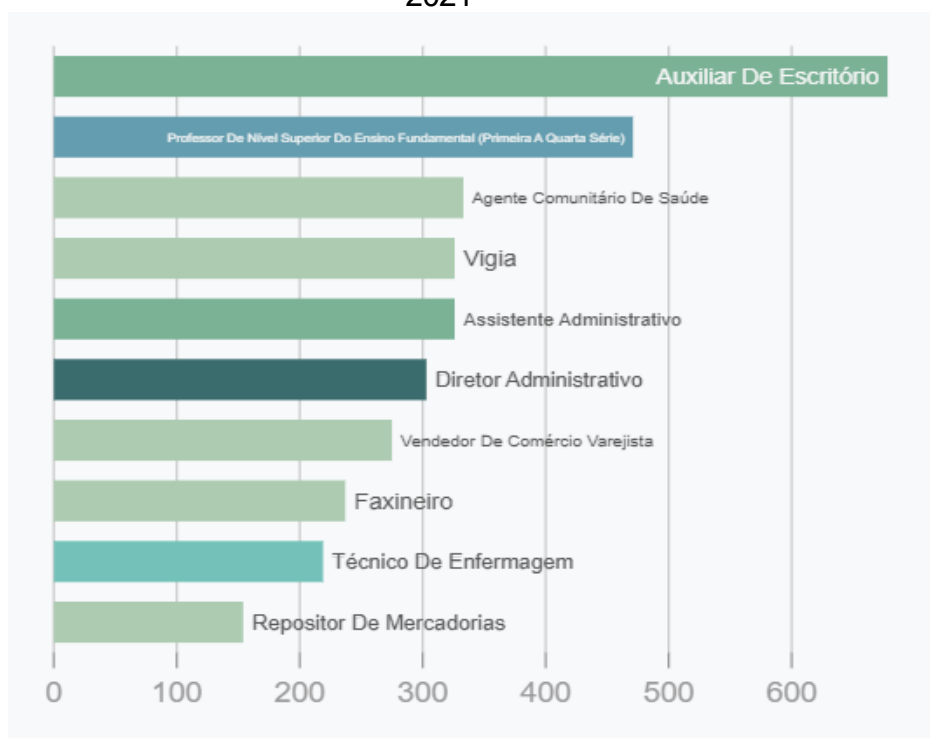


Fonte: DATAMPE, SEBRAE (2021)

O Gráfico 20 expõe que o grau de instrução da maior parcela dos empregados no município de Manacapuru está concentrado no ensino médio completo. Para confirmar a afirmação é possível fazer uma correlação com o gráfico posterior em relação ao maior grau de ocupação, (auxiliar de escritório), do qual o requisito para exercer o cargo é ensino médio completo de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010). Observe no Gráfico 21 a distribuição de empregados por subgrupos ocupacionais.

³³ Dados do último censo do IBGE em 2022.

Gráfico 21 - Ocupações mais empregadas no município de Manacapuru no ano de 2021



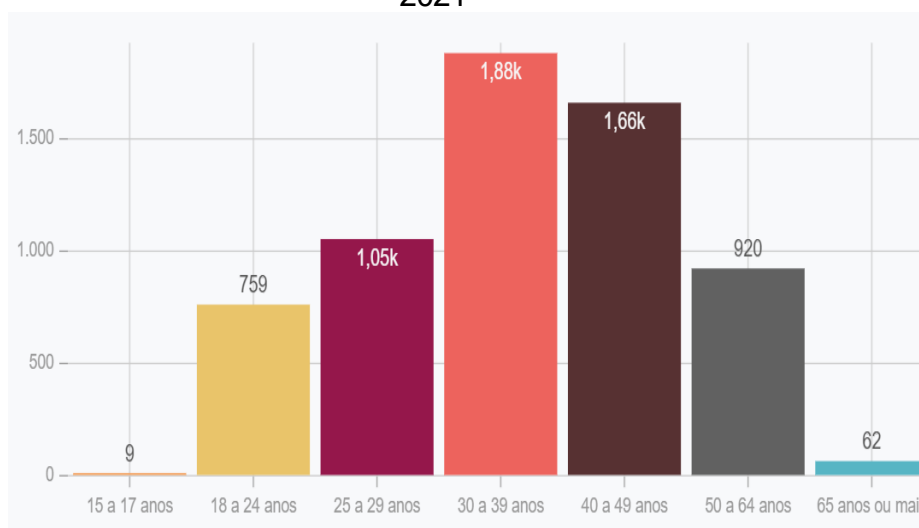
Fonte: DATAMPE, SEBRAE (2021)

O Gráfico 21 acima demonstra as ocupações empregadas no ano de 2021, em que se observa que as ocupações mais empregadas são dos setores administrativos e de outros setores que necessitam de nível médio para a ocupação, tais como técnico de enfermagem, agente comunitário de saúde e vigia.

Algumas dessas ocupações estão diretamente ligadas à função técnica e de competências que requerem habilidades e apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, infelizmente marcados por um viés economicista e tecnicista e pela evolução da noção de capital humano.

Além da correlação do grau de escolaridade versus ocupação, é relevante associar com a faixa etária de idade das ocupações de Manacapuru, de tal forma que se possa analisar a idade predominante na absorção de força de trabalho.

Gráfico 22 - Empregados por faixa etária no município de Manacapuru no ano de 2021



Fonte: DATAMPE, SEBRAE (2021)

Conforme o Gráfico 22, observa-se que a faixa etária da maior parte dos empregados está entre 30-39 anos de idade. No entanto, a faixa etária de 40-49 anos também tem expressividade, assim como a de 25-29 anos.

Os jovens de 18-24 anos estão na faixa etária de menor expressividade dos empregos ofertados, o que pode ser explicado pela falta de experiência. Além disso, a idade a partir dos 65 anos é considerada ultrapassada para as atividades laborais.

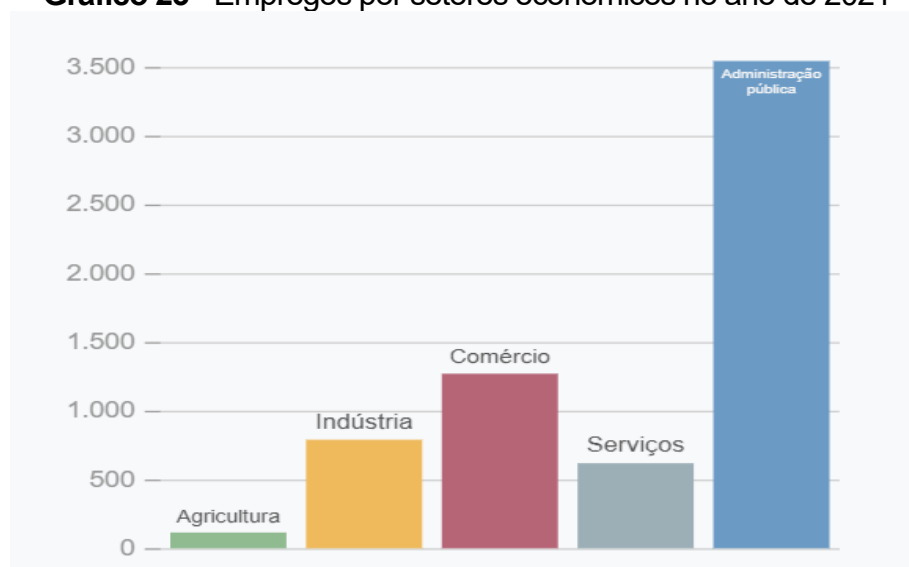
Reforça-se que as principais fontes de emprego e renda no município de Manacapuru estão no comércio atacadista, agricultura familiar, funcionalismo público, comércio varejista, indústrias de peixes, cerâmicas e navegação (Lima, 2011; Iwanaga; Moreira, 2017).

As maiores empresas estão concentradas no ramo de comércio varejista e serviços de petróleo (posto de combustível), indústria de beneficiamento de pescado (frigoríficos), indústria de transformação, serviços e comércio atacadista. A movimentação comercial também é responsável pela geração de empregos diretos e indiretos no município, especialmente os pequenos negócios.

De acordo com o SEBRAE (2023), existem no município 4.883 empresas, das quais 95% (4.666) são empresas de pequenos negócios. Os pequenos negócios estão concentrados nos comércios varejistas de mercadorias em geral, do tipo: artigos de vestuário, cosméticos, artigos de armarinho, bebidas, instalação e manutenção elétrica, calçados e materiais de construção.

O município está em 4º lugar no ranking de pequenos negócios do Estado do Amazonas. Segundo o SEBRAE (2023) as atividades econômicas do município de Manacapuru ficam assim divididas: comércio (53%), serviços (29%), indústria (10%), construção civil (7%), agropecuária (1%), no entanto, o setor que mais emprega no município é a Administração Pública, estando em primeiro lugar no ranking da empregabilidade. Na segunda colocação em ofertas de emprego está o comércio varejista e na terceira está a indústria na fabricação de artefatos de cerâmica (tijolos e telhas) e barro cozido para uso na construção. Também se destacam as atividades de fabricação de conservas de peixes, crustáceos e moluscos, além da fabricação de materiais para medicina e odontologia. Observe o gráfico 23 que sintetiza os valores de empregos por setores econômicos.

Gráfico 23 - Empregos por setores econômicos no ano de 2021



Fonte: DATAMPE, SEBRAE (2021)

Segundo o Sebrae (2021) a maior concentração de empregos está na administração pública com 3.544 empregos diretos, como pode ser observado no gráfico acima, quase 56% de mão-obra empregada no município. A segunda e terceira concentração de força de trabalho estão no comércio varejista e indústria. O setor primário pouco contribui para empregar força de trabalho, com apenas 1,5% de empregados, apesar de ter uma expressão grande de alguns produtos agrícolas em todo o Estado do Amazonas, como visto no capítulo 3.

5.3 A RELAÇÃO DE CURSOS E O POTENCIAL ECONÔMICO

A educação desempenha um papel crucial na promoção da sustentabilidade social, e o Instituto Federal Campus Manacapuru pode ser responsável por contribuir para desenvolver competências para os munícipes, de forma que aumente as chances de empregabilidade e a possível redução da pobreza. De forma sucinta, segue o quadro que conformiza a relação de cursos do IFAM e as potencialidades do município, bem como as possibilidades de outros cursos para o setor.

Quadro 11 - Relação de cursos ofertado com o potencial econômico

Potencial econômico do Município	Curso oferecido pelo IFAM	Possibilidade de outros cursos para o setor
Setor Primário (Agricultura e Agropecuária)	Técnico em Recursos Pesqueiros e Aquicultura, Administração	Técnico de Controle Ambiental, Técnico em Agricultura, Técnico em Têxtil.
Setor Secundário (Polo Oleiro, Indústria de Beneficiamento de Pescado)	Técnico em Recursos Pesqueiros, Aquicultura/Informática, Administração	Técnico em Logística, Técnico em Cerâmica
Setor Terciário (Comércio Varejista e Administração Pública)	Técnico em Administração/Informática, Vendas e Informática para Internet	Técnico em Comércio, Técnico em Serviços Públicos, Secretariado e Recursos Humanos, Agente Comunitário de Saúde

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Observa-se no quadro acima a relação de cursos oferecidos pelo Instituto Federal do Amazonas Campus Manacapuru. O setor primário é um setor em potencial, em função do município manter sua importância agrícola para o Estado do Amazonas e estar no ranking de alguns dos principais produtos agrícolas (como visto no capítulo III). No caso da malva e da juta, chega a ser um dos principais produtores do Brasil.

Apesar da grande visibilidade do setor, pouco contribui para a geração de emprego. A maior parte da produção agrícola do município é advinda da agricultura familiar e, por alguns fatores, como acesso a crédito limitado, não possui

infraestrutura, baixo desenvolvimento tecnológico, preços muito baixos dos produtos agrícolas e concorrência de grandes produtores, tem suas atividades limitadas.

Mesmo diante das dificuldades, o setor representa extrema importância para o município, além da produção agrícola, a agropecuária representa seu potencial, principalmente na área da pesca, o que justifica o curso em Recursos Pesqueiros e Aquicultura. Esses cursos são ofertados dada a sua importância para o setor, principalmente em função da diminuição de estoques pesqueiros na região, a incessante busca por sistemas de manejo, o contributo para segurança alimentar, já que o peixe é o prato principal da culinária amazonense, aliados a possibilitar o melhor aproveitamento do pescado.

Essas técnicas alinhadas devem possibilitar diminuir os impactos humanos sobre os ambientes aquáticos, e essa forma de mitigação de dano deverá ser advinda de força de trabalho especializada para o setor.

No setor secundário, temos as indústrias de beneficiamento (setor de cerâmica e pescado), que também não são grandes geradores de emprego, mas representam potencial, pois neste último setor, somente no município existem mais de cinco frigoríficos (Frigorífico Santo Antônio, Frigorífico Pescador Ltda, Mafrico, Friman Ltda, Valorada, Frigorífico Rio Mar Ltda, Frigopesca)³⁴. Observa-se que alguns estão voltados indiretamente para o setor, como no caso de frigoríficos que fabricam gelo para os barcos de pescas e outros no setor de transporte do pescado. O curso correlacionado para este setor é o de Recursos Pesqueiros e Aquicultura por estar associado ao setor.

Com a finalidade de aprofundar os estudos e a correlação com o setor, observou-se a grade curricular do curso e foi constatado que o curso oferece instrumentos suficientes que priorizam as diversas áreas do setor, principalmente a tecnologia do pescado, que visa melhorar a produção, processamento e conservação. Isso dá instrumentos suficientes para que o profissional tenha competência e corrobore com o desenvolvimento do setor.

Outra importante correlação de curso para o setor secundário são os cursos de Tecnologia da Informação, em vista que a evolução no mundo moderno requer maior controle em dados digitais. Dessa forma, pode ser facilitado o acesso às informações de sub-setores dentro do setor industrial, tais como controle de pessoal, produção e

³⁴ Informações retiradas da Econodata, uma plataforma de inteligência de mercado e análise econômica que fornece dados sobre a economia.

gastos, insumos e etc. O uso da informática é indispensável a todos os setores da economia. O curso de informática é oferecido nas modalidades integradas e subsequente.

O setor terciário, composto na economia pelo setor de serviços, estão representados no Município pelo comércio varejista e a administração pública, são os setores que mais empregam força de trabalho em Manacapuru. Para este setor, o curso correlacionado está no Técnico em Administração, Técnico em Vendas, Informática para Internet e Informática.

O setor de comércio varejista em Manacapuru é caracterizado por diversos tipos de comércio, tais como: comércio de alimentos (restaurantes, mercados e supermercados), posto de combustível, comércio de serviços em manutenção e reparo de veículos, vendas de cosméticos, serviços de internet, comércio de roupas e sapatos, papelaria e miudezas, comércio de produtos agrícolas e de pesca, materiais de construção, lanchonetes, etc.

Diretamente, o curso relacionado para o setor comercial é o Técnico de Vendas, que representa extrema importância para o setor. O curso de Vendas prioriza atender a demanda a partir das APLs do Município, no qual deve formar força de trabalho especializada, de modo que atenda o mercado na área de gestão e negócios. O profissional de vendas deverá dar apoio operacional ao setor de vendas, executando funções de vendas diretas e indiretas e negociações.

Outro ponto importante para o profissional de vendas é que deverá transformar condutas comuns em processos inovadores e conciliar os imperativos econômicos às condições da sociedade. Além disso, deve apoiar o processo de produção e auxiliar nas tomadas de decisões.

Outro curso relacionado é o Técnico em Administração, que deverá contribuir para organizar e planejar as atividades comerciais. As atividades colaborativas do profissional técnico em Administração para o setor do comércio estão intrinsecamente ligadas a: contribuir para gerenciar recursos humanos, materiais e financeiros; colaborar para avaliar o desempenho da empresa; cooperar para definição de objetivos e metas; avaliar os fornecimentos de serviços da qualidade ao cliente; desenvolvimento de políticas comerciais; e ficar atento às mudanças de mercado e, quando necessário, fazer adaptações.

Os cursos de informática desempenham papel crucial no comércio e devem proporcionar vantagens, de modo que possam automatizar processos e reduzir tempos e custos. Exercem um papel importante para o controle de banco de dados do comércio (estoques, recursos financeiros, clientes, fornecedores), além de possibilitar criação de lojas online, marketing digital, otimização em campanhas publicitárias, suporte de atendimento ao cliente e integração com outros sistemas de departamentos da empresa comercial.

O setor terciário da administração pública em Manacapuru é de grande relevância, pois compõe 70,4% da força de trabalho empregada no município, como observado no Gráfico 3. O curso relacionado a esse setor é identificado no eixo de Gestão e Negócios e possui uma relação direta com o setor, que é o Curso Técnico em Administração. Os profissionais deste curso, em suas competências trabalhadas, podem também ser atribuídas aptidões para o setor privado. Por esse motivo, encontram-se nos demais setores da economia do município, como observado no Quadro 7. O Curso Técnico em Administração é fundamentado pelo princípio de que as funções de apoio administrativo são essenciais para o funcionamento de todas as organizações, ademais o setor de Administração Pública é o setor que mais emprega no município.

5.4 DESAFIOS FRENTE AS DEMANDAS DE SUSTENTABILIDADE SOCIAL DO MUNICÍPIO.

O Instituto Federal Campus Manacapuru enfrenta desafios significativos para atender às demandas de sustentabilidade social. Neste trabalho classificamos os desafios em função de dois parâmetros: a fatores internos, relacionado à execução das ações da própria instituição, e a fatores externos, relacionados a problemas de natureza social.

Para identificar os desafios internos foi realizado um questionário com (servidores docentes e técnico administrativo), cujo objetivo foi identificar as barreiras que dificultam a execução dos projetos políticos pedagógicos da instituição. Foram realizadas entrevistas com 33 servidores (de um total de 45), que visou coletar informações e compreender as dificuldades que a instituição enfrenta na implementação de suas atividades. Os temas abordados no questionário foram limitados a questões institucionais e as perguntas estavam relacionadas aos seguintes

temas: projeto político pedagógico institucional, conhecimento da metodologia dos Institutos Federais, capacitação profissional, cumprimento de requisito metodológico sobre integração curricular, ações de monitoramento, participação ativa da comunidade escolar, aula prática, infraestrutura e acessibilidade.

O Projeto Político Pedagógico Institucional é o documento norteador que orienta a gestão e o funcionamento da instituição, servindo de base para definir os objetivos e metas dos projetos pedagógicos dos cursos a serem executados. Por isso, reconhecendo a importância do PPPI, foi investigado sobre a familiaridade que os servidores tem sobre o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

No geral, 75,8% afirmaram conhecer o PPPI da instituição, enquanto 24,2% não conhecem o projeto pedagógico. Ademais foi investigado que 87,9% reconhecem os objetivos e metas propostos, enquanto que 12,1%. Compreende-se que o conhecimento do PPPI é fundamental por vários motivos: primeiramente, ele proporciona entendimento da visão e missão da instituição, em segundo lugar, oferece compreensão dos princípios e valores que orientam a atuação educacional, terceiro, facilita a compreensão das metas educacionais e objetivos e quarto, fornece conhecimento sobre as estratégias para alcançar os objetivos. Esses elementos são importantes, pois ajudam os docentes a planejar e desenvolver suas atividades, buscar melhorias na qualidade do ensino e fortalecer a identidade institucional. De forma geral, o conhecimento do PPPI leva a comunidade escolar a participar da gestão e contribuir para o desenvolvimento da instituição e dos alunos.

Em outro momento da pesquisa, foi investigado quantos conheciam a metodologia disposta no PPPI. Cerca de 54,5% afirmaram conhecer, enquanto 45,5% não conheciam. Sobre o desenvolvimento dessas metodologias, 48,5% disseram que desenvolvem a metodologia proposta no PPPI do Instituto Federal Campus Manacapuru, enquanto 51,5% afirmaram que não. Ou seja, embora a maioria dos servidores conheça a metodologia disposta no Projeto Político Pedagógico, mais da metade não pratica o que está disposto em suas diretrizes.

Praticar a metodologia dispostas nos projetos pedagógicos é fundamental, pois visa concretizar os objetivos, alcançar metas, melhorar resultados, aumentar a satisfação dos alunos e da comunidade escolar, fortalecer continuamente a identidade institucional e, principalmente, desenvolver as habilidades dos alunos. Para os docentes, praticar a metodologia traz desenvolvimento profissional, aprimora habilidades na prática pedagógica, aumenta a autonomia e fortalece a relação

professor-aluno. Para os discentes, a prática da metodologia disposta no PPPI deve desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, aumentar a aprendizagem, desenvolver habilidades sociais e preparar para a cidadania.

Alguns efeitos negativos podem surgir quando o professor não pratica a metodologia disposta no PPPI, enumeram-se eles:

1. Desconexão entre teoria e prática: A falta de alinhamento entre a metodologia proposta no PPPI e a prática docente pode levar a uma desconexão entre a teoria e a prática, prejudicando a compreensão e a aplicação dos conceitos pelos alunos.

2. Ineficiência no processo de ensino-aprendizagem: A não adoção da metodologia proposta no PPPI pode resultar em uma abordagem de ensino desatualizada ou ineficaz, o que pode prejudicar o desempenho dos alunos e a qualidade da educação oferecida.

3. Dificuldade de avaliação: A falta de alinhamento entre a prática docente e a metodologia proposta no PPPI pode dificultar a avaliação do desempenho dos alunos e da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

4. Desmotivação dos alunos: A falta de inovação e criatividade na prática docente pode levar à desmotivação dos alunos, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico.

5. Prejuízo à identidade institucional: A não adoção da metodologia proposta no PPPI pode prejudicar a identidade institucional e a coerência entre os diferentes níveis de ensino, o que pode afetar a qualidade da educação oferecida.

6. Dificuldade de implementação de políticas educacionais: A falta de alinhamento entre a prática docente e a metodologia proposta no PPP pode dificultar a implementação de políticas educacionais e a consecução dos objetivos institucionais.

Sobre a capacitação profissional, foi diagnosticado que 45,5% dos participantes já receberam algum tipo de capacitação para o desenvolvimento de suas atividades, enquanto 54,5% relataram que não. A capacitação profissional representa um dos desafios da instituição, pois deve melhorar as habilidades e competências dos profissionais da educação. É um dos pontos essenciais para aprimorar a qualidade do ensino, fortalecer a instituição aumentar a eficiência das ações, preparar para mudanças e inovações, além de oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento de novas habilidades.

O PPPI do Instituto Federal do Amazonas estabelece como um dos objetivos centrais da Educação Profissional e Tecnológica, conforme definido na Lei 11.892/2008, que 50% das vagas devem ser prioritariamente destinadas à oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada. Isso garante a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e o Ensino Médio e/ou a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o PPPI, essa é uma das principais frentes de atuação dos Institutos Federais: a oferta do ensino médio integrado, que representa um papel social diferenciado, proporcionando oportunidades concretas para que jovens e adultos trabalhadores se transformem em sujeitos críticos, autônomos e emancipados (PPPI, 2019).

O Ensino Médio Integrado tem como eixo central a construção de currículos organizados para fomentar a integração das disciplinas técnicas com as áreas de conhecimento do Ensino Médio. A integração curricular de disciplinas é um processo que visa conectar diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem mais holística e significativa. Nesse sentido, é necessário cumprir o requisito metodológico do ensino médio que integre disciplinas técnicas às áreas de conhecimento e assim gerar benefícios para: a aprendizagem mais significativa, o desenvolvimento de habilidades e a melhoria da motivação, pois a integração curricular pode aumentar a motivação dos alunos que podem ver a relevância e a conexão entre diferentes disciplinas.

Em observação as ações dos docentes de Manacapuru, notou-se uma ampla divisão de conteúdos que não atende ao requisito de integração. Para confirmar essa situação, durante o questionário aplicado, foram feitas perguntas sobre a integração curricular. Observou-se que 69,7% dos entrevistados disseram nunca ter recebido treinamento sobre integração curricular, e que, cada disciplina técnica trabalha isoladamente sem relação com a Base Nacional Comum Curricular. Foi percebido que, em alguns casos, os professores de disciplinas técnicas-profissionais fazem a integração quando o ementário curricular é semelhante, compartilhando conteúdos e atividades. No entanto, isso não atende à proposta de integração curricular prevista no PPPI.

Outro importante desafio interno do PPPI é o monitoramento constante das ações do Campus Manacapuru. Cerca de 51,5% dos entrevistados afirmaram que suas atividades são monitoradas. Considera-se essa uma ação insuficiente, tendo em

vista que, para obter êxito institucional, é necessário acompanhar todas as atividades desenvolvidas.

O monitoramento é fundamental por várias razões: ele permite identificar áreas de melhoria, garantir a qualidade das atividades educacionais, promover transparência e responsabilidade, avaliar a eficiência dos métodos de ensino, ajustar-se às necessidades da comunidade escolar e avaliar o desempenho de todos os envolvidos.

Outro ponto considerado desafiador no âmbito pedagógico é a participação da comunidade escolar. Embora cerca de 57,6% dos servidores afirmem que há uma participação efetiva da comunidade escolar, é fundamental reconhecer a importância dessa participação. Ela promove a responsabilidade compartilhada e enriquece as experiências educacionais. A participação da comunidade escolar abrange diversas dimensões, incluindo a atuação dos docentes na orientação e suporte aos alunos, a participação ativa dos alunos nas atividades escolares, o acompanhamento dos pais, o apoio administrativo dos técnicos e as parcerias com a comunidade local para atender às demandas específicas. Além disso, envolve os terceirizados, que, embora indiretamente, fazem parte do quadro institucional, contribuindo para o desenvolvimento das ações educacionais.

A educação profissional nos Institutos Federais, conforme suas diretrizes sobre práticas pedagógicas, visa possibilitar ao estudante a construção do conhecimento, como destacado no PPPI (2019): "deve extrapolar os limites da sala de aula". Nesse contexto, a aula prática emerge como um elemento essencial que integra teoria e prática de forma significativa. A aula prática desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois oferece aos alunos a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em situações reais. Isso não apenas reforça a compreensão dos conteúdos, mas também desenvolve habilidades práticas essenciais para o mercado de trabalho. A importância da aula prática pode ser observada em várias dimensões:

1. **Aprendizado experiencial:** As aulas práticas permitem que os alunos aprendam por meio da experiência direta, o que pode ser mais eficaz do que apenas a teoria.

2. **Desenvolvimento de habilidades:** As aulas práticas ajudam a desenvolver habilidades específicas, como manipulação de equipamentos, técnicas laboratoriais, entre outras.

3. Aplicação de conceitos: As aulas práticas permitem que os alunos apliquem conceitos teóricos em situações reais, o que ajuda a reforçar a compreensão e a retenção do conhecimento.

4. Preparação para o mercado de trabalho: As aulas práticas podem preparar os alunos para o mercado de trabalho, fornecendo-lhes experiência prática e habilidades relevantes.

5. Desenvolvimento de pensamento crítico: As aulas práticas podem ajudar a desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas, pois os alunos precisam lidar com situações reais e encontrar soluções.

6. Motivação e engajamento: As aulas práticas podem ser mais motivadoras e engajadoras para os alunos, pois eles podem ver a aplicação prática dos conceitos teóricos. No entanto, as aulas práticas têm sido um desafio para os cursos ofertados pelo Campus Manacapuru.

Na pesquisa realizada, 60,6% dos docentes afirmaram que já tiveram suas aulas práticas canceladas devido à falta de recursos e à infraestrutura precária dos laboratórios. Essa situação pode acarretar diversos problemas para a educação profissional, afetando diretamente a qualidade da formação dos estudantes. Alguns dos problemas decorrentes dessa situação incluem:

1. Desconexão entre teoria e prática: Sem aulas práticas, os alunos podem ter dificuldade em aplicar os conceitos teóricos em situações reais, o que pode levar a uma desconexão entre a teoria e a prática.

2. Falta de habilidades práticas: A ausência de aulas práticas pode impedir que os alunos desenvolvam habilidades práticas específicas necessárias para o mercado de trabalho.

3. Dificuldade de inserção no mercado de trabalho: Os alunos que não têm experiência prática podem ter dificuldade em se inserir no mercado de trabalho, pois os empregadores muitas vezes buscam candidatos com habilidades práticas comprovadas.

4. Desmotivação e desinteresse: A falta de aulas práticas pode levar a desmotivação e desinteresse dos alunos, pois eles podem sentir que não estão adquirindo habilidades práticas relevantes.

5. Limitações na resolução de problemas: Sem aulas práticas, os alunos podem ter dificuldade em desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, o que é essencial em muitas profissões.

6. Dificuldade de adaptação a novas tecnologias e ferramentas: A ausência de aulas práticas pode impedir que os alunos se familiarizem com novas tecnologias e ferramentas, o que é fundamental em muitas áreas profissionais.

No levantamento sobre infraestrutura, 91% dos servidores consideram-na insuficiente, evidenciando uma necessidade urgente de melhorias. Em uma pesquisa de opinião mais abrangente realizada entre os servidores, foram identificados diversos pontos críticos que precisam ser abordados. Os principais problemas destacados incluem:

- Falta de equipamentos em geral: a carência de recursos materiais compromete a realização de atividades essenciais.

- Necessidade de melhorias nas instalações elétricas: a infraestrutura elétrica inadequada pode representar riscos e limitações para o funcionamento adequado das atividades.

- Falta de equipamentos permanentes: a ausência de equipamentos como impressoras e projetores impacta diretamente a eficiência do trabalho.

- Laboratórios equipados: a necessidade de laboratórios bem equipados é crucial para a realização de aulas práticas e desenvolvimento de projetos.

- Restaurante: embora esteja em construção um restaurante nas dependências da unidade, a ausência de opções de alimentação adequadas ainda é um ponto a ser resolvido.

Além disso, diversas outras carências foram identificadas, incluindo:

- Quadra poliesportiva: a falta de uma quadra poliesportiva limita as oportunidades de prática esportiva e de lazer.

- Laboratórios para testes físicos: a ausência de laboratórios equipados para testes como resistência, espirometria, repetição e carga máxima compromete a qualidade das aulas práticas.

- Material didático para Sociologia: a falta de recursos didáticos específicos para a disciplina de Sociologia pode impactar negativamente o aprendizado dos alunos.

- Número insuficiente de salas de aula e banheiros: A infraestrutura física inadequada pode afetar a comodidade e o bem-estar dos alunos e servidores.

- Recursos limitados: a falta de recursos suficientes para resolver problemas diversos pode atrasar ou comprometer a qualidade das atividades.

- Auditório inadequado: a existência de um auditório em condições inadequadas pode limitar a realização de eventos e apresentações importantes.

- Salas para disciplinas técnicas: a falta de salas preparadas especificamente para disciplinas técnicas pode comprometer a qualidade das aulas práticas.

- Internet e manutenção precárias: a infraestrutura de internet e manutenção inadequada pode afetar a eficiência das atividades acadêmicas e administrativas.

Além desses pontos, também foi identificada a carência de:

- Material para disciplinas técnicas do Curso de Recursos Pesqueiros: a falta de materiais específicos para as disciplinas técnicas pode comprometer a qualidade da formação dos alunos.

- Material de rotina: a falta de materiais básicos como papel, material de limpeza e pincéis para quadro branco de qualidade adequada pode afetar a eficiência das atividades.

- Cumprimento integral da expansão dos Institutos Federais e acessibilidade: a necessidade de garantir a acessibilidade e o cumprimento integral das diretrizes de expansão é fundamental para assegurar a qualidade e a inclusão na instituição.

O último ponto abordado nesta discussão é a acessibilidade, conforme destacado no PPP institucional, que visa minimizar os efeitos das desigualdades sociais regionais no acesso, permanência e êxito dos estudantes. Nesse contexto, foi criado o Programa Socioassistencial Estudantil, que tem como objetivo suprir as necessidades socioeconômicas básicas dos estudantes por meio da concessão de benefícios específicos. Os benefícios oferecidos pelo programa incluem:

- Alimentação: apoio para garantir a segurança alimentar dos estudantes.

- Transporte: auxílio para facilitar o deslocamento até a instituição.

- Moradia e alojamento: suporte para estudantes que necessitam de assistência para se manter na instituição.

- Creche: apoio para estudantes com filhos.

- Material didático-pedagógico e escolar: fornecimento de materiais essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Além desses benefícios, o programa também oferece apoio emergencial e projetos integrais que visam:

- Atenção à saúde: cuidado com a saúde física e mental dos alunos.

- Apoio pedagógico: assistência para melhorar o desempenho acadêmico.

- Apoio à cultura e desporto: fomento às atividades culturais e esportivas.

- Inclusão digital: acesso a tecnologias e habilidades digitais.

- Apoio acadêmico: suporte para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

- Suporte a educandos com deficiência: atenção específica para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. No entanto, durante a pesquisa, foi constatado que 66,7% dos servidores alegam não ter apoio suficiente para atender às demandas de necessidades especiais, o que pode comprometer a qualidade do atendimento.

Embora o Instituto Federal implemente o Programa de Assistência Estudantil com o objetivo de amenizar os impactos da desigualdade, é importante destacar que a limitação de recursos impede que o programa atenda a todos os alunos que necessitam de apoio. Para ser beneficiado por qualquer tipo de assistência socioassistencial, o aluno precisa passar por um processo seletivo rigoroso e enfrentar um longo processo burocrático. Esse processo pode se tornar cansativo e desmotivador para muitos estudantes, o que pode afetar negativamente a sua experiência acadêmica.

A acessibilidade é um aspecto fundamental que envolve garantir o acesso adequado para pessoas com deficiência física. Esse é um grande desafio que a instituição precisa enfrentar para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, conforme destacado no PPP institucional. Durante uma reunião com os alunos, foi discutido o progresso da instituição nesse tema. Embora a instituição tenha implementado infraestrutura adequada em áreas específicas, como a entrada principal e os banheiros para deficientes na área central do pavilhão, os alunos relataram que ainda existem limitações significativas no acesso a outros setores importantes.

Quanto aos desafios externos, incluímos assim: condições socioeconômicas da comunidade, exclusão social, participação cidadã, relações de poder entre professores e alunos, estereótipos e preconceitos, falta de socialização com tecnologias e mídias e condições do transporte escolar. Esses desafios externos exigem uma abordagem integrada e colaborativa para serem superados e para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

As condições socioeconômicas dos alunos representam um desafio significativo para a execução dos planos institucionais. Embora o acesso desigual a recursos seja um fator importante, a situação econômica geral dos alunos é um obstáculo ainda mais relevante. De acordo com o perfil econômico de 50 alunos pesquisados, 92% deles estão desempregados. Isso reflete uma realidade de famílias de baixa renda, que sobrevivem com menos de R\$ 600 mensais.

Essa condição econômica precária tem um impacto direto no aprendizado dos alunos, manifestando-se de várias maneiras:

- Falta de alimentação adequada: a insegurança alimentar pode afetar a saúde e o desempenho acadêmico dos alunos.

- Material escolar insuficiente: a falta de recursos financeiros limita a aquisição de materiais essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares.

- Transporte escolar insuficiente: a rota do transporte escolar não abrange todos os bairros da cidade, o que obriga alunos de áreas mais distantes a percorrer longas distâncias até o ponto de ônibus mais próximo.

Outro desafio significativo enfrentado pela instituição é a exclusão social, um tema amplamente discutido nas escolas. Com o objetivo de compreender melhor essa questão, foi realizada uma discussão com alunos de duas turmas sobre o bullying relacionado à orientação sexual, tratamento desigual, estigmatização, exclusão de atividades e linguagem ofensiva. Durante a reunião, os alunos demonstraram receptividade positiva em relação ao ambiente da instituição. Quando questionados sobre a presença de rótulos negativos ou preconceituosos em relação à orientação sexual e estereótipos por parte dos servidores, ambas as turmas afirmaram, por unanimidade, não se sentirem discriminadas. Um aluno destacou: “cheguei aqui e vi um professor doutor cheio de tatuagens, fiquei mais tranquilo” (MSS), evidenciando uma percepção positiva da diversidade.

No entanto, observou-se que a exclusão muitas vezes parte dos próprios alunos, que tendem a se agrupar de acordo com características específicas, como orientação sexual, aparência ou crença religiosa. Essa divisão pode contribuir para um ambiente hostil e dificultar o aprendizado.

Sobre a participação cidadã dos alunos é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da instituição e para a promoção de um ambiente mais inclusivo e democrático. No entanto, foi observado que a maioria dos alunos demonstra apatia e falta de consciência cívica, o que limita sua participação ativa em ações para melhorar a escola e buscar seus direitos.

A desinformação é um fator que contribui para essa situação, pois limita a eficácia das ações de sustentabilidade e pode gerar exclusão e fortalecer desigualdades. Isso pode resultar em:

- Baixa adesão e engajamento: tanto os alunos quanto a instituição podem ser afetados pela falta de participação ativa.

- Projetos desalinhados: a falta de expressão dos alunos pode levar a projetos que não atendem às suas necessidades reais.

No entanto, é importante destacar que existem pequenos grupos de alunos bem-informados, com consciência crítica e liderança, que exercem influência positiva junto ao corpo institucional. Um exemplo notável disso é a eleição de um aluno como representante do CONSUP - Conselho Superior, que recebeu uma expressiva quantidade de votos no ano de 2024. Isso demonstra o potencial de engajamento e liderança presente entre os alunos.

O tema das relações de poder entre professores e alunos foi abordado, e, de forma geral, as turmas não identificaram barreiras significativas. Os alunos destacaram a postura dos professores como profissionais de "alto padrão", que promovem:

- Diálogo aberto: Os professores incentivam a comunicação eficaz e o debate de ideias.

- Inclusão: A abordagem dos professores busca incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

- Respeito: Os professores demonstram respeito pelos alunos, criando um ambiente acolhedor e seguro.

- Participação e autonomia: Os professores incentivam a participação ativa dos alunos e promovem sua autonomia no processo de aprendizado.

Essa dinâmica positiva contribui para um ambiente de ensino-aprendizagem saudável e produtivo. Quando barreiras existem, como autoritarismo, manipulação ou relações verticais, elas podem influenciar negativamente a dinâmica do ensino-aprendizagem, resultando em:

- Desmotivação dos alunos: a falta de diálogo e respeito pode desmotivar os alunos e afetar seu desempenho acadêmico.

- Baixa autoestima: a relação tensa com os professores pode impactar a autoestima dos alunos e sua confiança.

- Resistência ao aprendizado: a percepção de autoritarismo pode gerar resistência ao aprendizado e desinteresse pela matéria.

- Relações tensas na instituição: a falta de respeito e diálogo pode contribuir para um ambiente tenso e desfavorável ao aprendizado.

Outro ponto abordado é a socialização com tecnologias e mídias, um desafio que se intensificou significativamente desde a pandemia de COVID-19. Durante esse período, os alunos tiveram que se adaptar rapidamente ao uso de tecnologias para continuar seus estudos, uma modalidade que continua a ser relevante até hoje. Em conversas com as turmas, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos no uso e acesso às mídias. Alguns dados ilustram essa situação:

- Acesso limitado a computadores: Dos 50 alunos entrevistados, 30 não possuem computador, o que limita significativamente seu acesso a recursos digitais essenciais.

- Uso de equipamentos de baixa qualidade: Os alunos que possuem computadores utilizam, em sua maioria, marcas de baixa qualidade, o que pode afetar o desempenho e a eficiência no uso de tecnologias.

Essa situação evidencia a necessidade de soluções que visem reduzir a desigualdade digital entre os alunos e garantir que todos tenham acesso a recursos tecnológicos adequados para seu desenvolvimento acadêmico.

A tecnologia está presente em todos os ramos da sociedade e traz diversos benefícios, especialmente no contexto educacional. Ela pode auxiliar no aprendizado, diversificar as fontes de informação, enriquecer o currículo e desenvolver competências digitais essenciais para o futuro. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental em atender à demanda por integração tecnológica.

No entanto, o IFAM enfrenta desafios significativos nesse aspecto, conforme relatado tanto por alunos quanto por servidores. Os principais problemas incluem:

- Falta de equipamentos: A carência de dispositivos adequados limita o acesso dos alunos às tecnologias necessárias para seu desenvolvimento.

- Conexão à internet: A falta de uma conexão estável e rápida à internet compromete a realização de atividades online e o acesso a recursos digitais.

- Infraestrutura digital: A insuficiência de infraestrutura digital adequada afeta a capacidade da instituição de oferecer um ambiente de aprendizado tecnologicamente avançado.

Para superar esses desafios, algumas estratégias podem ser implementadas:

- Investimento em infraestrutura: A aquisição de equipamentos, melhoria da conexão à internet e manutenção regular são essenciais para garantir o funcionamento adequado das tecnologias.

- Parcerias: Estabelecer parcerias com instituições e empresas pode ser uma forma eficaz de obter recursos e apoio para a implementação de tecnologias.

- Acompanhamento do uso de mídias: Monitorar o uso de mídias e tecnologias pode ajudar a identificar necessidades e oportunidades de melhoria.

- Adaptação para alunos com deficiência: É fundamental garantir que as tecnologias sejam acessíveis e adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

O transporte escolar é um desafio significativo e preocupante enfrentado pelos alunos do Campus Manacapuru. O transporte é oferecido em parceria com a Prefeitura Municipal e desempenha um papel crucial na garantia do acesso dos alunos à escola, impactando diretamente a qualidade da educação.

No entanto, as condições do transporte escolar são consideradas de péssima qualidade pelos alunos os principais problemas relatados incluem:

- Ônibus velhos e inseguros: os veículos utilizados para o transporte são antigos e apresentam riscos à segurança dos alunos.

- Propensão a acidentes: a condição dos ônibus aumenta o risco de acidentes, o que é uma grande preocupação para os alunos e seus familiares.

Um aluno destacou a necessidade de melhoria nos ônibus, comentando: “[...] ônibus deve melhorar para que as pessoas não se preocupem se o teto irá desabar”. Essa afirmação ilustra a gravidade da situação e a urgência de soluções. Além disso, existem outros desafios relacionados ao transporte escolar:

- Acessibilidade limitada: há apenas um ônibus adaptado para atender aos alunos com deficiência, o que pode não ser suficiente para garantir a acessibilidade de todos.

- Dificuldade de acesso para alunos de áreas distantes: muitos alunos que moram em áreas mais distantes enfrentam dificuldades para chegar ao ponto central de passagem do ônibus, o que pode levar a faltas às aulas e impactar seu desempenho acadêmico.

Este trabalho aborda os desafios enfrentados pelo Instituto Federal na execução de sua política educacional, alinhada aos padrões estabelecidos pelo projeto político pedagógico institucional. Para compreender esses desafios, é essencial considerar o contexto histórico-social em que essas políticas foram criadas e implementadas.

Utilizando o método materialista histórico-dialético, foi possível analisar detalhadamente:

- Contexto histórico-social: as políticas educacionais foram desenvolvidas em um contexto específico, influenciado por fatores históricos, sociais e econômicos.

- Estrutura econômica do país: a economia nacional desempenha um papel fundamental na definição das políticas educacionais e na alocação de recursos para a educação.

- Realidade municipal: no município de Manacapuru, as políticas educacionais são implementadas considerando as particularidades e necessidades locais.

Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelo Instituto Federal e das oportunidades para melhorar a execução de sua política educacional.

Ao longo deste trabalho, foram discutidas as necessidades das classes sociais em relação à educação, à sociedade e à economia. Além disso, foi analisada a forma como os grupos sociais, especificamente os alunos, podem absorver e impulsionar mudanças quando participam ativamente do processo.

Apesar das dificuldades enfrentadas na aplicação do método, os resultados obtidos foram significativos. A análise dos planos de cursos do Campus Manacapuru revelou uma preocupação em seus princípios pedagógicos que vai além da formação de profissionais para o mercado de trabalho. Os cursos buscam promover a formação integral dos alunos, considerando aspectos como:

- Formação existencial: o desenvolvimento do aluno como ser histórico-social, capaz de compreender seu papel na sociedade.

- Autonomia intelectual: o estímulo à capacidade crítica e reflexiva dos alunos, permitindo-lhes tomar decisões informadas.

- Formação para o trabalho: uma abordagem que vai além do sentido econômico, buscando preparar os alunos para participar ativamente da sociedade e promover mudanças positivas.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais se destacam como um fator importante, especialmente quando se trata da educação profissional. O objetivo é atrair o máximo potencial dos alunos para aumentar a produtividade e promover mudanças sociais por meio da geração de emprego e renda.

O foco deste trabalho é demonstrar a relação entre sustentabilidade social e política educacional, especificamente os cursos ofertados pelo IFAM. Aqui, a sustentabilidade social é entendida como o combate à pobreza e à exclusão social, um dos objetivos centrais dessa abordagem. A pobreza e a exclusão social são

consideradas contradições do sistema capitalista e podem ser mitigadas por meio de políticas que promovam justiça social, sustentabilidade e equidade.

Alguns teóricos, como Estenssoro (2003), justificam a pobreza com base em fatores como:

- Localização: a pobreza pode estar relacionada à localização em áreas desfavorecidas.

- Famílias numerosas: o tamanho da família pode influenciar a disponibilidade de recursos e oportunidades.

- Baixa escolaridade: a falta de acesso à educação de qualidade pode limitar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Discorda-se da primeira justificativa sobre ideia de que a localização geográfica seja um fator determinante para o acesso a recursos. No mundo moderno, as tecnologias disponíveis permitem superar obstáculos relacionados à distância, como exemplificado pela exploração de minerais em áreas remotas. Portanto, a localização não deve ser considerada um fator impeditivo para o acesso a recursos pelas comunidades distantes.

Por outro lado, concorda-se com os fatores relacionados à falta de planejamento familiar e à baixa escolaridade. Esses aspectos estão interligados a:

- Acesso limitado à educação: a falta de educação de qualidade pode limitar o acesso à informação sobre planejamento familiar e reduzir a autonomia das pessoas.

- Planejamento familiar: a falta de planejamento familiar pode estar relacionada à falta de acesso à educação e à informação, o que pode afetar o desenvolvimento socioeconômico das famílias.

É importante destacar que existem formas de mitigar a pobreza, mesmo considerando as dinâmicas sociais e contradições do sistema capitalista. Uma das políticas sociais eficazes nesse sentido é a educação, especificamente as políticas educacionais. Nesse contexto, o IFAM desempenha um papel fundamental no combate à pobreza ao:

- Oferecer oportunidades de desenvolvimento: o IFAM proporciona oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades e competências que podem melhorar sua mobilidade social.

- Reduzir desigualdades educacionais: ao oferecer educação de qualidade, o IFAM pode contribuir para reduzir as desigualdades educacionais e promover a acessibilidade e a qualidade da educação.

- Desenvolver competências para o mercado de trabalho: O IFAM prepara os alunos para o mercado de trabalho, aumentando suas chances de empregabilidade e desenvolvimento profissional.

- Garantir acesso igualitário a oportunidades: O IFAM busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições ou circunstâncias, tenham acesso igualitário a oportunidades, recursos e serviços que lhes permitam participar plenamente da sociedade.

Nesse sentido, acredita-se que uma parcela da população que mudar de quadro pode contribuir para construir uma sociedade manacapuruense mais justa, equitativa e sustentável. O termo "sustentável" nesse contexto refere-se a uma prática que, uma vez qualificada, deve ser mantida como um processo duradouro, trazendo qualidade de vida e promovendo o desenvolvimento socioeconômico. Isso pode ser alcançado por meio de:

- Mudanças no cenário social: a qualificação profissional pode ajudar a mudar a história de vida das pessoas e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

- Qualidade de vida: a aquisição de habilidades e competências pode melhorar a qualidade de vida das pessoas e proporcionar oportunidades de desenvolvimento.

- Distribuição de renda: a qualificação profissional pode contribuir para uma distribuição de renda mais equitativa, reduzindo as desigualdades sociais.

No entanto, é importante destacar que a educação profissional por si só não gera desenvolvimento econômico ou emprego. Os fatores que geram emprego na economia incluem:

- Crescimento econômico: o crescimento econômico pode incentivar a demanda por trabalhadores e criar novas oportunidades.

- Investimentos em infraestrutura: os investimentos em infraestrutura podem criar novas oportunidades de emprego e desenvolvimento.

- Empreendedorismo, tecnologia e inovação: o empreendedorismo, a tecnologia e a inovação também criam novas oportunidades e podem contribuir para o desenvolvimento socioeconômico.

A formação de trabalhadores é um processo de desenvolvimento de habilidades que pode ou não atender aos mercados, dependendo da conjuntura econômica. No entanto, não deixa de ser um instrumento importante de transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, especialmente nas seções 2 e 3, tornou-se evidente como o processo de colonização e urbanização transformou o ambiente amazônico. Esse cenário foi impulsionado, em tempos contemporâneos, pelas políticas desenvolvimentistas (nacional-desenvolvimentismo) que moldaram a trajetória histórica do Brasil. A educação se tornou uma peça-chave e uma área estratégica para a formação de um "novo homem" para a sociedade capitalista.

A nova fase da indústria brasileira iniciada nos anos 60 determinou as reformas educacionais no ensino superior (1968) e educação básica (1971). Nesse contexto, surgiu o germe da transformação das escolas técnicas da Rede Federal de Ensino Industrial em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e a consolidação da "diferenciação para cima" do ensino, conforme destacado por Silveira (2010).

Inicialmente, apenas três escolas técnicas foram transformadas em CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), com o objetivo de reestruturar a formação profissional. Essa prerrogativa foi estendida às demais escolas técnicas apenas em anos posteriores.

A década de 1980 trouxe novas mudanças significativas, com a instauração do fenômeno da globalização e demandas por inovações nos serviços, avanços nas telecomunicações, no setor de informática, na implantação de novos processos produtivos, na robotização e na abertura e desregulação de mercados. Esse cenário ocorreu em paralelo à transição do regime militar para o contexto da Nova República.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela estagnação do PIB, pelo aumento das desigualdades de renda e pela aceleração do processo inflacionário. Apesar das adversidades econômicas, o governo buscou fortalecer a educação técnica por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC).

A transformação das escolas técnicas em CEFETs foi baseada em critérios como instalações físicas, laboratórios, equipamentos adequados, condições técnico-pedagógicas e administrativas, recursos humanos e financeiros necessários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) resultou numa reformulação da estrutura e organização da educação no sistema brasileiro.

A educação profissional foi incorporada como um processo educacional específico, com foco nas aptidões para a vida produtiva. No entanto, um novo cenário para a educação profissional foi proposto em 2004, amparado pelo decreto 5.154, que

revogou o decreto anterior e permitiu uma maior flexibilidade na organização curricular e pedagógica.

A expansão da rede federal de educação profissional foi iniciada em 2005, após a alteração da Lei nº 8.948, que permitiu a expansão sem a necessidade de parcerias. Essa expansão permitiu a criação de novas unidades e a ampliação do acesso à educação profissional. Três anos depois, em 2008, o Ministério da Educação criou os Institutos Federais, instituições de educação profissional e tecnológica que perduram até hoje. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabeleceu a estrutura dos Institutos Federais a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas. As características dos Institutos Federais são de natureza jurídica de autarquia e possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A mesma lei também criou 38 Institutos Federais, incluindo o Instituto Federal do Amazonas, formado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus. O projeto de expansão da rede federal de educação tecnológica foi dividido em três fases. A primeira fase priorizou a construção de escolas em estados sem escolas técnicas federais, incluindo: Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Além disso, foram contempladas periferias de grandes centros urbanos e cidades do interior, conforme destacado pelo Ministério da Educação em 2024. A Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, apoiou essa iniciativa. Um ano após a criação dessas escolas, elas foram transformadas em Institutos Federais.

A segunda fase de expansão da rede federal de educação tecnológica foi iniciada em 2007. Nesse período, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) estabeleceu como meta a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica em quatro anos, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essas instituições foram distribuídas em 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes, após manifestação das prefeituras locais, conforme destacado pelo Ministério da Educação (MEC, 2024).

A terceira fase de expansão foi iniciada em 2011 e teve como objetivo a criação de 208 novas unidades até 2014. O propósito dessa fase foi superar as desigualdades regionais e viabilizar condições de acesso à educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico das regiões atendidas sendo que em 2010

segundo o INEP (2010), já haviam 252 estabelecimentos federais de ensino que ofertavam educação profissional.

No Estado do Amazonas, foram criadas 15 unidades do Instituto Federal entre os anos de 2008 e 2018, de acordo com o plano de expansão. Na cidade de Manaus, foram criados três campi a partir da existência do Centro Federal de Educação Tecnológica, UNED e Escola Agrotécnica. Outros municípios também foram contemplados, incluindo: Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Tefé. Além disso, o Campus Avançado de Iranduba também foi criado em 2018, através da Portaria do MEC 1.423 de 28 de dezembro de 2018.

O Campus Manacapuru foi criado em 2014, através da Portaria n. 1.074 de 30 de setembro de 2014, e inicialmente foi caracterizado como "Avançado". No entanto, em 2024, sua tipologia foi alterada para "Campus" através da Portaria nº 411.

De acordo com a Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, os Institutos Federais têm como finalidade: oferecer educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, desenvolver a educação profissional e tecnológica com processo educativo e geração de tecnologia de acordo com as demandas sociais e as particularidades regionais.

Os Institutos Federais devem promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, oferecendo cursos da mesma área em diversos níveis e modalidades de ensino, de forma que os recursos sejam otimizados. A oferta formativa dos Institutos Federais deve ser orientada para benefício e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificando as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação.

Os Institutos Federais têm como objetivo constituir centros de excelência na oferta do ensino de ciências, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico e investigação empírica tanto de discentes quanto de docentes. A intenção é qualificar-se como centros de referência para apoiar a oferta de ensino de ciências nas instituições e oferecer capacitação técnica e pedagógica aos docentes da rede pública e privada. As características dos Institutos Federais são: pesquisa e extensão, divulgação científica e tecnológica, desenvolvimento científico e tecnológico,

produção cultural, apoio ao cooperativismo e pesquisa aplicada e a transferência de tecnologia, com foco em tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente

O Campus Manacapuru do Instituto Federal do Amazonas foi inaugurado em 8 de junho de 2018, mas suas atividades acadêmicas tiveram início em dezembro de 2014, em locais cedidos pela prefeitura de Manacapuru e em parcerias com a Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Aberta do Brasil. O corpo docente é constituído por 33 professores, incluindo efetivos e substitutos. Dos profissionais docentes, 3 estão afastados para Pós-Graduação Stricto Sensu. O corpo Técnico Administrativo é composto por 15 profissionais, incluindo: Administrador, Assistentes em administração, Assistente de aluno, Bibliotecário, Técnico em laboratório de informática, Técnico em agropecuária, Pedagoga, Psicólogo, Nutricionista, Técnica em enfermagem, Técnico em assuntos educacionais e Servente de obras. Além disso, há uma servidora cedida pela prefeitura de Manacapuru para atuar como merendeira no Campus e 12 colaboradores de 4 empresas que prestam serviços ao campus.

Desde o início das atividades acadêmicas, o Campus Manacapuru oferece diversos cursos, incluindo:

- Educação Profissional Técnica de nível médio em Informática e Administração Subsequente (2014)
- Cursos na forma Integrada de Recursos Pesqueiros e Informática (2017)
- Curso de Administração na forma integrada e PROEJA VENDAS (2018)
- Cursos subsequentes em Informática para Internet, Secretariado, Vendas, Recursos Pesqueiros e Aquicultura
- Curso de Programação de Jogos Digitais na forma integrada e subsequente (2020)
- Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Pública em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB (2020).

O Campus Manacapuru do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) tem como missão promover o desenvolvimento socioambiental da região do Médio Solimões por meio do ensino, pesquisa e extensão. Com o objetivo de ser referência em educação profissional e tecnológica no Estado do Amazonas, o campus busca alinhar seus cursos às demandas do município.

A relação entre os cursos oferecidos pelo IFAM Campus Manacapuru e as demandas de sustentabilidade social do município foi analisada considerando a

política de desenvolvimento e a política educacional que os criaram. O IFAM busca formar profissionais que atendam às necessidades locais, promovendo o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social das comunidades amazônicas.

Os cursos oferecidos, como aquicultura, gestão e informática, foram projetados para se alinhar aos segmentos econômicos do município, valorizando a interdisciplinaridade e a prática. Essa abordagem pedagógica visa preparar os estudantes para enfrentar os desafios sociais de Manacapuru, considerando as particularidades socioeconômicas e culturais da região.

A política educacional do IFAM é fundamentada na integração entre educação, ciência e tecnologia, com o objetivo de fortalecer os arranjos produtivos locais e promover a sustentabilidade social. O projeto político pedagógico do campus orienta-se por concepções que valorizam a diversidade cultural e a formação crítica dos alunos, buscando transformar a realidade social por meio da educação.

A pesquisa e a extensão são componentes essenciais da política do IFAM, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico da região, com foco na preservação do meio ambiente e na promoção de tecnologias sociais.

A pesquisa realizada sobre o município de Manacapuru permitiu uma compreensão de sua formação sociocultural, econômica e educacional, com ênfase no século XXI. Historicamente, Manacapuru passou por diversas transformações, desde a colonização e os ciclos econômicos até as políticas de desenvolvimento regional que moldaram sua trajetória.

No contexto das políticas educacionais, o município enfrentou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à oferta de educação básica e profissional. A educação no período extrativista era limitada, com poucas escolas e baixa prioridade para o ensino formal. No entanto, a partir das décadas de 70 e 80, houve um aumento na demanda por educação, impulsionado pelo processo de urbanização e pela necessidade de preparar a população para a modernidade.

No município de Manacapuru, as principais políticas educacionais implementadas no século XXI estão centradas na expansão e melhoria da educação básica e profissional, com foco na inclusão e na adaptação às demandas locais. Algumas iniciativas apontam para: implementação do ensino médio integrado ao técnico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) no Campus Avançado de Manacapuru, iniciado em 2017, articulação da formação

profissional com a base curricular comum, preparando os alunos para o mercado de trabalho e promovendo uma formação cidadã e integral.

O município conta com um número significativo de escolas públicas, tanto na zona urbana quanto na rural, que oferecem educação infantil, fundamental e médio. O ensino fundamental é dividido entre as competências estadual e municipal, com um total de 138 escolas, das quais a maioria está localizada na zona rural. O impacto dessas políticas na formação de jovens e adultos é significativo, pois busca-se não apenas aumentar o acesso à educação, mas também melhorar a qualidade do ensino oferecido. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município reflete esses esforços, embora ainda haja desafios a serem superados, especialmente no ensino médio. A educação de jovens e adultos também é uma prioridade, com programas específicos para essa faixa etária, embora a oferta ainda seja limitada, especialmente na zona rural.

Os cursos oferecidos pelo IFAM-Manacapuru, como Programação de Jogos Digitais, Recursos Pesqueiros, Informática, Administração, Vendas, Informática para Internet e Aquicultura, são projetados para atender às necessidades econômicas e sociais de Manacapuru, promovendo a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios locais.

A abordagem pedagógica do IFAM valoriza a interdisciplinaridade e a prática, buscando alinhar a formação educacional com as demandas de sustentabilidade social. Os desafios enfrentados pelo IFAM incluem a necessidade de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para melhor integrar a sustentabilidade social, garantindo que a instituição atenda às expectativas e necessidades da comunidade. A pesquisa destaca a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão e o desenvolvimento social sustentável, capacitando a comunidade local para contribuir efetivamente para o desenvolvimento da região.

A pesquisa conclui que os cursos do IFAM-Manacapuru estão alinhados parcialmente com as demandas de sustentabilidade social do município, dentro das políticas de desenvolvimento local. Embora os cursos estejam voltados para áreas importantes como Tecnologia da Informação e Comunicação, Gestão e Negócios e Recursos Naturais, existe uma lacuna que desafia a implementação desses cursos e a formação oferecida.

A política educacional do IFAM-Manacapuru está alinhada às necessidades de sustentabilidade social do município, contribuindo para a formação de mão de obra

qualificada e para a melhoria da qualidade de vida, diminuição da pobreza e equidade na distribuição de renda.

A pesquisa destaca que a metodologia do Materialismo Histórico-Dialético utilizada permitiu uma compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pela política educacional e seu compromisso com a sustentabilidade social em Manacapuru. Para melhorar a eficácia dos projetos políticos pedagógicos do IFAM-Manacapuru, é essencial: investir em infraestrutura adequada, especialmente em laboratórios e recursos para aulas práticas e fortalecer a participação da comunidade escolar, estabelecendo canais de comunicação que reflitam a realidade local e conscientizando sobre a importância do envolvimento na escola.

A política educacional do IFAM em Manacapuru enfrenta desafios significativos ao tentar alinhar seus projetos pedagógicos com as demandas de sustentabilidade social do município. Os obstáculos incluem: falta de infraestrutura adequada, necessidade de maior integração curricular, participação insuficiente da comunidade escolar, desafios socioeconômicos, como pobreza e exclusão social. Apesar desses desafios, o IFAM Manacapuru desempenha um papel importante na promoção da inclusão social e econômica, oferecendo oportunidades de desenvolvimento que podem levar a uma mobilidade social significativa dentro de Manacapuru.

A pesquisa contribuiu para a compreensão e os desafios dos processos educacionais em Manacapuru e sua relação com a sustentabilidade social, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e o fortalecimento da educação técnica e profissional na região amazônica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 01, p. 11-22, 2007.

ALBUQUERQUE, Alexandre B. **AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL PARA O SEMI-ÁRIDO DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ALKMIM, Edson. B. **CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL E A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE SOBRE A COLETA SELETIVA NA CIDADE UNIVERSITÁRIA DA UFRJ**. 2015. Dissertação (Mestrado de Engenharia Urbana) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

ALMEIDA, Marco A. B.; GUTIERREZ, Gustavo L. O lazer no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à globalização. **Conexões**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 36–57, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637887>. Acesso em: 2 ago. 2023.

AMAZONAS. **Lei complementar n ° 52, de 30 de maio de 2007**. Institui a Região Metropolitana de Manaus e dá outras providências. Manaus, AM: Governo do Estado, [2007] <https://sapl.al.am.leg.br/norma/843#:~:text=INSTITUI%20a%20Regi%C3%A3o%20Metropolitana%20de%20Manaus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 18 jun. 2023.

AMOROSO, Marta R. Corsários no caminho fluvial: os muros do rio madeira. *In* CUNHA, M. C. *et al.* **Histórias dos Índios do Brasil**, 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 297-310.

ANDRADE, Francisco L. **REDEFINIÇÃO NOS RUMOS DO “DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO” E CENTRALIDADE DO CAPITAL FICTÍCIO: UMA INTERPRETAÇÃO MARXISTA ACERCA DO PLANO REAL (1994- 1999)**. 2022. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) - Departamento de Relações Internacionais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2022.

ANDRADE, Rômulo P. Amazônia no pós-guerra e a construção da rodovia Belém-Brasília. **Muiraquitã**, UFAC, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/download/642/354/1573>. Acesso em 20 jan. 2023.

ANGELICO, Diego G.; LUCCHESI, Alexandre. A década perdida: da restrição externa ao declínio do nacional-desenvolvimentismo brasileiro. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 21, p. 71-97, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/57>. Acesso em: 14 jun. 2024.

ANJOS, Rafael M.; UBALDO, Antonio A. B. O desporto como elemento indutor da sustentabilidade na sociedade de risco. *In*: SOUZA, Maria Cláudia da Silva Antunes

de; ARMADA, Charles Alexandre. Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade: reflexões e perspectivas [e-book]. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2015.

ANTUNES, Rafael. **ESTRATÉGIA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO NO GOVERNO LULA (2003-2010): A CONTROVÉRSIA DESENVOLVIMENTISTA**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Curso de Ciências Econômicas, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

AQUINO, Afonso. R.; ALMEIDA, Josimar. R.; SENNA, Mary. L. G. S.; DUTRA, Veruska. C.; MARTINS, Tainá. P.; **Indicadores de desenvolvimento sustentável: uma visão acadêmica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2014.

ARAÚJO, Karine. S. PEREIRA, Henrique. S. Políticas públicas e as fibras naturais: a experiência recente da cadeia produtiva da malva e juta amazônica. **Rev. Cienc. Agrar**, Belém, v. 60, n. 1, p. 60-69, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7754>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARAÚJO, Maria C. Amazônia e desenvolvimento à luz das políticas governamentais: a experiência dos anos 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Nº 19, ano 7, jun. de 1992, p. 40-55. Disponível em: https://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/19/rbcs19_05.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

ARROYO, Miguel. Escola de Direito. Reinventado a escola multisseriada. In ROCHA, M.I.A. HAGE, S.M. **Caminhos da Educação no Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/escola_de_direito_-_reinventando_a_. Acesso em: 20 fev. 2023.

ASSUNÇÃO, Kelli R. S. As contribuições do educador Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 8, nº 1, p. 199-212, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10096/7564>. Acesso em 04 dez. 2023.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, RIO DE JANEIRO, PNUD, **IPEA, Fundação João Pinheiro**. Indicadores Sociais; IDH, 2020. Manacapuru: Secretaria de Saúde, 2020.

AVILA, Carlo. F. D. Médici, Geisel e as origens da Política Nacional de Exportação de Material de Emprego Militar-Pnemem, 1973-1974: análise de política externa brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 39, p. 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/fNbqgNLQG8hFFLtMS5vMjsf/>. Acesso em 02 fev.2022.

BADUY, Marina. RIBEIRO, Betânia O.L. Origens do Grupo Escolar e a modernização (educacional) do Brasil. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 19, n. 1, Jan-Jun. 2020. Disponível

em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/5232>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BARBOZA, Edson. H. L. **IDA AO INFERNO VERDE: EXPERIÊNCIAS DA MIGRAÇÃO DE TRABALHADORES DO CEARÁ PARA A AMAZÔNIA**. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social) - Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASTOS, Pedro P. Z. A Construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a Dinâmica de Interação entre Estado e Mercado nos Setores de Base. **Economia, Selecta, Brasília** (DF), v.7, n.4, p.239–275, dezembro 2006. Disponível em: https://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BATISTA, Márcio. L. P.; MACEDO, Ermínia M.; SILVA, Antonio. J.; BARROS, Roseli. F. M. Potenciais e limites do empreendedorismo sustentável como variáveis para o desenvolvimento local: experiências em uma comunidade rural piauiense. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 2844–28462, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10205>. Acesso em: 3 ago. 2023.s

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia – formação cultural**. Manaus: Valer, 2009.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: O que é - O que não é**. 5ª ed. Editora Vozes: São Paulo, 2016.

BOLOGNA, Ítalo. Demanda de mão de obra especializada no atual surto industrial brasileiro. In: MEC/CBAI/DEI. *Revista do Ensino Industrial*, n. 9, ano III, dez./1964. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/c/4/0/c4033194f98e79fb66bac28640c715ee130a3b579adcab439eb67ac47e6c6978/CODI-UNIPER_m0229p04_DemandaDeMaoDeObraEspecializadaNoAtualSurtoIndustrialBrasileiro.pdf. Acesso em: 07 de set. 2024.

BRAGA; Rute M.; MACIEL, Antônio C. Educação integral e sustentabilidade social: alternativa para a escola pública. In: **61ª reunião anual da SBPC**. Brasil, 2009.

BRANDÃO, Luiz C. K. SOUZA, Carmo A. O Princípio da equidade Intergeracional. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**. Macapá, n. 2, p. 163-175, 2010. Disponível em: https://env1.cursopopulardefensoria.com.br/pluginfile.php/10677/mod_resource/content/1/348-1453-1-PB%20brown%20cita%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 30 jul de 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, [1909]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.009, de 09 de fevereiro de 1940.** Dá nova organização aos Núcleos Coloniais. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1940]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2009-9-fevereiro-1940-411911-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941.** Dispõe sobre a criação das Colônias Agrícolas Nacionais. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1941a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.506, de 30 de dezembro de 1941.** Cria a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1941b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1940-1949/decreto-8506-30-dezembro-1941-327099-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.451, de 09 de julho de 1942.** Autoriza a constituição do Banco de Crédito da Borracha, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4451-9-julho-1942-414643-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Autoriza%20a%20constituti%C3%A7%C3%A3o%20do%20Banco,q ue%20lhe%20confere%20o%20art..> Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL, **Lei nº 1184, de 30 de agosto de 1950.** Dispõe sobre o banco de crédito da borracha S.A. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1950]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1184.htm#:~:text=LEI%20No%201.184%2C%20DE%2030%20DE%20AGOSTO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20Banco%20de ,Art. Acesso em: 09 maio 2023.

BRASIL, **Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953.** Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a superintendência da sua execução e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1953]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL, **Lei nº 3.173, de 06 de junho de 1957.** Cria uma Zona Franca na Cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1957]. Disponível em: http://www.suframa.gov.br/download/legislacao/federal/legi_l_3173.pdf. Acesso em: 19 maio de 2023.

BRASIL. **Lei 3.552 de 16 fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1959]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em 18 de abr. 2024.

BRASIL, **Lei 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 14 jun.2024.

BRASIL. **Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República,[1964]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em 15 de junho de 2023.

BRASIL, **Lei nº 5.173 de 27 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5173.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.173%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE%201966.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20Plano%20de,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL, **Decreto-Lei 1.106 de 16 de junho de 1970**. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1970]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1106.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 68.153, de 01 de fevereiro de 1971**. Aprova o regulamento geral do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68153.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL, **Lei 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispões sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1978]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 18 jun.2024.

BRASIL, **Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [1982]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em 20 jun.2024.

BRASIL. **Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, [1994]. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em 18 jun.2024.

BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001**. Institui o Cadastramento Único para Programas Sociais do Governos Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3877.htm. Acesso 20 nov.2024.

BRASIL, **Lei 11.534 de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11534.htm. Acesso em 20 out.2024.

BRASIL, **Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jul. de 2023.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. . Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso 02 ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CONSUP-IFAM nº 94, de 23 de dezembro de 2015**. Regulamenta a Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/normativos/educacao-profissional>. Acesso em 08 set. 2024.

BRAZOROTTO, CINTIA M. VENCO, Selma Borghi. Educação Profissional no Brasil: História e Política dos Institutos Federais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.23, n.2, p. 487-505 abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656863> Acesso em: 25 ago. 2024.

BRITO, Alessandro. M. de; AMORIM, Ricardo. J. R. AMORIM, Dinani. G.: A educação ambiental nas empresas como estratégia de sustentabilidade empresarial. **Revista Semiárido De Visu**, V. 12, n. 2, p. 1042-1054, maio 2024. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/download/831/583/4339>. Acesso em 13 jul. de 2024.

BUTENBENDER, Bruno N. **O MODELO COOPERATIVO NA CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE**. 2022, Tese (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeados, 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANACAPURU, **Acervo Histórico**, 2022.

CAPARRÔS, Raquel; GARCIA, Solimar. **Desenvolvimento sustentável**. Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP. São Paulo, 2020.

CARBELLO, Sandra R. C. RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041#:~:text=Os%20registros%20mostram%20que%20a,nos%20aspectos%20arquitet%C3%B4nico%20e%20pedag%C3%B3gico>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CARDOSO, Fernando. H. MULLER, Geraldo. **Amazônia: expansão do capitalismo**. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2008.

CAVALCANTI Francisco C. Formação socioeconômica do Estado do Acre. *In*. CASTRO, E.R. CAMPOS, Índio (org). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Coleção regional da Amazônia, v 2. Belém: NAEA, 2015.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. 3ª ed. Brasília: **MTE, SPPE**, 2010.

CECAD. Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico. [Base de dados on line]. Disponível em: https://cecad.cidadania.gov.br/tab_cad.php2021. Acesso em: 24 jun. 2023.

CEPÊDA, Vera A. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo: um balanço histórico. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 77–90, maio 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/39485/140141>. Acesso em 14 maio 2024.

CHAVES, Alessandro R. A teoria marxista da dependência e os limites do nacional-desenvolvimentismo e do neodesenvolvimentismo. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 22-56, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/142115>. Acesso em 14 maio 2024.

CHAVES, Marcelo S.; SILVA, David C.C.; SILVA, Charlene C. A relação do formação do capital humano com o desempenho econômico brasileiro. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 52 | jan./jun. 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9731/1/ppp_n52_rela%C3%A7ao.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO: **Relatório Nosso Futuro Comum**, 2^o ed. Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

CONAB – COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. **Análise mensal: Juta/Malva e Sisal**. Brasília, DF: CONAB, 2018.

CORRÊA, Lásaro R. **Sustentabilidade na Construção Civil**. Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

COSTA, Júlio. R.; SANTOS, Sônia. M. O projeto de desenvolvimento no regime militar: crepúsculo da formação humanista, alvorada da educação tecnicista e a retomada do ensino dualista. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 07, p. 9319–9352, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1273>. Acesso em: 2 ago 2023.

COSTA, Júlio R. SANTOS, Sônia Maria. O Projeto de Desenvolvimento no Regime Militar: crepúsculo da formação humanista, alvorada da educação tecnicista e a retomada do ensino dualista. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 07, p. 9319–9352, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1273>. Acesso em: 2 ago. 2023.

COUTINHO, Carlos N. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. Contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em 02 fev. 2024.

DATASUS, Indicadores de Mortalidade. **Ministério da Saúde**, 2000. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2000/fqc01.htm>. Acesso em: 20 jun. 2023

DATASUS, Índice de Gini per capita no Brasil. **Ministério da Saúde**, 2010. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginibr.def>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DATAMPE, Brasil. **SEBRAE**, 2021. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/>. Acesso em 13 set. 2024.

DEMAJOROVIC, Jacques. CAIRES, Elisangela F. GONÇALVES, Laudicéia N. S. SILVA, Maria J. C. Integrando empresas e cooperativas de catadores em fluxos reversos de resíduos sólidos pós-consumo: o caso Vira-Lata. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, Edição Especial, artigo 7, Rio de Janeiro, Ag. 2014, p. 513-532. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/wQCHDtvrvwB9rKZp3gZVDjNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 ag. de 2024.

DIAS, Joilson. DIAS, Maria H.A. LIMA, Fernanda F. Os efeitos da Política Educacional no crescimento econômico: teorias e estimativas dinâmicas em painel de dados.

Revista de Economia Política, vol. 29, nº 3 (115), pp. 232-251, julho-setembro/2009. Disponível em: <https://centrodeeeconomiapolitica.org/repojs/index.php/journal/article/download/495/494/955>. Acesso em 03 set. 2024.

DIAS, Miguel C; BARRETO, José. F; XAVIER, João J.B.N. Cadeia produtiva de mandioca no Amazonas. **EMBRAPA-CPAA, Documentos**, 10. Manaus, 1998.

DINIZ, Eli. **Globalização, Estado e Desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DORNELES, Fernanda R. B. CASTAMAN, Ana S. VIEIRA, Josimar A. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Êxitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 – 22. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100206. Acesso em 28 jan. 2025.

DOURADO, Nathan P. Indicadores de sustentabilidade em agroecossistemas: uma análise comparativa. Sustentabilidade: **Diálogos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.24220/2675-7885v2e2021a5194. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/sustentabilidade/article/view/5194>. Acesso em: 01 nov. 2024.

DRAIBE, Sônia. Estado de Bem-Estar, desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporâneo. In: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 4ª reimp. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2014. <https://www.livrebooks.com.br/livros/politicas-publicas-no-brasil-gilberto-hochman-marta-arretiche-eduardo-marques-ibp0agaaqbaj/baixar-ebook>

ESCOLA JOSÉ SEFFAIR. **Acervo Histórico**. 1980.

ESTENSSORO, Luiz. **CAPITALISMO, DESIGUALDADE E POBREZA NA AMÉRICA LATINA**. 2003, Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

FERREIRA, Aldenor.S.; HOMMA, Alfredo K. Estado e Mercado: razões para o declínio de juta e malva na Amazônia. **SOMANLU: Revista de Estudos Amazônicos** ANO 20, nº 1, Jan./Jun. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7754>. Acesso em: 20 jan. 2023

FERREIRA, Patrícia F. CANTARELLI, Juliana Mezomo. Escolas de Ensino Médio Integral e as Políticas Gerencialistas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v 29, n 3, p74-88, set/dez, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16368>. Acesso em: 12 de jun de 2021.

FERREIRA, Silvio M. P. **A DINÂMICA DA ECONOMIA AMAZONENSE NO PERÍODO 1950-1990**. 1994. Dissertação (Mestrado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

FIALHO, Átila R. TREVISAN, Ricardo. Ocupar, colonizar, urbanizar a Amazônia Legal (1970-80): ações oficiais e privadas na criação de núcleos urbanos. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUR; UFRN, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=407>. Acesso em: 09 jan. 2023.

FLORÊNCIO, Nágila C. Neodesenvolvimentismo e políticas sociais brasileiras no início do século XXI. **7º Encontro Internacional de Política Social**, v.1, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/25693/17830>. Acesso em: 15 jul 2023.

FOLADORI, Guillermo. Avanços e Limites da Sustentabilidade Social. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n. 102, p. 103-113, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/214>, Acesso em 15 jul de 2024.

FOLADORI, Guillermo. TOMMASINO, Humberto, El concepto de desarrollo sustentable treinta años Después. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/3056/2447>. Acesso em: 14 maio de 2024.

FONSECA, Pedro C. D.; SALOMÃO, Ivan C. O sentido histórico do desenvolvimentismo e sua atualidade. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, p. e172125, maio 2017.

FONSECA, Rafael O. Compensação Ambiental: da contradição à valoração do meio ambiente no Brasil. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, 27 (2): 209-222, mai/ago/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/Y9WDCb9RPx5KhGfHgvmjVKt/>. Acesso em 17 de jun. 2024.

FRANÇA, Gilson N. **RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE E RENDA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Economia de Empresas, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

FRANKE, Luciane; VIEIRA, Marieli.; FONSECA, Pedro. C. D. Os caminhos para o desenvolvimento do Brasil: revisita às interpretações de Celso Furtado e de Fernando Henrique Cardoso. **História Econômica & História de Empresas**, v. 26, n. 1, p. p. 172-207, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://www.hehe.org.br/index.php/rabphe/article/view/856>. Acesso em 09 jun.2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRUTUOSO, Claudinei. Princípios e Concepções da Educação Integral no Brasil. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho-RO, v. 4, n° 8, p. 175-195, mai/ago, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346571877_PRINCIPIOS_E_CONCEPCOES_DE_EDUCACAO_INTEGRAL_NO_BRASIL_PRINCIPLES_AND_CONCEPTIONS_OF_INTEGRAL_EDUCATION_IN_BRAZIL_PRINCIPIOS_Y_CONCEPCIONES_D_E_EDUCACION_INTEGRAL_EN_BRASIL. Acesso em 05 dez. 2024.

GARCIA, Adson S. **Redes e processos comunicacionais na manifestação folclórica Ciranda de Manacapuru**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

GIAROLA, Flávio R. O povo novo brasileiro: mestiçagem, e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 127 - 140, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012127> Acesso em: 06 ag de 2021.

GOMES, Ana V. CARMINHA, Uinie. MEMÓRIA, Caroline V. A Destinação dos Resíduos Sólidos das Empresas Inovadoras: a Lei do Bem e o seu papel na sustentabilidade ambiental e social. **Seqüência** (Florianópolis), n. 82, p. 120-145, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2019v41n82p120/41959>. Acesso em 17 de jun. 2024.

GOMES, Patrícia. P. V.; BERNARDO, Andre.; BRITO, Gilson. Princípios de sustentabilidade: uma abordagem histórica *In: XXV Encontro Nac. de Eng. de Produção. Anais [...]*. Porto Alegre, RS, Brasil, 29 out a 01 de nov de 2005. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP2005_Enegep1005_0803.pdf. Acesso em: 27 ago 2023.

GUILLEN, Isabel, C. M. A batalha da borracha: propaganda política e migração nordestina para a Amazônia durante o Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política** nº 9, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/viewFile/39301/24120>. Acesso em: 16 Jan de 2023.

GRUPIONI, LUÍS D. B. Educação e Povos Indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723>. Acesso em 02 de ago. 2024.

HELENE, Otaviano. MARIANO, Leandro. Educação e Desigualdade na Distribuição de Renda. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/S4zzTrcT95THQFK8CvzmX4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

HISTEDRB, Glossário. **Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira**, 2006.

HOMMA, Alfredo K. **A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola**. 2ª ed. Brasília-DF, EMBRAPA, 2016.

HOMMA, Alfredo K. O. **Amazônia: meio ambiente e desenvolvimento agrícola**. Belém/Pará: **Embrapa**, 1998.

HOMMA, Alfredo K. **A civilização da juta na Amazônia – expansão e declínio**. Brasília-DF, Editora SOBER, 1995.

IANONI, Marcus. Estado e concentração de capital no nacional-desenvolvimentismo. **Desenvolvimento em Debate**, v.7, n.1, p.113-131, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/32179>. Acesso em 20 jun. 2024.

IAQUINTO, Beatriz O. A SUSTENTABILIDADE E SUAS DIMENSÕES. **REVISTA DA ESMESC**, v.25, n.31, p. 157-178, 2018. <https://revista.esmesc.org.br/re/article/view/187>. Acesso em 14 jun. 2024.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**: Sistema de Avaliação de Educação Básica-SAEB, 2021.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**: Sistema de Avaliação de Educação Básica-SAEB, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Catálogo**. Manacapuru. Biblioteca Virtual do Amazonas, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manacapuru.html>. Acesso em: 23 de jul. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acompanhamento de dados censitários**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coleção de Monografias**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Programa Agrícola Municipal**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Programa Agrícola Municipal**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1920-1950**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1951.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acervo dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Conselho Superior. Resolução nº 94/2015 de 23 de dezembro de 2015**. Que altera o inteiro teor da Resolução nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, que trata do Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/proreitorias/ensino/proen/normativos/educacao-profissional>. Acesso em: 26 de jul. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática para Internet na Forma Subsequente**. Manacapuru-AM, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, Manaus-AM, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Vendas na Forma Subsequente**. Manacapuru-AM, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Integrada**. Manacapuru-AM, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Subsequente**. Manacapuru-AM, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura na Forma Subsequente**. Manacapuru-AM, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada**. Manacapuru-AM, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Subsequente**, Manacapuru-AM, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Programação de Jogos Digitais na Forma Integrada**. Manacapuru-AM, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2022

INSTITUTO RUI BARBOSA. **Auditoria dos ODS foi destacada pela ONU como boa prática na implementação da Agenda 2030**. IRB, 2019. Disponível em: <<https://irbcontas.org.br/auditoria-dos-ods-foi-destacada-pela-onu-como-boa-pratica-na-implementacao-da-agenda-2030/>>. Acesso em: 10 jul 2023.

IWANAGA, Simone. MOREIRA, Marcelo P. **Características socioambientais do Município de Manacapuru**. Manaus: FVA, 2017. Disponível em: <https://www.fva.org.br/acervo/caracteristicas-socioambientais-do-municipio-de-manacapuru/>. Acesso: 06 jul. de 2021.

JABBOUR, Charbel, J. C. SANTOS, Fernando C. A. Desenvolvimento de produtos sustentáveis: o papel da gestão de pessoas. **RAP**, Rio de Janeiro 41(2):283-307, Mar./Abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/Tpp54sfh9NMpLVMyqkRvdkS/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **O MUNDO DA SAÚDE** São Paulo: 2006: out/dez 30 (4): 524-531. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/41/01_educacao_ambiental.pdf. Acesso em 13 de jun. 2024.

JANNUZZI, Paulo M; CARLO, Sandra de. Da agenda de desenvolvimento do milênio ao desenvolvimento sustentável: oportunidades e desafios para planejamento e políticas públicas no século XXI. **Bahia anál. dados**, Salvador, v. 28, n. 2, p.6-27, jul.-dez. 2018.

JANUZZI, Paulo M. PASQUALI, Franco A. Estimacão de Demandas Sociais futuras para fins de formulação de políticas públicas municipais: notas para discussão. **RAP**, Rio de Janeiro, 33(2), p. 75-94, mar/abr, 1999. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/files/mds/JANNUZZI_1999_EstimacaoDemandasSociaisFuturas.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

JOBIM, Anísio. **Manacapuru**. Manaus, AM, Coleção Especial. PHENIX, 1933.

LÁZARO, Lira L.B. GREMAUD, Amaury P. Contribuição para o Desenvolvimento Sustentável dos Projetos de Mecanismos de Desenvolvimento Limpo na América Latina. **O&S - Salvador**, v. 24, n. 80, p. 53-72, Jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/9sKdMvHzBhMfZRR3JTCH6gn/>. Acesso em 15 de jun 2024.

LEMOS, Chélen. F. **O processo sociotécnico de eletrificação na Amazônia: Articulações e contradições entre Estado, capital e território (1890 a 1990)**. 2007. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIMA Debora M. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA** vol. 02, nº

02- dez 1999. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3125/1/Artigo_ConstrucaoHistoricaTermino.pdf. Acesso em: 11 jun. de 2022.

LIMA, Fernanda B.G. SILVA, Kátia A. C.P.C. A consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política. *In* 36º Reunião Nacional da Anped, 2013, GO. **Anais** [...].

LIMA, Frederico. **SOLDADOS DA BORRACHA, DAS VIVÊNCIAS DO PASSADO ÀS LUTAS CONTEMPORÂNEAS**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

LIMA, Maria E. F. **PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NA CIDADE DE MANACAPURU-AM- O BAIRRO BIRIBIRI**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIRA, Flávio. T. Os Incentivos Fiscais á Indústria da Zona Franca de Manaus: uma avaliação (Relatório Final). **Texto para discussão nº 371**. Serviço Editorial, Brasília-DF, 1995. Disponível em:
https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0371.pdf. Acesso em 19 maio de 2023.

LOPES, Arleson E. M. P.; SANTOS, José. N. A.; ALENCAR, Douglas. Contribuição da educação para o desenvolvimento: reflexões teóricas. **Cadernos CEPEC**, Belém, v.11, n.2; p. 26-39, dez. 2022.

LOSEKANN, Luciano. HALLACK, Michele. **Novas Energias Renováveis no Brasil: Desafios e Oportunidades**. (org): NEGRI, João A. ARAÚJO, Bruno C. BACELLETE, Ricardo. *Desafios da Nação: Artigo de Apoio*. Brasília: IPEA, 2018. Cap. 34.

LOUREIRO, Vitória. R. Educação e Sociedade na Amazônia em Mais de Meio Século. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17–46, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/141>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LOURENÇO, Mariane L. CARVALHO, Denise. Sustentabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável. **RACE**, Unoesc, v. 12n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5160837.pdf> Acesso em: 03 jun. 2023.

LOUZADA, Camila. O. **As grandes obras para a reabertura da BR-319 e seus impactos nas localidades ribeirinhas do Rio Solimões: Bela Vista e Manaquiri, no Amazonas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

MACHADO, Isis L. O; GARRAFA, Volnei. Proteção ao meio ambiente e às gerações futuras: desdobramentos e reflexões bioéticas. **Saúde em Debate**, 2020. v. 44, n. 124, pp. 263-274. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/issue/archive>. Acesso 23 jun. 2024.

MACHADO, Paulo A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia.** 2004. Tese de Doutorado (Ciências e Desenvolvimento Socioambiental) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2004.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, Nair G. M.; BRASILEIRO, Tania S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura.** São Carlos – SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008.

MACIEL, Ana L. S. FERNANDES, Rosa M. C. Tecnologias Sociais: interface com as políticas públicas e o serviço social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 146-165, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/LsQKDK4RTMNy3DsRQqWC9Ln/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (org.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MACIEL, Antônio C. MARX E A POLITECNIA, OU: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Êxitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 2, p. 85 - 110, MAI/AGO 2018. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085. Acesso em 28 jan. 2025

MACIEL, Antônio C. **Método histórico-crítico de produção acadêmica: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula.** Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023. [ebook].

MAHAR, Denis J. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais.** Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1978.

MANACAPURU. **Lei nº 80 de 03 de dezembro de 2020. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Manacapuru, Estado do Amazonas e disciplina seu funcionamento [2020]. Disponível em:** https://sapl.manacapuru.am.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/1570/projeto_de_lei_municipal_080_2020_sistema_municipal_de_ensino.pdf. **Acesso em 03 jul de 2023.**

MANACAPURU. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto de escolas municipais de Manacapuru.** Prefeitura de Manacapuru, SEMED, 2021.

SORRENTINO, Marcos. TRAIBER, Rachel. MENDONÇA, Patrícia. JÚNIOR, Luiz A. F. Educação Ambiental como Política Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de ag. 2024.

MARX, Karl. **O capital (crítica da economia política)** – Livro 1, vol. 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha na II Guerra Mundial e suas consequências para o vale amazônico**. 1985. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MATISKEI, Angelina, C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Dossiê: Educação Especial, Educ. Rev.**, v.23, jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KftTpBycb/>. Acesso em 13 set. 2024.

MAZZER, Cassiana. CAVALCANTI, Oswaldo A Introdução à Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos. **Infarma**, v.16, nº 11-12, p.67-77, 2004. Disponível em: <https://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/77/i04-aintroducao.pdf>. Acesso em 10 de ag. 2024.

MEIRELES, Guilherme C. **Brasil e Argentina: estratégias econômicas na década de 1990 e as consequências observadas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. São Paulo, 2017.

MENDES, Jefferson M. G. Dimensões da Sustentabilidade. **Revista das Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba – Inove**. Curitiba, v. 7, n. 2, p. 49-59, 2009. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/v4/download/revista-academica/13/cap5.pdf>. Acesso em 01 jul. 2024.

MENDONÇA. Maísa A. **Política de assistência estudantil: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: PDE, 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Aspectos da Construção Sustentável no Brasil e Promoção de Políticas Públicas - Subsídios para a Promoção da Construção Civil Sustentável. Conselho Brasileiro de Construção Sustentável**. PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Brasil, 2014.

MIRANDA, Marcela C.; ALMEIDA, Luiz, M. M. C.; SANTOS, Leandro L. FERRANTE, Vera L. S. B. GRACIANO, Monyele C; Políticas públicas e desenvolvimento local: uma análise a partir do Índice de Desenvolvimento Municipal da Micro e Pequena Empresa a partir da experiência de Barretos – SP. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 82-99, 2022. DOI: 10.25061/2527-2675/ReBraM/2022.v25i1.1346. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/1346>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MOLINA, Márcia C. G. Desenvolvimento sustentável: do conceito de desenvolvimento aos indicadores de sustentabilidade. **Revista Metropolitana de Governança Corporativa**, v. 4, n. 1, p. 75–93, 2019. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/RMGC/article/view/1889>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MONTEIRO, Isabella P.C. Desenvolvimento Sustentável: a evolução teórica, o abismo com a prática do princípio da responsabilidade. **Revista dos CEDS**, n 2, v. 1, 2015. Disponível em: https://sou.undb.edu.br/public/publicacoes/revceds_n_2_desenvolvimento_sustentavel_a_evolucao_teorica_o_abismo_com_a_pratica_e_o_principio_de_responsabilidade_isabella_pearce_monteiro.pdf. Acesso em 20 jun de 2024.

MONTEIRO, Lorena M.; SANTANA, Luciana. “**Temerosas transações**”: **Ensaio sobre o golpe recente no Brasil**. Volume II. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018. [e-book].

MORAES, Orozimbo J. **Investimento Direto Estrangeiro no Brasil**. São Paulo: Aduaneiras, 2003.

MORENO, Derliz H. H; OLIVEIRA, Gilson B. Do Estado Novo ao governo de João Goulart: incidência do nacional-desenvolvimentismo sobre o meio ambiente. **R. Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 11, n.04, p. 872-891, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/download/15104/9197>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOTA, Assislene B. FERNANDES, Ivete R.R. GUIMARÃES, Eriane S. CHAVES, Eliane S. MOREIRA, Carla R.L. CASTRO, Iracema A. História e memória da educação na cidade de Manaus. *In* IX. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, Histórias, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais[...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/aZjx668.pdf. Acesso em 23 de out. 2022.

MUTO, Reiko. **O Japão na Amazônia. Condicionantes para fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal de Pará, 2010.

NASCIMENTO, Elimar P. Trajetória da Sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos avançados**, n.26, v.74, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yJnRYLWXSwyxqggqDWy8gct/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 de jul. de 2024.

NETO, Geraldo, C. O. FILHO, Moacir G. GANGA, Gilberto M. D. NAAS, Irenilza A. VENDRAMENTO, Oduvaldo. Princípios e ferramentas da produção mais limpa: um estudo exploratório em empresas brasileiras. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 326-344, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/KNLTDMxnJNyvBxrsS9kDCvD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de jun. 2024.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, CLÁUDIA S.C. **CONTRIBUTO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS À LUZ DO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2005

NODA, Sandra N. **AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA PRODUÇÃO AMAZONENSE DE JUTA E MALVA**. 1985. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1985.

NORONHA, José.M. **Roteiro Da Viagem a cidade do Pará, até as últimas colônias do Sertão da Província**. Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1862.

OLIVA, Aloízio M. **AS BASES DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO: ANÁLISE DO GOVERNO LULA**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 2010.

OLIVEIRA, Aline L. [et al]. Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>. Acesso em 03 fev. 2023.

OLIVEIRA, Adélia. Ocupação Humana. In SALATI, Eneas. SHUBART, Herbert, O.R. JUNK, Wolfgang. OLIVEIRA, Adélia E. (org.). **Amazônia: desenvolvimento, integração, ecologia**. São Paulo/Brasília: Brasiliense/CNPQ, 1983. p. 144-327.

OLIVEIRA, Bruno A. S. **MANACAPURU, ÉS TU TERRA DE ÍNDIO MURA? A DIVERSIDADE ÉTNO-HISTÓRICA À LUZ DOS REGISTROS HISTÓRICOS E ARQUEOLÓGICOS**. 2017. Monografia (Graduação em Arqueologia) - Universidade do Estado do Amazonas, Núcleo Superior de Manacapuru, Manacapuru, 2017.

OLIVEIRA, José A. P. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, Márcia F. MARTINELLI, DANTE. P. Desenvolvimento Local e Arranjos Produtivos Locais: uma revisão sistemática da literatura. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/S6ScyKnWbhmn9FtL3K4DPL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Mateus S. PIRES, Suzane R. História das Políticas Educacionais Brasileiras; rupturas, transformações e desafios. **Revista Ft**. Rio de Janeiro, v.26, nº 121, abr/2023. Disponível em: <https://revistافت.com.br/category/educacao121/>. Acesso em 04 dez. 2023.

OLIVEIRA, Osmar F. NETO, José G.P. NETO, Manoel R. C. SOUZA, Flávio A. M. Uma discussão teórica sobre desenvolvimentos econômicos versus desenvolvimento

sustentável. **Espaço Público-Revista de Políticas Públicas**, n. 4, v.4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspublicas/article/view/242432>. Acesso em 20 jun de 2024.

OMETTO, Ana M. FURTUOSO, Maria C. SILVA, Marina V. Economia Brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 3, out/1995. Disponível em: www.scielo.br/j/rsp/a/XRCdDpSndmxTY5J7wXz6tXn/. Acesso em: 30 de ago. 2024.

PACHECO, Juliana. T. R; KAWANISHI, Juliana. Y; NASCIMENTO, Rafaelly. (Org). **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável**. Atena Editora. Ponta Grossa, v.01, 2019.

PANDOLFO, Clara. **Amazônia brasileira: ocupação, desenvolvimento e perspectivas atuais**. Belém: CEJUP, 1994

PEQUENO, Eliane. S. S. Mura, guardiões do caminho fluvial. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.133-155, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/19795962/mura-guardiaes-do-caminho-fluvial-funai>. Acesso 16 jan. 2023.

PEREIRA, Alex Faria. **PLANOS DE ESTABILIZAÇÃO ECONÔMICA: RETROSPECTO E ANÁLISE DA LEGALIDADE DOS ATOS NORMATIVOS EDITADOS NOS PLANOS BRESSER, VERÃO, COLLOR I E COLLOR II**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito, Justiça e Desenvolvimento) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2021.

PEREIRA, Luiz. C. **Estado e subdesenvolvimento industrializado: Esboço de uma economia política periférica**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PEREIRA, Luiz, C.B. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**. 5 ed^a. São Paulo: Editora 34. 2003.

PEREIRA, Camila P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. **Ser Social**, Brasília, n 18, p. 229-252, jan/jun, 2006. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12996. Acesso em: 21 de jun.2024.

PEREIRA, Eliane C. Manso. O Estado Novo e a Marcha para o Oeste. **História Revista**, v.2, n.1, 113-129, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/17483/10430>. Acesso em: 20 jun de 2023.

PIANA, Maria C. **As Políticas Educacionais: dos princípios de organização à proposta da redemocratização**. Editora UNESP; São Paulo, 2009.

PINTO, Eduardo C. Nova República (1985-1989): transição democrática, crise da dívida externa, inflação, luta pela apropriação da renda e fim do desenvolvimentismo. **Texto para Discussão 007**. Instituto de Economia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), abril, 2019. Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2019/TD_IE_007_2019_PINTO.pdf. Acesso em: 5 jul 2023.

PÓVOAS, Monike S. O amor na sociedade de risco: a sustentabilidade e as relações de afeto. In: SOUZA, Maria Cláudia da Silva Antunes de; ARMADA, Charles Alexandre. **Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade: reflexões e perspectivas** [e-book]. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2015.

PORTAL DO OZZY. **Notícias do Amazonas**. 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/PortalDoOzy/?locale=pt_BR. Acesso em 20 jul. 2023

PORTAL G1 GLOBOS. **Amazônia**. Lançamento do Festival de Cirandas, 2024.

PRADO, Maria Emília. Os intelectuais buscam eternamente a modernização do Brasil O sentido do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. **História Actual**, n. 15, p. 19-27, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40905885_Os_Intelectuais_e_a_eterna_bu_sca_pela_modernizacao_do_Brasil_O_significado_do_projeto_nacional-desenvolvimentista_das_decadas_de_1950-60. Acesso em 06 jul. 2023.

PRUX, Rossana; SALOMÃO, Ivan C. Cinquenta anos de nacional-desenvolvimentismo: notas sobre o caso brasileiro. **Revista Debate Econômico**, v.3, n.1, jan-jun. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/revistadebateeconomico/article/view/435>. Acesso em 13 jun.2024.

PUGA, Sylvio M. ZAHLUTH, Pedro P. **As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: o caso da Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA)**, Instituto de Economia-UNICAMP, 2016.

QUEIROZ, Karla. S. SOUZA, Francisco C.S. O Ensino Técnico Federal Brasileiro no Limiar da Nova República: caminhos do PROTEC. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 03, ano 33, 2017. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5771. Acesso em: 26 de ago. 2024.

RAMOS, Marise N. **História e Política da Educação Profissional**. 1ª edição, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, Elival M. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUSTENTABILIDADE: UMA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**. 2019. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

RELATÓRIO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS, **Ministério do Trabalho e Emprego**. Município de Manacapuru, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Renato F. **NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA: O PENSAMENTO POLÍTICO DE SAN TIAGO DANTAS ENTRE 1950 E 1960**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

RIBEIRO, Ricardo A. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil – Estados Unidos. **Perspectivas**, São Paulo, 30: 151-175, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/368>. Acesso em 16 jan. 2023.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia, Dossiê: Cidadania e Pobreza, Rio de Janeiro, Ano 11, n.22, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ZX5z5skg9g7YyC47qtn533N/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIOS, Amanda V. O capital humano e sua relação com o aumento da renda e o crescimento econômico. **RECH**, vol VII, núm. 2, jul-dez, 2023, pág. 305-320. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/12926>. Acesso em: 03 set. 2024.

RITA, Ana. E. C. S.; GOIS, Willian. N.; BARBOSA, Romero. H. A.; MONTEIRO, Vicente S.; GOES, Anny. M.; OLIVEIRA, Ardilene. P.; OLIVEIRA, Lúcia. M. S. R. Desenvolvimento sustentável no Brasil/ Sustainable development in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 8205–8213, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n2-213. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7026>. Acesso em: 3 ago. 2023.

RODRIGUES, Katia F; RIPPEL, Ricardo. Desenvolvimento sustentável e técnicas de mensuração. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 4, n 3, p. 73-88, 2015. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/geas/article/view/9981>. Acesso em 02 jan. 2022.

RODRIGUES, Robson F. F. **FESTIVAL DE CIRANDAS DE MANACAPURU: DO SOCIOCULTURAL AO EDUCACIONAL**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

ROGOZINSKI, Tomás M. F. **PLANO REAL: UMA ANÁLISE VIA MÉTODO DE CONTROLE SINTÉTICO**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) - Faculdade de Economia e Administração – Insper, 2021.

ROMEIRO, Ademar R. Economia ou Economia Política da Sustentabilidade. **Texto para Discussão**. IE/UNICAMP, Campinas, n. 102, set. 2001. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1732/texto102.pdf>. Acesso em: 21 mar 2024.

ROSA, Fernanda A. S. STEFANO, Silvio R. LARA, Luiz Fernando BERNARDIM, Márcio L. Políticas públicas de emprego e renda no Paraná e sua efetividade.

INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 22, n. 2, p. 369-386, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/VPsTNJcbQtxD4vtQQ88RFYJ/>. Acesso em 10 de jun. 2024.

ROSSETI, José. P. **Introdução à Economia**. 17 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

RUIS, Josué Ferreira. **Manacapuru e sua história**. Manaus-AM, 1966.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamound, 2000. 96 p.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de Transição para o Século XXI -Desenvolvimento e Meio Ambiente**. São Paulo: Studio Nobel – Fundap, 1993.

SALAZAR, Deuzilene M. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CAMPUS MANAUS CENTRO/IFAM (2009-2015): UMA ANÁLISE COM A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTAGADA, Salvatore. Indicadores sociais: uma primeira abordagem social e histórica. **Pensamento Plural**, Pelotas, p. 113-142, jul/dez. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/01/06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTANA, Renato S. **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA BUSCA PELA ESTABILIZAÇÃO ECONÔMICA NO BRASIL PLANOS CRUZADOS AO PLANO REAL**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SANTOS, Andréa. B. MACHADO, José A. C. SERÁFICO, Marcelo. A formação econômica do Amazonas. *In*: CASTRO, Edna. CAMPOS, Índio. **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. p. 173-224.

SANTOS, Carlos. A.; BRASIL, Marília. C.; MOURA, Hélio. A. Personae non gratae? a imigração indocumentada no estado do Amazonas. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2021, Natal-RN. **Anais** [...] Natal: ABEC, XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, UFRN 2021. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/download/970/935>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SANTOS, José. V T Política de colonização agrícola e o protesto camponês. **Ensaio FE**, Porto Alegre, v.6, n.2, 127-140, 1985. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/view/938>. Acesso em 13 jul. 2023.

SANTOS, Magda C.; GONCALVES, Leonardo D.; PALUDO, Conceição. Política pública e educação integral no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo. **Roteiro UNOESC** [online]. 2018, v.43, n.3, p.1027-1050.

SARTORI, Simone. LATRÔNICO, Fernanda. CAMPOS, Lucília, M.S. Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: uma taxonomia no campo da literatura. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, Mar 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/yJ9gFdvCWtxMR5hyWtRR6SL/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SARAIVA, Adriano L. Religiosidade popular e festejos religiosos: aspectos da espacialidade de comunidades ribeirinhas de Porto Velho, Rondônia. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano III, n. 7, mai. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30332>. Acesso em 20 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Desafios de políticas educacionais no Brasil: política social e publicização da educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 5-7, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHLENNER, Silvano. **SUSTENTABILIDADE SOCIAL: MODISMO OU NECESSIDADE**. 2019. Monografia (MBA em Gestão de Tecnologia da Informação e Comunicação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Curitiba, 2019.

SCHRAMM, Alexandre M.; CORBETTA, Janiara M. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: conceitos antagônicos ou compatíveis? In: SOUZA, Maria Cláudia da Silva Antunes de; ARMADA, Charles Alexandre. **Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade: reflexões e perspectivas [e-book]**. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2015.

SCHUHLLI, Gabriel T. Uma análise comparativa do plano cruzado e do plano real sob a perspectiva da socioeconomia. **Revista da FAE**, v. 24, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistafae.fae.emnuvens.com.br/revistafae/article/view/731>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SCHUTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

SEABRA, Vlamir N. **OS IMPACTOS DO PARADIGMA DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO**

AMAZONAS IFAM- CAMPUS ZONA LESTE. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Acervo Histórico**, 2021

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENRA, Kelson V. **POLÍTICAS FEDERAIS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARADA DOS PERÍODOS PÓS-GUERRA (1945-1964), PÓS-GOLPE MILITAR (1964-1988) E PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 (1988-2009).** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO A MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Manacapuru em números**, Manaus: AM: SEBRAE, 2023. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/am/Manacapuru.pdf>. Acesso em 23 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida.T.; MORAES, Maria.C.M.; EVANGELISTA, Olinda; **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&E, 2º edição, 2002.

SILVA, Adan R. P. **A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS CIRANDEIROS DO FESTIVAL DE CIRANDAS DE MANACAPURU.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Juracy R (Org). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Caetana J. R. PACHECO, Eliezer M. A concepção do projeto político pedagógicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13658/0>. Acesso em 28 jan. 2025.

SILVA, Breno N. Capitalismo Social e Justiça Social: Explorando a Viabilidade e os Desafios de uma Abordagem Mais Equitativa e Sustentável para o Desenvolvimento Econômico (Desenvolvimento). **SSRN**, 13 de junho de 2023. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4477818> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4477818>. Acesso em 03 fev. 2024.

SILVA, Carla Mariana Rocha Brittes da; LEÃO, Suchilla Garcia. Sustentabilidade: desafios da realidade para um (re)pensar na educação. **Educação Pública**, v. 20, nº 24, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/24/sustentabilidade-desafios-da-realidade-para-um-repensar-na-educacao>. Acesso em 05 jan. 2022.

SILVA, Emanuele A. Desenvolvimento Urbano Local: o caso da Zona Franca de Manaus. **Urbe-Revista Brasileira de Gestão Urbana**, PUC-Paraná, v. 1, n 1, enero-

junio pp. 33-42. 2009. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1931/193114456004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Eraldo S. B.; NETO, Joaquim O. **Introdução à Economia**. São Paulo: FTD, 1996.

SILVA, Moisés. B. **Das Intervenções urbanas aos espaços de consumo em Manacapuru**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SISTEMA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA AMAZÔNIA-SIPAM. **Panoramas**, 2016.

SILVEIRA, Zuleide S. Concepção de Educação Tecnológica: das Escolas Técnica Industriais ao CEFETs. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-15, 2010. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/10/concepccedilatildeo-de-educaccedilatildeo-tecnoloacutegica-das-escolas-teacutecnicas-industriais-aos-cefets>. Acesso em: 01 set. 2024.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO. Ministério das Cidades, 2020.

SOUSA, Norma M. B. **URBANIZAÇÃO DO AMAZONAS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: A MANUTENÇÃO DA PRIMAZIA URBANA DA CIDADE DE MANAUS**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Antônio R. As trajetórias do planejamento governamental no Brasil; meio século de experiências na administração pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 55, n.4, out/dez. 2004. Disponível em:
<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1431>. Acesso em 30 ago. 2024.

SOUZA, Maria. I. d. A.; TAQUES, Fernando. H.; OLIVEIRA, Jailson. C. T.; ALENCAR, Douglas. A. Relação entre a desigualdade e educação no brasil: uma estimativa de dados em painel (1995-2009). **Textos de Economia**, Florianópolis, v.16, n.2, p.111-142, jul./dez.2013. Disponível em:
<https://www.uesc.br/eventos/ivsemeconomista/anais/gt7-8.pdf>. Acesso em 08 set. 2024.

SOUZA, Maria C.S.A. ARMADA, Charles A.S. Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade: evolução epistemológica na necessária diferenciação entre os conceitos. **Revista de Direito e Sustentabilidade**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 17 – 35, Jul/Dez. 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/323648351_DESENVOLVIMENTO_SUSTENTAVEL_E_SUSTENTABILIDADE_Evolucao_epistemologica_na_necessaria_diferenciacao_entre_os_conceitos. Acesso em: 13 dez. 2024.

SOUZA, Maria.I.A; TAQUES, Fernando H; OLIVEIRA, Jailson C.T; ALENCAR, Douglas A. **Relação entre Desigualdade e Educação no Brasil: uma estimativa de dados de painel**. In: IV Semana do Economista e IV Encontro de Egressos, 2014, Universidade Federal de Santa Cruz – UESC, Ilhéus-Bahia. **Anais [...]**, 2014. p. 1-20.

SOUZA, Márcio. **Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SUGAHARA, Cibele R.; RODRIGUES, Eduardo L. Desenvolvimento Sustentável: Um Discurso em Disputa. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, v. 17, n. 49, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75261084003>>. Acesso em: 15 jul 2023.

TELLES, Veras S. Sociedade civil, direitos e espaços públicos. **Pólis**, n. 14, p. 43-53, 1994. Disponível em: <https://urbandatabrasil.fflch.usp.br/producoes-em-periodicos-cientificos/sociedade-civil-direitos-e-espacos-publicos>. Acesso em: 28 jan. 2025

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia [online]**. 2008, v. 62, n. 2, p. 221-246. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71402008000200006>>. Acesso em: 15 jul 2023.

VENTURINI, Fábio. Direcionamento da agenda no processo de construção da "Aliança Democrática frente Liberal-PMDB" para as eleições Indiretas de 1985. **Revista Estudos Políticos**, v.8, n.2, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/8383>. Acesso em 15 de jan. 2022

VIAMONTE, Pérola F. V. S. Ensino Profissionalizante e o ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6469>. Acesso em 16 set. 2024.

