

**CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BRUNA DOS SANTOS PRATA**

**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PARINTINS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RODAS  
DE CONVERSA DO FOPINECAF**

Parintins-AM  
2019

**BRUNA DOS SANTOS PRATA**

**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PARINTINS: UM ESTUDO A PARTIR A PARTIR  
DAS RODAS DE CONVERSA DO FOPINECAF**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Parintins-AM  
2019

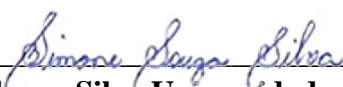
**BRUNA DOS SANTOS PRATA**

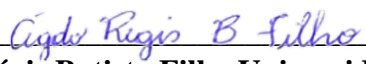
**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PARINTINS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA DO FOPINECAF**

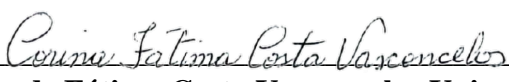
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

**Aprovado em:** 30/12/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>ª</sup> Dra. Simone Souza Silva** Universidade do Estado do Amazonas  
(Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
**Prof Msc. Ágdo Régis Batista Filho** Universidade do Estado do Amazonas  
(Membro)

  
\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>ª</sup> Dra. Corina de Fátima Costa Vasconcelos** Universidade Federal do Amazonas (Membro)

*Dedico esse trabalho a minha mãe Gracely Prata, meus avós Isabel Prata e José Oliveira e a todos os familiares e amigos que me incentivaram e apoiaram no decorrer da trajetória acadêmica.*

## **AGRADECIMENTO**

*Agradeço primeiramente a **Deus**, que é maravilhoso na minha vida, pelos grandes prodígios, dando-me saúde, sabedoria e livramento, guiando-me e mostrando-me sempre os melhores caminhos. Sem Ele eu nada sou. Sou grata a Deus por estar realizando uma etapa importante em minha vida, pois durante esse período na universidade, passei por dificuldades e desafios, os quais guardo comigo e contribuíram para meu amadurecimento nessa caminhada e continuei caminhando colocando Deus à frente de tudo que fazia e me surpreendia sempre. Obrigada Deus, por me amar tanto assim!!!*

*Aos membros que fazem parte do Fórum Parintinense das Florestas e das Águas Paulo Freire-**FOPINECAF**, que me acolheram permitindo-me aprender junto com eles na realização desta pesquisa.*

*À professora Orientadora **Simone Souza Silva**, que me incentivou e orientou durante a construção da pesquisa com muita paciência e me ensinou muitos conhecimentos, foi uma grande amiga.*

*À professora **Gyane Karol**, que foi a primeira a me mostrar o caminho de fazer artigos científicos na universidade juntamente com o professor Mateus Coelho Filho no Programa de Iniciação à docência (PIBID).*

*À Professora **Francisca Keila de Freitas Amoedo**, que foi muito importante nessa trajetória acadêmica ao me orientar na pesquisa de Iniciação científica PAIC, onde aprendi os caminhos das pesquisas científicas.*

*Aos professores **Ágdo Régis** e **Renner Dutra**, dentre outros professores que foram essenciais na caminhada acadêmica, pelas palavras amigas, mas, sobretudo, pela importância de me incentivar a estudar e prosseguir em busca dos sonhos.*

*Aos amigos e colegas da faculdade, de modo especial à Alessandra Santos pela cumplicidade nesta trajetória.*

*À professora **Kellen Regina** e dona Dores Machado Serrão, que sempre me motivaram e estão no meu coração.*

*Agradeço a todos pelo apoio e que me ajudaram a chegar até aqui. Sou grata a todos vocês!*

*Não vou sair do campo*

*(Gilvan Santos)*

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir para a escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola*

*O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de Afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé.*

*Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer festa.*

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Educação no Campo em Parintins: um estudo a partir das rodas de conversa do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire-FOPINECAF” buscou conhecer a educação do campo no Município de Parintins a partir das rodas de conversa do FOPINECAF. Teve como objetivos específicos: pesquisar o que os estudos revelam a respeito da educação no campo; verificar o que as rodas de conversa apontam sobre a educação do campo em Parintins na percepção de professores, estudantes, pais, trabalhadores e representantes de instituições e movimentos sociais e; identificar as demandas e perspectivas que emergem nas rodas de conversa do FOPINECAF. O Fórum teve como premissa escutar os trabalhadores, agricultores, professores, estudantes, indígenas, entre outros sujeitos que vivem, estudam e/ou trabalham no campo, por meio de diálogo, articulando saberes tradicionais e científicos, na reflexão quanto aos problemas existentes no campo. Os autores que embasaram o estudo são Arroyo (2004; 2007), Caldart (2004, 2015), Fabr  (2007), Freire (2002;2005), Ghedin (2008), Molina (2004), Silva (2017), Souza (2013), Vasconcelos (2010), Vasconcelos (2017), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem dialética, que envolveu revisões bibliográficas e estratégia de observa o livre e participante, roda de conversa e desenhos para coleta de dados. Os sujeitos envolvidos foram vinte e cinco sujeitos entre eles: trabalhadores rurais, professores, estudantes e lideranças de movimentos sociais para os quais foram dados agrados visando salvaguardar a identidade   valoriza o dos sujeitos. O estudo evidenciou que os sujeitos do campo acreditam na educa o como uma das possibilidades de transforma o e mudança social, intelectual, política e econ mica para o município. E nesse sentido, os resultados da pesquisa revelaram o quanto   importante que os sujeitos do campo mantenham viva a luta e a esperança por uma educa o fortalecida. Mas não somente isso,   igualmente importante e necessário fortalecer, por meio do FOPINECAF, todos os aspectos envolvidos ao contexto do campo, desde o social, político, cultural, religioso e econ mico.

**Palavras-chave:** Educa o do campo. Movimentos sociais. FOPINECAF.

## ABSTRACT

The present research entitled “Rural Education in Parintins: a study from the conversation wheels of the Paulo Freire-FOPINECAF Parintinense Forum of Rural Education, Forests and Waters” sought to learn about rural education in the Municipality of Parintins from FOPINECAF's conversation wheels. Its specific objectives were: to research what studies reveal about education in the field; to verify what the conversation circles point about the education of the field in Parintins in the perception of teachers, students, parents, workers and representatives of institutions and social movements; identify the demands and perspectives that emerge in the educational conversation wheels in the field. The authors of the study are: Arroyo (2004; 2007), Caldart (2004, 2015), Fabr  (2007), Freire (2002; 2005), Ghedin (2008), Molina (2004), Silva (2017), Souza (2013), Vasconcelos (2010), Vasconcelos (2017) and others. This is a qualitative research, with dialectical approach, which involved bibliographic reviews and strategy of free and participant observation, conversation wheel and drawings for data collection. The subjects involved were twenty subjects among them: workers, teachers, students and leaders of social movements for which they were pleased to safeguard the identity to the valuation of the subjects. The research results indicate the demands and perspectives of the rural subjects who want better days. The survey results indicate how important it is for rural subjects to keep alive the struggle and hope for a strengthened education. But not only that, it is equally important and necessary to strengthen, through FOPINECAF, all aspects involved in the context of the field, from the social, political, cultural, religious and economic.

**Keywords:** Field Education. Social Movements. FOPINECAF

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1:** Roda de conversa na Comunidade do Zé Açu

**FIGURA 2:** Roda de conversa Paraná do Espírito Santo do Meio

**FIGURA 3:** Tarrafa dos sonhos

**FIGURA 4:** I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire

**FIGURA 5:** Audiência pública sobre Educação do Campo no Auditório do CESP/UEA

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I: EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA</b> .....	20
1.1 Da educação rural à educação do campo.....	20
1.2 Os Movimentos Sociais dos Sem Terra pela efetivação dos seus direitos e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	25
1.3 PRONERA: um marco importante na luta dos sujeitos do campo.....	27
1.4 O currículo na educação no campo: processo fundamental para os moradores/ trabalhadores do campo.....	31
<b>II: EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS</b> .....	34
2.1 O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire-FOPINECAF .....	34
2.1.1 As rodas de conversa: uma forma coletiva de a gente aprender.....	38
2.2.1 A tarrafa dos sonhos: uma estratégia de diálogo nas rodas de conversa .....	41
2.4 I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire.....	42
Audiência pública no auditório do Centro de Estudos Superiores de Parintins CESP/UEA...45	
<b>III: DEMANDAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA DO FOPINECAF</b> .....	50
3.1 Estruturas físicas das escolas e acesso às estradas .....	50
3.2 Formação, condições de trabalho e valorização dos professores do campo .....	51
3.3 Os fenômenos naturais e as políticas públicas afastadas do campo.....	55
3.4 As turmas multiseriadas e a importância da Interdisciplinaridade no contexto escolar.....	57
3.5 A Pedagogia da Alternância: uma proposta esperada pelas comunidades rurais.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a temática da educação do campo não foi uma escolha inicial, pois não sabia exatamente o que pesquisar, mas tinha a convicção de que queria trazer possíveis contribuições através do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Inicialmente, enveredei pela área da educação inclusiva, por via do Programa de Iniciação Científica (PAIC).

A princípio pensei<sup>1</sup> em pesquisar sobre a trajetória dos professores pesquisadores, mas percebi o quão difícil seria essa temática, devido encontrar-me estagiando no Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, o qual me exigia tempo. E no decorrer do percurso acadêmico acabei me envolvendo com a educação do campo. Esse envolvimento ficou mais evidente durante a V Semana de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialmente, na realização da mesa redonda que tratou da educação do campo, a qual configurou-se como um momento significativo e oportuno para pensar a Educação do Campo em Parintins, pois estavam presentes professores pesquisadores da Região Norte que discutem Educação do Campo, como Salomão Hage da Universidade Federal do Pará e Heloisa Borges da Universidade Federal do Amazonas, os quais motivaram todos os presentes na mesa redonda a criar um grupo para lutar pela educação do campo.

E assim foi criado o Fórum Parintinense de Educação do Campo das Florestas e das Águas Paulo Freire - FOPINECAF<sup>2</sup>. A partir desse processo de discussão emergiu o interesse por este estudo, pois foi a partir daí que passamos a ter um olhar mais instigante em relação à educação do campo.

A princípio fiquei receosa, pois isso implicaria em viajar até as comunidades rurais, com o propósito de participar das rodas de conversa que o FOPINECAF realiza. No entanto, a participação no grupo de estudos e pesquisas de Educação do Campo - GEPER do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e nos projetos de extensão desenvolvidos pelo GEPER foi decisiva para firmar a escolha pela temática.

No ano de 2019 tivemos a oportunidade de participar do projeto de extensão onde oferecemos formação para os professores da área de várzea. E, sem dúvida, esta se configurou

---

<sup>1</sup> Assumi a escrita na primeira pessoa do singular na introdução do estudo como uma das formas de demonstrar ao leitor como se deu o encontro com o objeto de estudo e a trajetória da pesquisa. Em seguida, assumo a escrita na primeira pessoa do plural por compreender que a tessitura da pesquisa se faz com muitas leituras.

<sup>2</sup> Em um dos encontros dos membros que coordenam o FOPINECAF foi questionado sobre o porquê da sigla e foi explicado que isso não tem muita relevância uma vez que tem vários órgãos que não tem o significado condizente com a sigla, mas o que vale é o que o mesmo faz ou transmite para as pessoas.

na experiência mais rica e singular que vivenciei ao apresentar o projeto de extensão para os professores e gestores das escolas de várzea que participaram do projeto, com os quais interagimos e tecemos um riquíssimo diálogo.

Durante as formações oferecidas pelo grupo de estudos aos professores de escolas do campo que trabalham em turmas multiseriadas no Município de Parintins, estes tiveram a oportunidade de participar de oficinas onde aprenderam como utilizar jogos que ensinam e jogos que avaliam a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os professores aprenderam sobre materiais recicláveis que podem ser utilizados para crianças, inclusive, com deficiência.

No percurso formativo do curso oferecido aos professores, as rodas de conversa foram decisivas para melhor conhecermos a realidade e as condições em que se encontram e atuam os professores do campo. Inclusive, vieram à tona, questionamentos de temas, como, a ausência de políticas públicas e como os conteúdos são ensinados pelos docentes egressos.

A participação nos projetos de extensão do GEPER, por meio da formação oferecida aos professores foi significativa, pois nos possibilitou, na condição de acadêmica, ultrapassar os muros da universidade e compartilhar saberes. E esse processo corroborou para afirmar ainda mais a escolha da temática investigada.

Em meio ao processo da pesquisa, foi necessário participar das rodas de conversa do FOPINECAF. As rodas de conversa já estão em sua X edição e destas participei de 06 (seis) rodas, das quais 08 aconteceram em área de Terra Firme (Zona Rural), uma em área de Várzea (Zona Rural) e 01 na cidade.

E para participar das rodas de conversa foi necessário viajarmos para as comunidades rurais, onde íamos com alguns membros do FOPINECAF. A realização das viagens foi custeada com recursos próprios dos membros do FOPINECAF, em parceria com as lideranças das comunidades e da Secretaria de Educação, que colaboravam, com o diesel, embarcações para o deslocamento e demais logísticas indispensáveis às viagens. Acordávamos cedo para as viagens, ou saíamos na madrugada para chegar ao destino pela manhã e geralmente retornávamos para Parintins ao final da tarde.

Durante as viagens fui conhecendo as realidades de algumas comunidades do município de Parintins, pois mesmo morando em Parintins não tinha contato com a realidade das comunidades rurais. E assim, fomos tecendo outros olhares e ao mesmo tempo aprendendo com pessoas que mesmo aparentando ser tão simples, são possuidoras de grandes saberes.

As temáticas discutidas nas rodas de conversa FOPINECAF abordam sobre a realidade da educação do campo no Município de Parintins. E foi em meio à participação e observações

nas rodas de conversa do FOPINECAF que percebemos o quanto este Fórum permite trazer à tona as demandas e perspectivas que os sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo enfrentam no dia a dia.

O FOPINECAF tem como premissa escutar os trabalhadores, agricultores, professores, estudantes, indígenas, entre outros sujeitos que vivem, estudam e/ou trabalham no campo, por meio de diálogo, articulando saberes tradicionais e científicos, na reflexão quanto aos problemas existentes no campo.

As reflexões tecidas no FOPINECAF por meio de rodas de conversa constituem estratégias significativas, as quais permitem a reflexão não somente de sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo, mas também de sujeitos que discutem e pesquisam nessa área educacional.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a educação do campo no Município de Parintins a partir das rodas de conversa do FOPINECAF. E como desdobramento deste objetivo geral, delineamos como objetivos específicos: pesquisar o que os estudos revelam a respeito da educação no campo; verificar o que as rodas de conversa apontam sobre a educação do campo em Parintins na percepção de professores, estudantes, pais, trabalhadores e representantes de instituições e movimentos sociais; identificar as demandas e perspectivas que emergem nas rodas de conversa do FOPINECAF.

Os aportes teóricos que embasaram este estudo foram Arroyo (2004), Caldart (2004, 2015), Fabré (2007), Freire (2002), Ghedin (2008), Molina (2004), Silva (2017), Souza (2013), Vasconcelos (2010), Vasconcelos (2017), dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que não se preocupou somente em obter resultados, mas teve como foco o processo da pesquisa, a partir do que revelam os sujeitos investigados que participaram das rodas de conversa do FOPINECAF. E para isso nos embasamos em Serrano (1994), quando ressalta que o diálogo é um dos pontos-chaves para iniciar este tipo de pesquisa. A esse respeito, o autor esclarece que:

É um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que está sendo pesquisado, quando se vai a campo na busca de coletar dados e respectiva análise de um objeto de estudo. Além disso, incorpora informações ditas pelos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressos por eles (SERRANO, 1994, p. 46).

E no caso deste estudo buscamos conhecer a educação no campo em Parintins, a partir das rodas de conversa FOPINECAF, sob a ótica da abordagem dialética. Conforme Frigotto

(1991), a produção de conhecimento e as lutas das sociedades permanecem até os dias atuais onde os trabalhadores principalmente nos campos ainda continuam sendo desvalorizados e explorados. E a abordagem dialética busca compreender e mudar os fenômenos sociais na realidade em que se encontram, principalmente a condição de opressão, como é o caso dos sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo em Parintins.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como subsídio teórico para a compreensão da temática abordada. E para melhor apreensão da realidade investigada, lançamos mão das estratégias de coleta de dados, como observação livre e participante, rodas de conversa e desenhos por meio da Dinâmica da Tarrafa dos sonhos.

A observação livre e participante aconteceu durante as rodas de conversa, pois conforme Triviños (2008) “observar naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, expressões). Observar um fenômeno social”. Ou seja, significa compreender as relações sociais e culturais da escola e comunidade.

Uma estratégia de coleta de dados, a qual consideramos muito rica e que utilizamos na pesquisa foram as rodas de conversa. A estratégia das rodas de conversa constituem uma das estratégias adotadas por Freire (1983), denominadas de “Círculos de Cultura”, em que se realizam momentos de diálogo, por meio dos quais se valorizam as falas e escuta dos sujeitos. O círculo de cultura é embasado na educação popular, onde são valorizados a participação, diálogo, trabalho em grupo e respeito recíproco, ou seja, é um espaço para ensinar e aprender, onde todos são protagonistas do saber.

Assim, no FOPINECAF, as rodas de conversa constituem uma estratégia metodológica ímpar, pelas quais no caso deste estudo foi possível conhecermos as demandas do campo e suas perspectivas.

Outra estratégia adotada para a coleta de dados foram os desenhos utilizados na tarrafa dos sonhos, por meio dos quais os interlocutores expressavam seus sonhos, perspectivas ou mesmo denúncias. O desenho, segundo Derdytk (1993), representa uma comunicação do que está a sua volta. Dertytk (1993), enfatiza que “o homem sempre desenhou, sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados a posteridade” (1993, p. 10). O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente”.

E, na tarrafa dos sonhos, muito mais que desenhos estes constituíram-se uma excelente estratégia de coleta de dados porque era algo prazeroso de se fazer, uma representação

simbólica, nos quais emergiam as demandas e perspectivas dos sujeitos que trabalham, estudam e vivem no campo.

A tarrafa dos sonhos tornou-se um dos momentos mais esperados das rodas de conversa e despertava o interesse de todos, visto que era o momento realizado eminentemente pelos interlocutores válidos presentes, ou seja, os sujeitos do campo, que ficavam livres para desenhar ou escrever pequenas frases que expressassem as suas demandas ou perspectivas e após isso, podiam ir à frente e explicar o seu desenho ou frases. Por meio desta estratégia, os sujeitos presentes nas rodas expressaram e compartilharam sentimentos de descontentamento ou alegria, denúncias, enfim, apresentavam suas demandas e teciam proposituras que gostariam que se concretizassem, o que enriquecia ainda mais as rodas de conversa.

Assim, as coletas de informações por meio das rodas de conversa e desenhos colhidos através das tarrafas dos sonhos, permitiram conhecer as demandas e perspectivas da educação no campo em Parintins.

Para isso, no percurso da pesquisa participamos de 06 (seis) rodas de conversa, nas quais emergiram concepções, perspectivas e proposituras dos moradores, trabalhadores, pais, professores, estudantes, lideranças de movimentos sociais, representantes de instituições sociais e organizações não governamentais presentes nas rodas de conversa, que por sinal, constituíram os sujeitos da pesquisa.

No decorrer da pesquisa foram utilizados relatos extraídos de 06 professores das comunidades rurais, sendo 03 de terra firme, 03 de terra várzea, 02 lideranças, 02 gestores, 03 pais agricultores/ pescadores, 01 vereador, 03 professores universitários, 02 estudantes presentes nas rodas de conversa. Os nomes dos sujeitos são fictícios como forma de resguardar suas identidades e suas falas são apresentadas nos resultados e discussão do trabalho.

E como forma de sistematizar as informações coletadas, utilizamos registros fotográficos, documentos, gravações de vídeos e notas no caderno de campo. Por meio desses instrumentos conseguimos sistematizar as informações necessárias, que segundo Gunther (2006), o qual considera os registros fotográficos, documentos, gravações de vídeos e notas do caderno de campo aspectos necessários para obter as informações relevantes de uma pesquisa.

Após a coleta de dados, sistematizamos e analisamos os resultados encontrados no processo da pesquisa, considerando a observação livre e participante, as falas dos sujeitos que participaram das rodas de conversa e ainda a literatura que embasou o estudo.

Para melhor compreensão didática organizamos o trabalho em capítulos: O primeiro intitulado *Educação do Campo: uma compreensão necessária*, aborda de concepção de

Educação Rural e de Educação do Campo, discutindo sobre o Movimento Sem Terra (MST) e sua importância para as conquistas e implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Discute ainda o currículo na Educação do Campo.

## **1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA**

Conhecer o que os estudos revelam a respeito da educação no campo é o que move este capítulo. Para tanto, trazemos uma breve reflexão acerca de questões entrelaçadas à educação do campo, como a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo, o Movimento Sem Terra (MST) e sua importância para as conquistas e implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). E ainda o currículo na Educação do Campo.

### **1.1 Da educação rural à educação do campo**

Falar de educação do campo é compreender a desigualdade social que os sujeitos do campo sofrem, seja na luta pela terra, seja na luta pela educação, além de outras demandas, que expressam a desvalorização dos sujeitos que vivem/estudam/trabalham no campo.

A concepção de educação rural parte da finalidade de oferecer uma educação às pessoas do campo, que visasse somente o preparo de mãos de obra para o mercado de trabalho, sem direito à reflexão, e sem preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (ROSA; CAETANO, 2008).

A partir do momento em que os movimentos civis e sociais, começam a se organizar para defender uma educação que valorizasse a identidade dos sujeitos que moravam no campo, sobretudo, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, é que o termo educação do campo passa a existir, em substituição à expressão educação rural.

Educação do campo surge, assim, em oposição à educação rural, a partir do momento em que os trabalhadores, motivados pelos movimentos sociais, sobretudo pelo MST, começam a perceber que são sujeitos de direitos humanos e sociais (CALDART, 2012). Cabe esclarecer que não se trata somente de uma questão de mudança de nomenclatura, mas de um novo olhar a sujeitos historicamente esquecidos.

O Decreto nº 7.352 de 2010 reconhece a educação do campo como direito e política pública. De acordo com o decreto os sujeitos do campo são os pescadores, extrativistas, agricultores familiares, os ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os

quilombolas, os povos das florestas, os trabalhadores assalariados, os caboclos e outros que vivem, estudam e trabalham no campo, sujeitos historicamente situados, com identidades culturais diversificadas, saberes, memórias, raízes de pertencimento e distintos modos de vida.

No entanto, apesar de se tratar de uma luta que vem sendo travada há décadas, os sujeitos do campo continuam marginalizados socialmente, com necessidades de políticas públicas sociais e educacionais, que os incorpore no cenário nacional como categoria social.

Daí a necessidade de continuar a luta por equidade social na superação das desigualdades sociais causadas, sobretudo, com o surgimento do agronegócio, impulsionado pelo capitalismo e pelas políticas neoliberais, visto que estas têm expulsado homens, mulheres, jovens e crianças do campo, ocasionando o êxodo rural. Silva (2002) destaca que essas desigualdades sociais foram impulsionadas com o avanço industrial, o qual levou ao êxodo rural, e, conseqüentemente, à marginalização da população do campo.

Tal situação evidencia historicamente a exploração dos trabalhadores do campo que vem acontecendo há décadas e é frente a esse processo que os sujeitos se mobilizam, organizam-se em movimentos sindicais sociais, formam lideranças do campo, para reivindicar seus direitos à terra e a uma educação que seja do campo e no campo (CALDART, 2012).

Sobre a importância desse processo de luta, Caldart (2004) é enfática ao afirmar o quanto que é necessário o fortalecimento da luta destes sujeitos por igualdade e justiça social contra os latifúndios, buscando o desenvolvimento e superação de desigualdades sociais.

Conforme exposto, a concepção de educação rural perdurou, por muito tempo, subordinada e executada pela classe dominante. E foi na contramão desta concepção que os movimentos sociais forjaram uma concepção de educação, que considerasse e valorizasse os próprios sujeitos do campo como protagonistas das suas histórias, com autonomia de criar e recriar o processo educacional articulado a sua realidade.

Assim, a mudança de educação rural a educação do campo perpassa, sobretudo, pela luta de resistência de movimentos sociais por políticas públicas que atendam às reais demandas dos sujeitos do campo e de seus contextos.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz

isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 262).

Uma conquista em prol a educação do campo foi à aprovação do Parecer nº 36/2001 e da Resolução CNE/ CEB 1/2002, em abril de 2002. Trata-se de um direito conquistado na câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, um Projeto voltado para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, a qual considera os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos do campo. Aqui trazemos o art. 28 da LDB, o qual prescreve:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

A aprovação das Diretrizes aponta uma grande perspectiva para a vida do campo, emerge a esperança de que a escola se torne um lugar de transformação e desenvolvimento humano. E nesse sentido, é significativo que se compreenda que a questão da educação no campo não está relacionada somente à escola, mas a tudo o que está no campo, respeitando a diversidade e valorizando as especificidades regionais e locais.

Um evento significativo alinhavado a este propósito foi a realização do II Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, em novembro de 2002, realizado em Brasília, organizado pela UnB, MST, Unesco, Unicef, CNBB e outras instituições como universidades, secretarias municipais, estaduais, órgãos públicos e ONGs.

Outro evento significativo foi às conferências que segundo Caldart (2004) ressalta que através das conferências foi possível analisar as trajetórias, os dados e fazer uma avaliação do que já foi realizado na educação do campo e argumenta a necessidade de continuar discutindo e ampliando cada vez mais essa modalidade em todos os ambientes. Tais conferências constituíram-se marcos históricos que possibilitaram ampliar o olhar e pensar as questões do campo.

Fernandes e Molina (2004, p. 61), esclarecem que “o conceito histórico de educação rural sempre esteve associada à educação precária e atrasada, com pouca qualidade e pouco

recurso”. Em outras palavras, o descaso com a educação do campo sempre existiu, pois suas demandas, na maioria das vezes foram ignoradas pelo estado neoliberal.

Estudos realizados por Arroyo (2007) apontaram que a educação do campo está abandonada, paralisada reduzida simplesmente, principalmente no ensino primário, entregue à margem, há décadas e que as escolas são precárias e de difícil acesso. O autor aponta ainda que muitas escolas são improvisadas, com professores mal remunerados e pouco qualificados para o exercício da prática pedagógica no contexto das escolas do campo.

A assertiva de Furlanetti (2007) é esclarecedora quando destaca que o campo é um lugar digno para se morar e seus sujeitos têm direito às políticas públicas. No entanto, “não basta ter escolas do campo, queremos ajudar a construir escolas no campo, ou seja, escolas com projetopolítico-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador” (MANÇANO, 2004, p. 142).

Esta é uma das principais causas de suas lutas, afinal, o processo histórico é construído por homens e mulheres do campo e seus sonhos podem se tornar realidade, por isso mesmo à necessidade de compreensão de que é importante manterem viva a luta por seus ideais.

Nessa perspectiva, o movimento da educação do campo constitui uma importante organização de articulação política para denunciar e lutar pelos direitos e políticas públicas dignas aos sujeitos do campo. E uma de suas bandeiras de luta é por investimento na educação, pois, na maioria das vezes a educação ainda é compreendida como gasto para alguns governantes.

Aliás, como destaca Silva (2002), o setor privado é quem se beneficia ao considerar a educação um serviço, o qual deve fomentar lucro para o setor econômico dominante. E, por esta via, mesmo que “valorize” a educação primária, há sempre segundas intenções por detrás desta “prioridade”, nas políticas públicas e sociais.

De fato, na maioria das vezes, a aplicação de investimentos públicos ocorre somente quando convém ao capital, pois para este é importante que o campo continue um espaço de reprodução dos modos de produção.

Diante dessa realidade, Souza e Meireles (2014, p. 72), argumentam a necessidade de um paradigma contra hegemônico. Segundo estas autoras:

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma

visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Em outras palavras, é preciso trazer as experiências da classe trabalhadora, discutir sobre as práticas, entre outros assuntos, com os estudantes do campo de modo que estes compreendam a importância da luta de todos os sujeitos do campo, sejam eles: quilombolas, pescadores, indígenas, assentados, camponeses, trabalhadores, estudantes etc. Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que a educação do campo seja pensada por todos e que tenha como principal foco os direitos básicos.

Furlanetti (2007, p. 11) destaca a necessidade de uma educação do campo que valorize a cultura, as necessidades e as experiências vivenciadas as reflexões pedagógicas, pois considera que:

A Educação do campo deve levar em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, assumindo a identidade do meio rural num contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo. Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, com isso estaremos tratando a população do campo como sujeitos de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativa e solidária, e, assim promovendo um amplo programa de desenvolvimento social. Que tenha como objetivo a permanência do homem e da mulher, do jovem e do adulto do campo no campo.

Para tanto, a luta por uma educação do campo pública e de qualidade, passa pela luta em defesa de uma escola do campo que considere os territórios e as territorialidades dos povos do campo, de modo que a estes sujeitos sejam garantidos o direito de serem educados no seu local de origem.

Sobre isso, Arroyo (2007) alerta que todos que estão no campo têm direito a educação e isto está previsto em lei, independentemente do lugar onde se vivem, território ou situação. No entanto, há uma grande demanda de estudantes que ainda não tiveram acesso à educação. E neste sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 9) chamam atenção para “uma maior atenção dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo”.

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a uma educação no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a educação pensada

desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 25-26).

Portanto, é dever dos governantes assumir este compromisso com os sujeitos do campo, especialmente no que trata uma educação digna e de qualidade.

## **1.2 Os Movimentos Sociais dos Sem Terra pela efetivação dos seus direitos e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**

O Movimento dos Sem Terra (MST) é uma organização camponesa que reivindica direitos humanos e sociais e conta com apoio dos trabalhadores rurais, pais, estudantes, instituições, movimentos e professores levantando a bandeira da educação do campo.

Jesus (2004) destaca o surgimento do MST em 1984, e enfatiza que sua organização mobilizou centenas de pessoas assentadas e acampadas. Suas bases ideológicas e filosóficas são socialistas, e dentre os temas que motivam suas lutas estão a justiça social, educação pública gratuita, de qualidade e liberdade democrática, etc.

O MST defende uma educação do campo, conforme as necessidades da realidade dos sujeitos, mas na prática, os passos são lentos.

A conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, na Tailândia, evidenciou a necessidade da educação no campo, pois segundo as estatísticas, havia um grande índice de analfabetismo acentuado nas regiões norte e nordeste, o que exigia o desenvolvimento de aprendizagem humana em todos os lugares considerados longínquos e de difícil acesso.

Arroyo (2007) argumenta que a resolução de tais problemáticas perpassa por políticas econômicas e sociais. E argumenta que o direito à vida e ao trabalho deveriam ser prioridades no nosso país, mas a cada governo parece que esta meta fica cada vez mais distante. Enquanto isso os trabalhadores enfrentam dificuldades e continuam lutando pela reforma agrária.

O MST tem como objetivo principal a solução de problemas, tais como os apontados por Matos (2003). No entanto, 16 anos depois ainda ouvimos falar de problemáticas, como o trabalho escravo e violência no campo por causa de posses de terras. Algo que já era para ter sido superado, porém o modo de vida capitalista selvagem não tem limites, visto que segue explorando recursos naturais sem pensar nas consequências prejudiciais, somente no retorno financeiro, segue explorando também o trabalho humano de sujeitos que necessitam daquele trabalho para o sustento pessoal e das suas famílias.

Conforme exposto anteriormente, a Conferência Mundial de Educação para Todos, trouxe um olhar mais preocupante para todos os lugares, principalmente para o Brasil, especialmente no que concerne ao aspecto social e político.

No entanto, foi somente nos anos 90 que a expressão nacional e força social dessa bandeira de luta ganhou visibilidade, por meio de debates e discussões, a exemplo da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997.

Aos poucos as ideias foram se amadurecendo, criou-se o Setor de Educação na estrutura Organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. E assim os movimentos sociais do campo puderam exigir outro olhar em relação ao campo, mostrando que era possível lutar e inclusive conseguiram um território de assentamento.

E assim o MST se constituiu um movimento de luta e resistência nessa trajetória histórica, não só na luta pela terra, mas também pelos processos educacionais, inclusive, o movimento luta por uma escola do campo que atenda às necessidades concretas e considere a identidade do homem do campo. Afinal, o MST compreende que os trabalhadores do campo constroem seus saberes através de suas lutas e objetivam superar a sua situação social. É o que nos esclarece Caldart (2011, p. 14) quando argumenta que:

Em defesa de políticas públicas de educação do campo, os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo.

Conforme o esclarecimento de Caldart (2011), é necessário valorizar os saberes dos sujeitos do campo. No entanto, suas experiências, na maioria das vezes, têm sido esmagadas pela classe dominante, e ainda hoje perdura um grande preconceito marcado na sociedade no que trata os sujeitos que vivem/ trabalham no campo.

A classe dominante não reconhece os sujeitos do campo como sujeitos de direitos humanos e sociais, como sujeitos pensantes, construtores de conhecimento e cultura. Daí a importância de trabalhar no coletivo, a capacidade de luta, onde todos sintam-se desafiados em busca dos mesmos ideais, a exemplo do que acontece no MST.

O MST luta pelos direitos às condições básicas da vida e ao trabalho no campo, constituindo-se assim um movimento social de resistência na luta dos sujeitos que vivem/trabalham no campo e que sofrem constantemente o descaso de políticas públicas.

Afinal, conforme visto, as classes dominantes consideram os sujeitos do campo como sujeitos sem perspectivas e atrasados, em isolamento social, com escolarização frágil, o que corrobora para o aumento dos índices de analfabetismo nesses territórios.

A educação do campo constitui uma temática complexa e necessária, que precisa ser constantemente discutida, pois as inúmeras críticas e reflexões tecidas provocam questionamentos que incidem em possibilidades de mudanças e alterações da realidade, forjadas pelas políticas públicas, como é o caso dos movimentos sociais do campo que tem lutado e alcançado algumas conquistas, principalmente para o nosso Estado.

Gohn (2007, p. 13) esclarece que “os movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sócio político e cultural que viabilizam distantes formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Em outras palavras, os movimentos sociais representam o coletivo e a organização da comunidade que pretende mudar os problemas que enfrentam, por meio de ações concretas como mobilizações, concentrações e marchas, passeatas, negociações e entre outros atos de pressão direta como bem frisa Gohn, os movimentos sociais surgem para opor aos interesses das classes dominantes e defender os direitos dos sujeitos que moram e vivem no campo.

Gohn (2007) esclarece que os movimentos sociais tem uma identidade própria, que conscientiza os seus membros e apresenta as suas demandas. Por outro lado, este autor alerta que há “movimentos sociais que visam mudanças sociais para os seus interesses particulares e utiliza da violência como ação principal”. De fato, sempre existiu e ainda continua a existir pessoas que não pensam na luta coletiva e sim em beneficiar a si próprios.

A partir dessa perspectiva, compreendemos o quanto que os movimentos sociais são importantes na busca de articular uma política igualitária e democrática para todos, sem perder a identidade cultural e necessidades do grupo. Inclusive, uma característica que marca a história do MST é a solidariedade e o apoio que o movimento sustém para garantir que direitos sejam conquistados.

### **1.3 PRONERA: um marco importante na luta dos sujeitos do campo**

O Pronera é um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que atua por meio de reivindicações, mobilizações, debates e reivindicação social com a participação de vários movimentos. Está voltado para trabalhadores das áreas de assentamento de Reforma Agrária, sob a responsabilidade do governo Federal com outras instituições de ensino, sindicato dos

trabalhadores rurais, governos municipais, estaduais e movimentos sociais. Foi desenvolvido em vários territórios do Brasil e representou um marco histórico para os sujeitos do campo.

No Amazonas, o Pronera foi desenvolvido em parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas- UEA/ Parintins e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com o propósito de contribuir com a formação de professores que atuam nas áreas de assentamento na Educação Infantil e séries iniciais de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, constituem o público alvo do PRONERA, os jovens e adultos dos assentamentos do Incra ou órgãos de terras estaduais, ou trabalhadores das modalidades de alfabetização escolarização do ensino fundamental que estejam cadastrados.

O Projeto por meio da UEA, Incra/ PRONERA oferecem duzentas vagas, das quais cem para o Amazonas e cem para Roraima, com 13 projetos cada. O projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas teve início em julho de 2004 (MANUAL DE OPERAÇÕES PRONERA, 2004). O Projeto tinha por objetivo geral:

Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que favoreçam, interpretar o mundo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista a formação de sua cidadania, por meio da formação acadêmica no curso Normal Superior.

E como objetivos específicos:

- Qualificar os 200 educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamento do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas.
- Intensificar domínio do saber científico estabelecendo relações dos conteúdos das disciplinas com a realidade, permitindo uma melhor compressão e atuação no mundo em que vivem.
- Promover a elevação da escolaridade dos educandos
- Gerar reflexão do educando sobre sua vida e seu papel enquanto sujeito social.
- Oportunizar o debate sobre a formação do professor do campo.
- Consolidar a reflexão da práxis pedagógica dos discentes e docentes do campo (idem. p 120-121).

Dessa forma, o perfil pautado no curso tem como perspectiva a superação do ensino tradicional e nos leva à reflexão de que vivemos em uma sociedade em constante construção, onde a educação é o ponto chave para tentarmos viver em um país mais democrático. Por isso os professores devem estar preparados para lidar com as mudanças e o diferente, visto que

muitas coisas vêm sendo impostas no contexto educacional voltadas para o interesse do mercado (JESUS, 2010).

O PRONERA, ao considerar as demandas da educação do campo e as suas práticas, buscou capacitar sujeitos, tendo como perspectiva a compreensão de que aqueles sujeitos são autores da sua história e que podem e devem sentir-se capazes de transformar o mundo que os cerca, seja em seu meio físico ou social.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior (p. 16), o PRONERA que aconteceu no Amazonas, visou “realizar pesquisas e estimular as atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônico”. A partir de então foi se incentivando o senso crítico, científico por parte dos estudantes e valorizando os seus saberes tradicionais, voltados para o contexto do campo.

Ao seguir esta perspectiva, o PRONERA trouxe várias contribuições para os sujeitos do campo que participaram deste programa no Amazonas. A partir da formação recebida, aqueles sujeitos tiveram outra concepção sobre o seu lugar de origem e buscaram valorizar muito mais a educação no campo.

A esse respeito, Molina (2004) esclarece que a partir do momento em que o PRONERA se vincula ao Movimento da Articulação Nacional por uma educação do Campo, começa a ter um olhar mais minucioso em relação aos aspectos da diversidade cultural de cada região e a organização econômica, política e social dos trabalhadores e assentados.

A verdade é que o propósito do MST é que as políticas públicas devam ser pensadas no coletivo com os sujeitos e não para os sujeitos, pois são eles, que de fato conhecem as reais necessidades de onde vivem, como propõe o Movimento da Articulação Nacional por uma educação do Campo.

Essa assertiva é corroborada por Jesus (2004), que afirma ser o PRONERA um programa de políticas públicas que leva as pessoas a terem um novo olhar sobre o contexto onde vivem. O PRONERA, de acordo com o relatório da Pesquisa da Ação Educativa (2004 p. 90-91).

[...] é percebido como uma possibilidade relevante de construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo [...]. Há um reconhecimento do Pronera como a única alternativa de educação voltada especificamente para a população assentada, contribuindo no fortalecimento da organização na luta pelos direitos sociais.

E nesse sentido, conforme já mencionado, o PRONERA busca solidificar parcerias, de forma a colocar em ação seus procedimentos operacionais e metodológicos. Inclusive, seus principais aliados são os movimentos sociais, sindicais, trabalhadores rurais, instituições públicas de ensino e comunitárias e o INCRA, sem fins lucrativos.

Jesus (2004) esclarece que o PRONERA se desenvolve através dos movimentos sociais do campo, que lutam contra os interesses da classe hegemônica e elitista. Assim, os movimentos sociais são extremamente significativos no processo de implementação de políticas que atendam às reais necessidades do coletivo de sujeitos do campo.

E nessa perspectiva a formação de professores constitui um elemento imprescindível, o qual representa um grande desafio, pois é uma das vias de impossibilitar o desenvolvimento do processo educacional. A formação de professores tem sido pensada de forma a corroborar com as regras impostas pelo projeto neoliberal.

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

E para atender aos anseios do projeto neoliberal, a desvalorização dos professores é considerada normal. No entanto, embora o objetivo das concepções neoliberais seja a fragilização da força coletiva da categoria dos professores e profissionais da educação de modo geral, ainda assim, é necessário insistir e defender políticas e projetos de valorização da profissão docente, como salário, formação e carreira. Afinal, são os professores os profissionais responsáveis pela formação de estudantes.

Não bastasse isso, no contexto amazônico convivemos com o enfrentamento de desafios geográficos. A distância geográfica tem se constituído um grande empecilho, desde ao longo da história impedindo um nível de escolarização mais qualitativo para os moradores do campo. Assim, a desigualdade é sentida desde a questão de transportes até a questão dos professores, que não são valorizados e nem remunerados como deveriam ser.

Contrário a essa perspectiva, o PRONERA emerge como resultado de constantes lutas para a valorização da Educação do Campo. E aqui destacamos a Formação de Professores para o Ensino Fundamental em áreas rurais de assentamento do Estado de Roraima através do convênio PRONERA/ INCRA e UEA, a qual atendeu os alunos em Rorainópolis, Município de Roraima. No período das aulas presenciais, os estudantes deslocavam-se para a Universidade

deixando seus familiares e casas. Estes dormiam em alojamentos, tinham transportes e refeições diárias, com exceção dos que já eram moradores da região.

Assim, o PRONERA estava conseguindo alcançar seus objetivos de oferecer e garantir uma escolaridade de nível superior, técnico no ensino médio em diversas áreas do conhecimento, formação profissional aos assentados (MANUAL DE OPERAÇÃO DO PRONERA, 2004).

Segundo Arroyo (2007), um dos problemas é quando desenraizam os povos do seu habitat, dos seus costumes e culturas, por isso é necessário lutar por políticas públicas para que a permanência das pessoas seja maior no campo, de modo que estas não precisem se deslocar de um lugar para outro. Afinal, esse é um dos pontos que ainda gera a insatisfação das pessoas do campo, visto que muitas vezes precisam viajar para outros lugares em busca de novos conhecimentos.

Por outro lado, é preciso reconhecer que nem todas as pessoas querem permanecer no campo. Há a liberdade de escolha, onde cada um pode escolher entre permanecer ou sair do lugar. No entanto, para além de suas escolhas, o campo é um território que carece de investimentos, de políticas públicas.

#### **1.4 O currículo na educação no campo: processo fundamental para os moradores/ trabalhadores do campo**

O currículo está em constantes mudanças, e, por meio desse estudo, buscamos compreender a função do currículo, as estratégias e proposições que norteiam o ensino e aprendizagem dos estudantes que vivem/ trabalham no campo, pois compreendemos que é imprescindível relacionar questões metodológicas, avaliação e planejamento escolar aos saberes e experiências dos sujeitos.

Freire (2005) destaca que o ser humano se relaciona com o meio externo como um processo de desenvolvimento e sobrevivência centrada nos vínculos da vida sejam elas por meio das religiões, costumes, valores, princípios e etc.

Partimos da compreensão de que o currículo é a identidade dos sujeitos do campo, e esta precisa ser valorizada, desde suas raízes históricas. No entanto, conforme argumenta Freire (2005), na maioria das vezes o currículo não condiz com a realidade política, econômica, social e cultural do estudante que mora/trabalha no campo.

Para Luckesi (1994), o papel da escola é, dentre outras funções, utilizar técnicas específicas para melhor êxito estimulando o conhecimento e habilidades dos estudantes. Em outras palavras, a escola tem um papel indispensável para o meio social, não somente com teorias, mas principalmente na interação social, visto que deve preparar os estudantes de forma intelectual e moral para a vida em uma sociedade complexa. Apple (2011, p. 71) destaca que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, na visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Para tanto, o currículo da educação do campo precisa ser pensado em vista a corroborar com um processo de ensino aprendizagem qualitativo, o qual evidencie práticas que resinifiquem o cotidiano e valorizem a identidade sociocultural dos sujeitos do campo.

E como nos ensina Silva (2003, p. 12), “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Portanto, o currículo influencia bastante no tipo de sociedade que se quer ajudar a construir, visto que é carregado de concepções socioculturais, políticas e filosóficas que norteiam a vida em sociedade.

Para tanto, o currículo é fundamental no processo da educação, pois, por meio dele são efetivadas ações administrativas e pedagógicas que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, segundo determinada política.

Hage (2013) defende os estudantes como centro do currículo. Nesta perspectiva, ao trabalhar as disciplinas, o professor tem a possibilidade de promover junto aos estudantes a capacidade de reflexão e crítica frente aos problemas sociais, vivenciados pelos estudantes no meio que os cerca. Para tanto, é papel do professor em articular entre teoria e prática por constituir uma estratégia interessante de transformação social, pois dessa forma, os estudantes serão instigados a pensar e agir de maneira crítica. Essa perspectiva impõe à escola a necessidade de superar seu papel de mero instrumento de reprodução, antes a coloca como instrumento de transformação social.

Diante disso, urge a necessidade de pensar um currículo que permita articular os saberes locais e científicos, construir e reconstruir a identidade dos sujeitos, em um processo coletivo, que contribua para que estes melhor compreendam seu contexto, a fim de transformá-lo. E nesse processo, a compreensão e valorização do lugar onde vive das identidades são essenciais.

E para cumprir esta finalidade é necessário que os sujeitos se percebam como protagonistas e participem ativamente das discussões que envolvem o currículo, ou seja, estudantes, professores, comunitários, lideranças e instituições de educação precisam pensar coletivamente o currículo que querem ajudar a construir (HAGE, 2013).

Fernandes e Molina (2004) argumentam o quanto que as discussões voltadas para a Educação do campo são necessárias, especialmente se partem de demandas apontadas pelas pessoas diretamente envolvidas com as problemáticas do campo. Afinal, as políticas públicas não têm atendido de forma suficiente as demandas da educação do campo; ao contrário, estas têm eximido os direitos das pessoas do campo. Ou seja, o direito à educação constitui um direito público que ainda não é exercido por grande parte de pessoas que moram/trabalham no campo.

Para tanto, a escola do campo precisa considerar essas questões em seu currículo. Segundo Fabré (2007, p.), “A escola que nasce e se desenvolve nesses territórios possui extrema importância para a reprodução social das populações ribeirinhas que ocupam as margens dos diversos rios de águas da bacia do Amazonas”.

Os sujeitos do campo não podem continuar sendo ignorados e escravizados. É necessário fortalecer a luta dos movimentos sociais em prol à educação do campo. E uma das vias para que isto ocorra é participação destes sujeitos na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, pois:

Um dos traços fundamentais na construção do projeto político pedagógico da educação do campo é que este seja um projeto de educação dos e não para os camponeses que implica na identificação dos sujeitos, nas relações sociais específicas de quem vive no e do campo, tendo como perspectiva educar pessoas (CALDART 2004. p. 28).

Segundo Caldart (2004), por meio dessa iniciativa os trabalhadores do campo conseguirão pensar seu país, educação, lugar, trabalho, como um sujeito ativo no seu espaço.

Portanto, há que se manter viva a reflexão, o debate e discussão em torno da educação do campo. Precisamos colocar em prática os legados deixados por Freire de considerar e articular os saberes da escola à vida do estudante. Em uma palavra, articular os saberes universais aos saberes da realidade concreta, o global e o local na qual o estudante está inserido. De modo geral, os sujeitos que moram e vivem no campo lutam por uma educação digna que os valorize como sujeitos protagonistas do saber e os respeitem como cidadãos de direitos, que anseiam por políticas públicas efetivas para o campo.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS

*“Faz escuro, mas eu canto”*. (Thiago de Melo, 2017).

Educação do campo é um tema que há muito tempo vem sendo discutido e esta discussão continua em voga. E ganha sentido quando os presentes nas discussões são os maiores envolvidos com a questão, ou seja, os interlocutores válidos, no caso os agricultores, quilombolas, extrativistas, indígenas, ribeirinhos, índios, sindicais, alunos, professores, universitários e associações.

Exemplo disso são as escolas, universidades, comunidades e outros espaços que têm promovido debates que levam conta as reais necessidades dos sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo, necessidades estas que precisam ser refletidas, e, sobretudo atendidas, por via de políticas públicas que garantam seus direitos básicos.

Trata-se de sujeitos que precisam de condições dignas que os possibilitem sentir orgulho do lugar onde vivem e de suas origens, como é o caso dos sujeitos aqui da Amazônia Parintinense que vivem rodeados por águas, terras e florestas, uma especificidade que os une e fortalece, enquanto sujeitos singulares de direitos na luta por uma educação do campo digna que almejam. É sobre isso que trata este capítulo, o qual aborda sobre o Fórum Parintinense das Florestas, das Águas Paulo Freire- FOPINECAF.

### **2.1 O Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire - FOPINECAF**

Desde a década de 1990, movimentos sociais do Município Parintins vêm se articulando e discutindo a educação do campo. No entanto, o FOPINECAF foi criado no dia 24 de outubro de 2017, após a realização de uma mesa redonda intitulada “Diálogos com movimentos sociais e instituições públicas por uma educação do campo em Parintins” durante a V semana de Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM).

Após a mesa redonda, iniciou-se a articulação entre as instituições presentes no evento, tais como: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), Instituto Federal de Educação (IFAM), Consórcio de Produtores Sateré Mawé, Conselho Geral das tribos Sateré

Mawé (CGTSM), Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), Secretaria de Meio Ambiente (SEDEMA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Parintins (STTR), Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Estado do Amazonas, IDAM, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Conselho Municipal de Educação de Parintins, Conselho da Alimentação Escolar e outras para tratarem sobre a questão da educação do campo no município.

O FOPINECAF envolve um conjunto de instituições públicas e movimentos sociais que tem se articulado juntamente com as comunidades rurais para debater a educação do campo, dialogar, num processo de valorização de escuta dos sujeitos do campo na apresentação de propostas, a partir de suas demandas, considerando a realidade das escolas, das comunidades, trabalho, enfim, a realidade do ensino oferecido e das condições de trabalho dos professores e alunos.

A presença de crianças, jovens, adultos, comunitários, trabalhadores rurais, professores, universitários e instituições é expressiva nas rodas de conversa, o que é fundamental para mobilizar e articular as ideias, perspectivas do que se quer alcançar.

O papel do fórum durante as rodas de conversa é da escuta e diálogo. Os integrantes do Fórum elaboraram uma carta que apresenta os objetivos do Fórum, os quais emergiram das demandas apresentadas na primeira roda de conversa do FOPINECAF.

A carta constitui um documento oficial do Fórum, a qual acolhe e manifesta os anseios de estudantes, professores da educação básica, professores do ensino superior, universitários, além de integrantes de instituições, movimentos sociais, sindicatos, lideranças comunitárias, enfim, de representantes da sociedade civil. Com esse propósito, a carta foi escrita, considerando a fala de sujeitos que querem mudar essa realidade e aponta os seguintes objetivos:

- 1- Mobilizar instituições públicas, entidades, organizações populares e comunidades rurais para se engajarem no referido Fórum;
- 2- Discutir a Educação do Campo, suas características e peculiaridades na Amazônia;
- 3- Discutir que tipo de tecnologias são mais apropriadas para que seja mais humano, menos excludente e em equilíbrio com o meio ambiente.
- 4- Problematizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
- 5- Valorizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
- 6- Identificar e discutir as políticas públicas que apontam as responsabilidades do Estado na garantia de serviços públicos destinados aos povos do campo;

- 7- Implementar discussões sobre cursos de formação e aperfeiçoamento que possibilite ao trabalhador rural protagonizar sua existência nos espaços onde vive;
- 8- Criar estratégias para implementar a Pedagogia da Alternância como possível meio de desenvolvimento sócio-econômico-político cultural do território das águas, das terras e das florestas;
- 9- Apoiar estratégias de mobilizações e participação da sociedade civil para se engajarem neste Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas “Paulo Freire”;
- 10- Agregar militantes dos 10 polos que constituem a Educação do Campo no Município de Parintins;
- 11- Discutir a agroecologia com alternativa de produzir na agricultura com conservação de recursos naturais e da diversidade sociocultural;
- 12- Discutir alternativas de Educação do Campo que profissionalizem o homem e a mulher amazônica de rios, lagos e florestas a partir dos princípios agroecológicos;
- 13- Pensar, discutir e propor aos órgãos competentes cursos de formação de professores voltados a concepção de Educação do Campo para a Região Amazônica;
- 14- Pensar, discutir e propor à formação de técnicos voltados a concepção de Educação do Campo na Amazônia;
- 15- Apoiar e incentivar as comunidades rurais para a busca de caminhos que garantam a comercialização justa de seus produtos no mercado local, regional e internacional;
- 16- Discutir como manter o homem do campo com condições dignas de trabalho, vida, lazer e educação;
- 17- Instrumentalizar com formação específica os caminhos para legitimar ou documentar as comunidades rurais para comercializar suas produções;
- 18- Lutar por um currículo que contemple também o conteúdo da nossa realidade, da nossa vida em comunidade, considerando a especificidade de cada território (CARTA DE APRESENTAÇÃO DO FOPINECAF, 2017).

A carta expressa o descontentamento de sujeitos que lutam por uma educação do campo fortalecida no município. Os membros do fórum trazem consigo o enraizamento do processo histórico de mobilizações, as articulações necessárias que considere movimentos sociais que fomentem debates, seminários e eventos em Parintins.

O FOPINECAF se apresenta como movimento social com uma identidade própria da Amazônia, que luta não somente pela educação escolar, mas pela cultura, tradições, dignidade humana e saberes dos povos tradicionais da Amazônia. Tem como a base a Pedagogia de Paulo Freire, a educação popular que dialoga e reflete uma educação libertadora. Luta por uma educação do campo que valorize a diversidade, que articula e desenvolve suas experiências em contextos, onde o sujeito seja o protagonista do conhecimento, libertando-se de ideologias reducionistas na luta por seus direitos humanos e sociais.

O FOPINECAF propõe que a educação seja articulada com a realidade da comunidade, entrelaçando o conjunto de conhecimentos tradicionais aos científicos, de forma que um saber não se sobreponha ao outro. Considera o campo como um território para viver e trabalhar, enquanto área produtiva, educativa, criativa e com grandes potenciais, que muito pode contribuir para o crescimento pessoal e coletivo no desenvolvimento do município e estado, desde que se abram espaços e investimentos necessários.

Atualmente, vivenciamos um período de desmonte de direitos, enfim, direitos duramente conquistados por meio de lutas, direitos estes, ora negados, negligenciados. Afinal, ainda que o direito à educação tenha chegado ao campo por meio de lutas, o mesmo chegou precário, por isso é preciso continuar lutando (FONEC, 2015).

Conforme mencionado anteriormente, a coordenação do Fórum é formada por professores, estudantes, representantes de instituições, movimentos sociais e sujeitos que lutam por uma educação do campo fortalecida. Atualmente fazem parte do Fórum, dois membros do Comitê de Educação do Campo no Estado do Amazonas, o qual está discutindo as diretrizes de educação específicas para o contexto Amazônico.

Conforme relatos de um membro do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Amazonas, a professora Rosa “*há dezenove instituições participando desse Comitê*”, com representatividade dos 63 municípios do Estado do Amazonas. A professora Rosa esclarece que a participação das secretarias de educação ainda é baixíssima e o comitê entende a necessidade de unir forças para que consigam alcançar esse objetivo.

Quanto à coordenação do Fórum, esta parte da perspectiva de que é necessário ouvir as demandas que os sujeitos trazem e não simplesmente aceitar as imposições de forma vertical como geralmente acontece. Com isso, o Fórum pretende fortalecer as discussões que tragam a marca e expressem a real necessidade dos sujeitos, inseridos em territórios do campo. O objetivo do FOPINECAF não é ultrapassar os discursos, lutando pela garantia dos direitos básicos no que trata a educação dos sujeitos do campo, digna e fortalecida.

A cada roda de conversa são convidadas mais pessoas e instituições que somem com o Fórum para que a luta se fortaleça. Nessa perceptiva, o FOPINECAF foi pensado como um espaço de diálogo para ajudar a pensar a educação do campo, a partir da tessitura de ricos diálogos, escuta e proposição de alternativas às demandas dos sujeitos do campo.

Por meio das rodas de conversa realizadas pelo FOPINECAF, se tem a possibilidade fortalecer a luta e os ideais da educação do campo que queremos. Aliás, é justamente este o sentido do FOPINECAF, fortalecer parceria com universidades, instituições e secretarias para

unificar forças e disseminar em todos os espaços a importância de nosso papel social, enquanto cidadãos, que assumem o compromisso ético, moral e político com a sociedade. É sobre isso que trata o tópico a seguir:

### 2.1.1 As rodas de conversa: uma forma coletiva de a gente aprender

As rodas de conversa acontecem com a participação de representantes de comunidades e trabalhadores rurais, professores universitários, professores de escolas do campo, pesquisadores, alunos, acadêmicos, instituições e movimentos sociais que lutam por esta causa. Desde 2017 até o ano de 2019 aconteceram 10 rodas de conversa, cujos locais e datas são apresentadas abaixo:

**Quadro:** Edições de Rodas de Conversa realizadas pelo FOPINECAF

<b>Edição</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Quant.de participantes</b>
I Roda de conversa	07 de outubro de 2017	Comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do Laguinho	78
II Roda de Conversa	18 de novembro de 2017	Comunidade de Santa Rita na Valéria	90
III Roda de Conversa	27 de janeiro de 2018	Santo Antônio do Tracajá	85
IV Roda de Conversa	21 de abril de 2018	Nossa Senhora de Fátima do Açaí	80
V Roda de Conversa	28 de julho de 2018	São Pedro do Marajó	77
VI Roda de Conversa	29 de setembro de 2018	São Sebastião do Jará	60
VII Roda de Conversa	15 de dezembro 2018	Boa esperança do Zé Açú	94
VIII Roda de Conversa	9 de março de 2019	São João Batista do Jacú	111
IX Roda de Conversa	25 de maio de 2019	Divino Espírito Santo do Meio	93
X Roda de Conversa	21 de setembro de 2019	Auditório Dom Arcângelo Cérqua	106

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do FOPINECAF

Para a realização das rodas de conversas há todo um planejamento, que envolve desde reuniões, entrega de ofícios, ligações, articulação entre os sujeitos das comunidades e

instituições, tudo para se pensar uma educação do campo legítima e compromissada, a partir dos próprios sujeitos que vivem e convivem com esta realidade.

A realização das próximas rodas de conversa é decidida sempre ao final de cada encontro. Os membros do FOPINECAF encontram dificuldade para deslocar-se para algumas comunidades, mas com parcerias e recursos pessoais esta atividade se torna possível.

No momento inicial das rodas de conversa o direcionamento da fala é facultado às lideranças comunitárias, considerando que a educação do campo valoriza a identidade, a cultura dos sujeitos presentes, de forma que nos relatos das lideranças das comunidades ecoa com frequência o sentimento de que estes almejam uma educação que considere os interesses e demandas do campo. Fica evidente a indignação de pais, estudantes, professores, moradores/trabalhadores das comunidades, quanto a situação de descaso com o campo.

**02:** Roda de conversa do Paraná do

Zé Açú



**Fonte:** Prata (2019)

**Figura 01:** Roda de conversa na Comunidade do **Figura**

Espírito Santo do Meio



**Fonte:** Prata (2019)

Nas rodas de conversa emergem relatos interessantes, como o de um pai de uma estudante, que reconhece a escola como importante para criar o hábito da pesquisa, leitura e conhecer de tudo um pouco. E alerta que é preciso conscientizar e construir junto com os estudantes a valorização da sua identidade cultural. Este pai observa que os estudantes do campo são vistos como inferiores por morarem no campo e por terem pais com a profissão de agricultores/ pescadores.

De modo geral, nas falas ecoam a luta por uma educação transformadora. Para alguns, a educação que é ensinada não valoriza os sujeitos do campo, os incentiva a saírem de suas terras e mudar-se para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Esse pensamento equivocado tem gerado um sentimento de revolta e descontentamento, e, como alguns relatos revelam muitos saíram do campo para ir em busca de conhecimento escolar na cidade e após o processo formativo alguns retornaram para o campo e outros, não. Este fato nos leva a reflexão de uma questão importante, a de que o sujeito do campo é um sujeito de direito e de escolhas quanto ao que considera melhor para si, e essa questão implica em compreender que há aqueles que almejam sair e outros que almejam permanecer no campo. Mas se a escolha for continuar no campo é necessário que este tenha qualidade de vida neste contexto, conforme vimos no capítulo 1.

Arroyo (2007) defende a educação como um direito de todos, independentemente do lugar onde vive. Segundo o autor, os estudantes carregam consigo conhecimentos que precisam ser valorizados, pois são sujeitos de saberes e direitos que precisam ser respeitados, visto que são cidadãos livres, conforme previsto na Constituição de 1988. E, assim sintam orgulho de suas raízes e histórias, pois suas conquistas são frutos dessas lutas diárias.

No que trata aos diferentes contextos, Vasconcelos (2017), ressalta a variedade de características e peculiaridades próprias da Amazônia, por exemplo, que exaltam a exuberância das florestas, matas, rios e a miscigenação que aqui se formou. Nos relatos dos interlocutores presentes nas rodas de conversa conhecemos um pouco o que pensam sobre o PFOPINECAF.

*Este momento é tão singular [as rodas de conversa], que nós não estamos perdendo nada aqui, mas ganhando. Você só pode criticar e falar sobre aquilo que você conhece (mãe de estudante).*

*Às vezes, as pessoas estão desenganadas e com medo desses projetos que se criam, pois é somente discurso e não saem do papel, mas com este projeto [FOPINECAF] temos pessoas capacitadas e profissionais vendo um novo horizonte (Professor).*

*Ficamos felizes quando percebemos que tem novas pessoas e jovens participando conosco desse diálogo. Pessoas que querem nos ajudar a propagar o conhecimento e a lutar por uma educação do campo digna e legítima (Professora de Universidade).*

*A roda de conversa precisa chegar aos ouvidos das **autoridades maiores, poder Municipal, Estadual e Federal**. As comunidades da área rural precisam falar e não se calar, mas é preciso ser ouvido e respeitado, pois não somos respeitados, sendo que o setor primário é fundamental. É preciso respeitar a terra! Essa cadeia é produtiva. A **terra** não está aí por acaso, dependemos dela, viemos dela e voltaremos para ela. [...] é preciso que as instâncias colaborem umas com as outras e dialoguem para deixarmos algo bom para as nossas crianças e jovens (Pai de estudante).*

*Estou muito feliz por participar da roda de conversa, espero participar mais vezes, na nossa comunidade há muita coisa para melhorar, mas o meu sonho,*

*que eu queria mesmo era uma **faculdade** para os nossos filhos, muito dos nossos filhos que moram aqui não tem dinheiro para estudar em Parintins. Toda sexta feira eles vão para Parintins estudar e chegam entre 22h a 00h e. Eu agradeço muito a presença de vocês (Mãe de estudante).*

*Nós estamos nesse encontro aprendendo, pois é daqui que saem as ideias, escutas e diálogos que dão suporte para fazermos esta transformação e trabalhar por uma educação que queremos. (Mãe de estudante)*

Nas falas dos sujeitos fica evidente o quanto estes acreditam no diálogo tecido nas rodas de conversa do FOPINECAF, nas quais vislumbram melhorias para suas comunidades e o apoio de todos é crucial para as conquistas.

### **2.1.2 A tarrafa dos sonhos: uma estratégia de diálogo nas rodas de conversa**

Tarrafa é uma espécie de rede de pesca de forma circular, a qual os pescadores geralmente utilizam para a pescaria, em cujas malhas são distribuídos pequenos pesos em torno para que no momento em que esta seja arremessada, se abra ao máximo no ar antes de cair na água. Esse processo permite que ao atingir profundidade dos rios e lagos, a malha diminua prendendo os peixes. A tarrafa é arremessada com as mãos e para jogá-la é necessário prática e técnica, para atingir o alvo, ou seja, capturar os peixes.

Assim como a tarrafa é utilizada pelos pescadores para capturar peixes, assim também é a Metodologia da Tarrafa dos Sonhos utilizada nas rodas de conversa do FOPINECAF, a qual tem como objetivo capturar sonhos que os sujeitos do campo expressam. Geralmente participam da tarrafa dos sonhos estudantes, pais de estudantes, pescadores, agricultores, que trabalham no campo e professores que se identificam com o Fórum.

Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica forte que favorece o diálogo com estes sujeitos, estimula a apresentação de suas propostas e demandas, que soam por meio das falas dos comunitários e de todos que participam da tarrafa dos sonhos por meio das rodas de conversa. Propostas e demandas que precisam ser efetivadas por meio de políticas públicas.

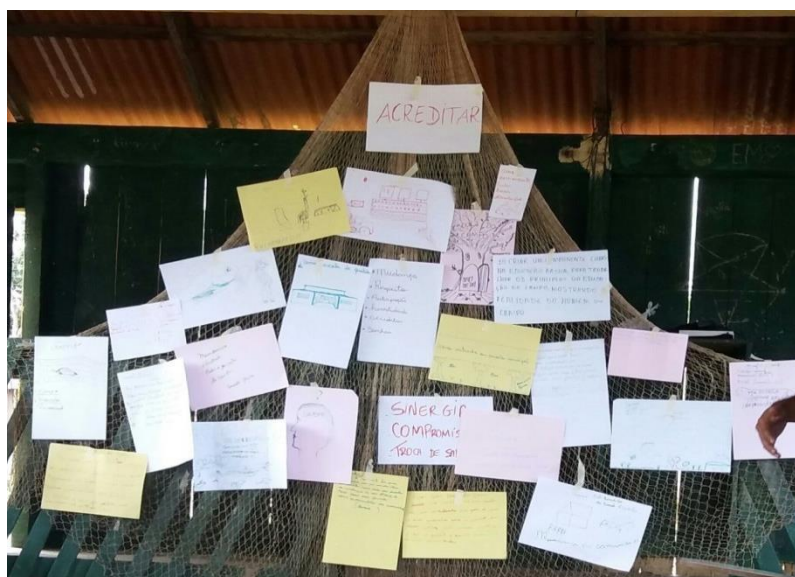
Um ponto que nos chama bastante atenção é sobre a postura de alguns estudantes, jovens que nasceram ali e conhecem a luta e o dia a dia da comunidade, jovens que expressam sua opinião de como é morar na comunidade rural e as dificuldades por eles enfrentadas. Uns dizem que pretendem permanecer na comunidade para ajudar e dar continuidade às atividades que os pais realizam, porém outros alegam preferir ir para a cidade a fim de conseguir um emprego,

fazer uma faculdade, obter alguns bens materiais e assim ajudar seus pais, inclusive outros dizem que não pretendem voltar para sua comunidade de origem.

Conforme expresso pelos jovens, na maioria das vezes as condições não são atrativas para os jovens permanecerem na comunidade, não há muitas oportunidades. Em conversa informal com os estudantes, estes falam sobre as dificuldades que enfrentam sejam no período de cheia ou seca. Neste sentido, os diálogos e rodas de conversa possibilitam refletir sobre os anseios e sonhos das pessoas que vivem e moram nas comunidades rurais.

A tarrafa dos sonhos é uma das metodologias adotadas nas rodas de conversa do FOPINECAF que está dando muito certo, pois é o momento no qual os sujeitos das comunidades expõem suas demandas e perspectivas sobre o que esperam para suas vidas. Trata-se de uma estratégia interessante, a qual promove maior interação entre os participantes, que por meio de desenhos expressam as dificuldades e anseios, e a partir daí pensarmos juntos possíveis alternativas que possibilitem melhorias para o contexto no qual estão inseridos.

**Figura 03:** Tarrafa dos sonhos



**Fonte:** Prata (2019)

A tarrafa dos sonhos surgiu em um grupo de estudos em Humaitá, no qual a professora Maria Eliane Oliveira Vasconcelos, coordenadora do FOPINECAF participou e pediu permissão para trazer esta estratégia para o Fórum em Parintins. Desde então, esta estratégia tem sido utilizada para coletar *propostas e demandas*. E é isso que se faz e com a tarrafa dos sonhos: *se pesca sonhos, propostas*, a partir de interlocutores válidos, os sujeitos do campo.

A tarrafa dos sonhos constitui assim uma estratégia que valoriza os sonhos e perspectivas das pessoas, expressos por meio de desenhos, ou até mesmo palavras e frases que representam as perspectivas que sonham para a comunidade e escola. Geralmente, os presentes nas rodas de conversa, sentem-se motivados a participar desta dinâmica.

Os materiais utilizados para a tarrafa dos sonhos são: lápis de escrever, lápis de cor, folha de chamex e pincéis. De posse dos materiais, os sujeitos expressam suas ideias na folha de papel e posteriormente vão à frente da plateia e explicam o significado do seu desenho, de forma que ninguém teça interpretações equivocadas.

A cada exposição emergem reflexões significativas que traduzem as vivências e experiências dos sujeitos, as quais expressam o que almejam. Desejam sedentamente melhores condições para o campo, almejam a efetivação de direitos igualitários, já previstos em lei. Na maioria das vezes ecoam vozes em forma de desabafos, que refletem as problemáticas que os comunitários vivenciam diante das quais nos sentimos, por vezes, impotentes sobre o que fazer. Ao mesmo tempo, nos impulsiona a continuar acreditando na força coletiva do Fórum na luta por uma educação do campo digna. Na tarrafa dos sonhos ficou evidente também o sentimento de pertencimento de cada sujeito do campo e revelou o quanto gostam de viver e trabalhar nas suas comunidades, e veem o campo como o melhor lugar para se viver, mas reconhecem que o campo precisa de melhorias.

Durante as rodas de conversa que participamos percebemos o quanto as pessoas são acolhedoras, e mesmo passando por inúmeras dificuldades, sempre estão com o sorriso no rosto, sendo solidárias umas com as outras. Estas características são marcantes nas pessoas que vivem e trabalham no campo, mantêm viva a chama da esperança em dias melhores.

## **2.2 I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas - Paulo Freire**

No dia 26 de maio de 2018 aconteceu o **I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire**. O evento foi realizado no Centro de Estudos Superiores de Parintins e contou com a participação de vários integrantes do movimento FOPINECAF, inclusive do professor doutor Evandro Ghedin, o qual fez a Palestra de Abertura, intitulada: *“Educação do campo e diálogos sobre organizações sociais, políticas públicas nas lutas e*

*resistências de direitos”* <sup>3</sup>

**Figura 04:** I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire



**Fonte:** Prata (2019).

Aqui destacamos alguns pontos abordados por Ghedin (2018), os quais consideramos relevantes para pensar a educação do campo que queremos ajudar a construir.

Ghedin iniciou sua fala destacando que sem floresta, sem rio, não há vida e precisamos nos apropriar da educação da estrutura dominante, do conhecimento para trabalhar e produzir novas possibilidades para viver melhor. Argumentou que o fato de estarmos vivenciando a floresta e a terra, não implica compreender que podemos viver fora do contexto social e histórico. Para este educador e pesquisador, estamos vivenciando um novo modelo de ser humano onde há um meio de produção intensivo como: terra e indústria. Sobre isso, alertou que a cada dia o ser humano produz a desigualdade.

Segundo Ghedin (2018), estamos em uma sociedade com pouca igualdade, fraternidade, liberdade, sistema econômico com diferenças estrondosas. Por isso devemos ir em busca de novos conhecimentos. E alertou que vivemos em um país desigual, no qual um grupo domina o outro e nós estamos do lado de cá da classe da dominação, por isso devemos saber utilizar o conhecimento ao nosso favor.

E nesse contexto, Ghedin ressalta que não podemos abrir mão da escola porque a escola tem a função de conhecer e ensinar para os estudantes o que eles ainda não sabem ou não

---

<sup>3</sup> Palestra proferida pelo professor Evandro Ghedin no **I Seminário da Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire** no dia 26 de maio de 2018 no Centro de Estudos Superiores de Parintins.

conhecem e em seguida direcioná-los, ou seja, instiga-los e leva-los à reflexão. E para tanto, o pesquisador chama atenção para o fato de que é preciso ensinar o conteúdo programático, mas contextualizá-lo com a realidade que os rodeia, a fim de tornar a escola mais significativa.

E por esta via, o educador aponta a necessidade de pensar um currículo contra hegemônico. E sugere que precisamos conhecer a nossa história, a identidade do nosso país para tentarmos mudar nem que seja um pouco a nossa realidade, como por exemplo, podemos ensinar para as crianças que o trabalho coletivo é necessário, e que podem trabalhar com o outro e alcançar algo juntos.

A preocupação deste pesquisador não é somente a necessidade de pensar um currículo contra hegemônico, mas, sobretudo, lutar contra projetos neoliberais que caminham para acabar com as universidades brasileiras que assumem perspectivas contra hegemônicas. Caso isso não ocorra, segundo Ghedin, as universidades estarão cumprindo apenas uma meta estatística da ordem neoliberal que é preparar pessoas para o mercado de trabalho, como ficou evidente em suas próprias palavras de que as universidades, muitas vezes, *ensinam pessoas desempregadas para o mercado de trabalho*. Sobre isso, o pesquisador alertou para o fato de que é necessário que as universidades aprendam com as comunidades, a fim de construir coletivamente propostas e possíveis medidas para amenizar essa situação.

A seguir, o pesquisador discutiu a questão do trabalho, o qual considera um fator essencial de riqueza, no entanto, percebe que o trabalho está em competição em vários setores, o que não é diferente na educação. Assim, nos convoca a fazermos imediatamente reflexão, debates e discussões, sugerindo colocarmos em prática os ensinamentos de Paulo Freire, ou seja, contribuir na perspectiva de superar e lidar com esta problemática que é a hegemonia.

E para isso, propõe a unificação dos saberes científicos com os da comunidade, ou seja, os saberes locais com os saberes científicos para transformar o espaço que estamos. A esse respeito, Ghedin afirma que *“somos seres orais e precisamos dominar a linguagem científica”*. Assim, o pesquisador argumenta que é importante dominar o conhecimento das plantas, como condição necessária de não ficarmos submissos aos remédios farmacêuticos. E finaliza lembrando que continuamos produzindo as mesmas formas que os nossos ancestrais produziam mesmo que de forma sofisticadas.

As contribuições deste pesquisador e educador são extremamente relevantes e estão em consonância com as ideias defendidas pelos membros do FOPINECAF, o qual reúne vários sujeitos para pensar/discutir/refletir os rumos da educação no campo no município de Parintins,

visto que a partir das demandas identificadas por estes sujeitos apontam-se proposituras que ajudam a pensar os rumos da educação que queremos ajudar a construir.

A fala de Ghedin nos ajuda a pensar a educação do campo que queremos e confirma o que o FOPINECAF defende atualmente por meio das rodas de conversa nas comunidades no município de Parintins.

A partir das contribuições tecidas por este pesquisador, os trabalhadores, lideranças de movimentos sociais, professores e estudantes sentiram-se mais entusiasmados do que antes na luta por seus direitos para o campo. Neste dia foram divididos grupos de trabalhos para discutir e criar propostas para direcionar o FOPINECAF: o Grupo de Trabalho I tratou da Educação Básica e Formação Docente, o Grupo de Trabalho II abordou sobre Educação Profissional e o Grupo de Trabalho III tratou sobre o Ensino Tecnológico, conforme anexo.

Todas as propostas apresentadas são significativas no Seminário partiram de sujeitos que moram/trabalham no campo e que almejam melhores condições de vida e de trabalho no lugar onde vivem.

### **2.3 Audiência pública no auditório do Centro de Estudos Superiores de Parintins CESP/UEA**

No dia 14 de junho de 2019 aconteceu uma Audiência pública no Auditório do Centro de Estudos Superiores de Parintins CESP/UEA, na qual foram apresentadas a todos os presentes, como autoridades do município e imprensa local, as propostas apontadas nas rodas de conversa do FOPINECAF e já apresentadas no Seminário de Educação do Campo.

A audiência pública teve por finalidade debater uma política eficaz de Educação do Campo em Parintins e precedeu a leitura do requerimento número 172/2019, no dia 30 de abril de 2019, onde estavam presentes vereadores, professores, universitários, acadêmicos, trabalhadores e lideranças comunitárias envolvidos no FOPINECAF.

**Figura 05:** Audiência pública sobre Educação do Campo no Auditório do CESP/UEA



Fonte: Prata (2019).

Lideranças e representantes da sociedade civil têm se engajado no movimento pela transformação da educação do Município de Parintins e no Baixo Amazonas, e o FOPINECAF tem assumido o compromisso e objetivo de mobilizar instituições públicas, entidades, organizações populares e comunidades rurais. O foco é o fortalecimento da luta, onde todos possam estar envolvidos para que essa causa, seja realmente pensada e colocada em prática, e a lei seja realmente cumprida.

E foi com esse propósito que aconteceu a audiência pública, onde foram encaminhadas à mesa diretora da Câmara Municipal de Parintins as proposituras do Fórum, a médio ou a longo prazo, dentre as quais cabe destacar: a implantação do curso de Pedagogia do Campo na UEA Parintins para formação de educadores; o projeto piloto da Escola Casa Familiar Rural para proporcionar a Pedagogia da Alternância cuja sede seja na comunidade do Açáí.

A audiência pública aconteceu no auditório do Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado Amazonas e, embora não contasse com a participação expressiva de mais pessoas como projetado, esta constituiu o momento oportuno para discutir a realidade dos sujeitos do campo que teceram propostas, a partir de suas demandas. Apresentamos aqui algumas vozes que expressam o sentimento dos sujeitos ali presentes.

*Se nós não ajudarmos os filhos do homem do campo a buscarem o conhecimento, nós vamos ter o êxodo rural e a fuga do homem do campo. Não tenho dúvida que o homem do campo precisa de conhecimentos e precisa ser olhado com muito carinho. Eu venho do campo (Vereador).*

*Eu sou agricultor, somos nós que levamos o alimento na mesa de muitos brasileiros desse Município e do Brasil. Nós agricultores temos que nos orgulhar de ser trabalhador rural. **Eu me orgulho de ser do campo.** Trabalhar na área rural é sinal de vida, não é só vida pra quem trabalha, mas*

*pra quem compra e vai se alimentar todos os dias. Então, eu peço essa Educação do Campo (Pai de estudante).*

*Educação do campo nos facilita e oportuniza contribuir com o conhecimento que recebeu. Temos que servir a comunidade, dependemos uns dos outros e a **pedagogia da alternância** onde pais e filhos acompanham, estudam e crescem juntos, os professores aprendem com os alunos. Os alunos têm muito que ensinar e essa aproximação com a pedagogia da alternância se fortalece e começa a mudar a forma de pensar e ver o mundo. O coletivo faz a diferença! (Pai de estudante).*

As assertivas dos **interlocutores** presentes na audiência pública evidenciam o sentimento de que falta a valorização do homem do campo, falta investimento no campo que lhes desperte a perspectiva de ficar em sua comunidade. E uma das alternativas para essa questão, segundo um dos pais seria a utilização da metodologia da Pedagogia da Alternância.

A compreensão deste pai é pertinente, pois a pedagogia da alternância está intimamente relacionada com o modo de produção agrícola que almeja para o campo, ou seja, por meio desta estratégia, o educando pode aprender a por em prática o que aprendeu na escola e na vida. A pedagogia da alternância é uma estratégia que busca superar essa dicotomia entre o urbano e o rural.

Nesta perspectiva, trabalho e educação constituem duas categorias intimamente relacionadas. Articular educação com o trabalho que as crianças e os jovens desenvolvem na comunidade, o modo como estes desenvolvem ou produzem cultura, constitui uma estratégia de enfrentamento à perspectiva de deixar o campo. E, nesse sentido, a educação do campo daria um salto ao levar o estudante a refletir e ter autonomia. Inclusive, a fala de um gestor expressa bem essa intencionalidade:

*[...] falta organizar e aprimorar as ideias, como: quanto tempo leva para uma bananeira produzir; uma galinha para chocar; como fazer o balcão para fazer as colheitas; as funções das hortaliças. Saber quanto tempo leva para produzir o milho e que possamos enriquecer nossa proposta curricular (Gestor de escola).*

A perspectiva educação do campo proposta e defendida no FOPINECAF é justamente o contato do estudante com as experiências da vida concreta. Esta estratégia constitui um grande passo, pois às vezes nós buscamos conhecer outros lugares e culturas, mas não conhecemos a própria realidade que nos cerca. É nesse sentido que segundo Hage (2013), os sujeitos do campo têm muito a ensinar, aprender e a dizer, por isso mesmo, precisam se envolver no processo de construção das políticas e práticas curriculares das comunidades e regiões.

A partir das assertivas dos interlocutores reafirmamos que a educação do campo que defendemos não pode ser verticalizada, antes precisa ser contextualizada e articulada às necessidades das crianças e dos jovens do campo.

Outro fator destacado na audiência pública foi quanto ao professor do campo, que trabalha disciplinas que geralmente não são de sua área de formação, como ficou evidente na fala dos professores presentes na audiência pública *“Nós professores devemos sempre estar em busca de conhecimentos, na comunidade os alunos vão em outro horário para que eu possa ajudá-los em suas dificuldades. Sou formado em Física, mas trabalho na escola como professor de Matemática”*.

Esta afirmativa é corroborada por outro professor, o qual afirmou:

*Eu falo isso com propriedade porque sou educadora no campo. Eu sei da necessidade que existe no campo, da necessidade de material, necessidade de estrutura. A minha própria formação e de muitos outros [professores], não contemplou a necessidade do campo. Essa educação não atende às expectativas quando se fala em campo, pois dá uma ideia que é uma coisa homogênea e não é (Professora).*

Trata-se, portanto, de uma discussão pertinente, pois ao pensarmos a educação do campo, precisamos compreender que esta necessita de políticas públicas, com professores valorizados com salário, formação e carreira.

Quanto à formação, é ainda necessária ***“uma especialização para os professores sobre educação do campo. É necessário compreender as especificidades do lugar. No século XXI ainda discutimos as mesmas coisas, ou seja, os avanços foram mínimos”*** (Pai de estudante).

Outra temática abordada na audiência relacionada ao trabalho do professor é a questão dos currículos que segundo os professores são descontextualizados da realidade, mesmo que haja diretrizes que amparem sua contextualização, como previsto na Lei 9.394/96.

Os professores apontaram a questão do calendário escolar, que não atende a necessidade das comunidades, seja em época de enchente, seja em época de verão. No período da enchente, os estudantes que estudam nas comunidades de várzea ficam sem aula. Por outro lado, os estudantes que estudam em área de terra firme enfrentam o desafio da seca dos rios, ocasião em que estes andam quilômetros e quilômetros nas cabeceiras para frequentar a aula.

Ao trabalhar em sala de aula com crianças e jovens do campo, o professor precisa valorizar sua cultura, respeitar suas crenças e hábitos, pois eles precisam orgulhar-se dos seus pais que são agricultores e pescadores, que sobrevivem do seu trabalho. Há que melhorar o

investimento no setor primário, pois o município é considerado turístico, mas deixa a desejar no setor primário.

De acordo com o representante da Câmara de vereadores de Parintins, todos os encaminhamentos da audiência pública foram transformados em requerimentos para apresentar aos deputados Estaduais e Federais com ligação com Parintins em busca de recursos via emendas parlamentares, cujo objetivo é conquistar investimentos em prol à educação do Campo, por meio da mesa diretora, buscando trabalhar e articular no âmbito o orçamento municipal. Esse foi um dos compromissos assumidos na Audiência.

Segundo Freire (2003), a educação é libertadora e um dos principais instrumentos que podemos usar. E nesse sentido, não podemos esquecer que tratar da educação do campo, por mais desafiadora e complexa que seja, exige coletividade, e considere o professor como agente capaz de direcionar a escola do campo, apoiando o educando para que este tenha êxito na escola, ou seja, a escola do campo constitui uma parte integrante desse processo e jamais pode ser vista como inferior. Afinal, a educação faz toda a diferença na vida de todos, como ficou notório nos olhares e semblantes de todos presentes na Audiência Pública que compartilham expectativas de algo melhor para suas comunidades, suas vidas.

### **3 DEMANDAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA DO FOPINECAF**

De modo geral, o poder público não tem uma preocupação com as questões do campo. E no que trata a educação do campo, esta questão não é diferente. Passados anos desde a luta pela educação do campo e esta continua sendo desvalorizada.

Estudos realizados por Vasconcelos (2010, p. 65), revelam que o contexto escolar ribeirinho está “imerso em situações de precariedade, no que tange às práticas pedagógicas, formação docente, salários precários e abandono no campo das políticas públicas de ensino”.

Enfrentam dificuldades diárias, seja por vergonha, seja por medo de se expor e sofrer retaliações. Daí a necessidade de compreender o quanto é importante a luta coletiva de todos os moradores e trabalhadores das comunidades rurais para reivindicar por demandas e problemáticas do campo. Afinal, não faltam reclamações e denúncias que revelam políticas públicas afastadas do campo.

Dos relatos extraídos das rodas de conversa e desenhos colhidos nas tarrafas dos sonhos percebemos que as políticas públicas deixam a desejar em vários aspectos, no que trata a

educação do campo. Trazemos aqui alguns relatos que indicam a necessidade de políticas públicas em todos os aspectos da educação.

### 3.1 Estruturas físicas das escolas e acesso às estradas

Uma das discussões mais acentuadas nas rodas de conversa diz respeito às questões da estrutura física das escolas, cujos espaços físicos ainda são precários, sejam eles nas áreas de terra firme ou na área de várzea, como um pai expressou: *“o que precisamos na nossa comunidade é uma escola digna, as nossas escolas estão abandonadas”*.

Somado a este aspecto, estão a necessidade de construção de estradas, o que facilitaria o acesso dos estudantes até as escolas, pois *“uma realidade que dificulta bastante é o acesso à estrada. Infelizmente os governantes não tem um olhar voltado para o desenvolvimento das nossas comunidades”* (Pai de aluno). Sobre isso, outro pai destaca que é preciso *“buscar alternativas de infraestrutura e de acesso às estradas. Quando silenciemos parece que está tudo bem”*. Nas palavras de mais um pai esta questão é reafirmada, quando destaca que *“precisamos de uma educação de qualidade. Uma das maiores dificuldades é a estradas de difícil acesso à escola não só pela distância, mas pela questão de transporte”*.

O atendimento a essa questão implicaria em maior segurança para os estudantes chegarem até à escola e na melhoria de um ambiente escolar propício para estudar. No entanto, essa questão ainda está longe de ser resolvida,

De acordo com os relatos dos professores, as escolas, em sua maioria, não estão estruturadas para receber os estudantes e isso precisa ser discutido e implicado em políticas públicas, pois há muitas demandas a serem atendidas. E não é somente a estrutura para as escolas que precisa melhorar, mas, também as estradas e transportes no campo, que exigem um olhar mais atento dos governantes.

Dados do Inep de 2007 já denunciavam a situação desfavorável das escolas do campo.

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados

com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (INEP, 2007, p. 8).

Segundo os dados do Inep (2007), as dificuldades do campo são inúmeras e revelam o descaso das políticas públicas. Passados doze anos dos dados apontados pelo Inep em 2007 e este quadro desfavorável ainda persiste nas comunidades rurais, como revelam os relatos das pessoas presentes nas rodas de conversa que participamos.

Conforme exposto estas demandas precisam ser atendidas, visto que como nos lembra Arroyo (2007) os sujeitos do campo são sujeitos de direitos. E a localização geográfica não pode ser um fator determinante.

### **3.2 Formação, condições de trabalho e valorização dos professores do campo**

A formação de professores é necessária para contribuir com a práxis dos professores, considerando que há diversas necessidades que precisam ser supridas no âmbito em que atuam. E como afirma Silva (2017), é necessários investimentos a esta finalidade, que é a formação para os professores.

No que trata a formação de professores que trabalham em escolas do campo, no percurso formativo estes precisam experienciar trocas de conhecimentos significativos que possibilitem o contato com o contexto das escolas do campo, pois como expressou um pai agricultor “*A educação do campo precisa ser trabalhada na universidade*” (Pai de estudante). Nessa perspectiva, se espera “*que as universidades consigam trazer as respostas para o campo. E não dizer: eu vou lá na várzea ver os coitadinho e etc.*” (GESTOR)

Por outro lado, é necessário compreender que a formação nem sempre gera empregabilidade (DEL PINO, 2002). E nesse sentido, a luta passa pela realização de concursos públicos, pois não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade, marcada por um mercado competitivo e os recém-formados enfrentam dificuldades em conseguir um emprego. Em Parintins, a maioria dos professores que trabalha nas escolas da zona rural são contratados (SILVA, 2017).

Ao serem contratados, geralmente, os egressos sofrem um grande choque ao chegar às comunidades rurais, ao perceberem que terão que lidar com outro ambiente que não estão

acostumados, crianças com hábitos e costumes diferenciados. E o professor tem que despertar nelas o entusiasmo para estudar.

Mas, como fazer se durante o trajeto formativo os acadêmicos não vivenciaram experiências com tais lugares, e nem sempre contam com suportes, materiais e recursos tecnológicos como na cidade e muitos acabam desistindo. Sobre isso, um gestor enfatizou que “*a universidade não está dando conta de formar o professor para trabalhar nessa escola, ecoam fragilidade na formação dos professores, para trabalhar de uma forma mais incisiva*”. E mais, “*tem professores que estão migrando de profissão, por não encontrar na profissão docente as condições dignas de trabalho*” (Professora). Este relato é reafirmado por outra professora, que argumenta:

*Quando estamos na universidade é um mar de rosa, mas quando saímos recém-formados, é um grande desafio, pois nos exigem experiências, geralmente o que tem é uma vaga na área rural. E quando chegamos lá [na zona rural] tomamos um susto. Por exemplo, quando fui trabalhar no campo quando desci do barco já queria voltar para a cidade no mesmo instante. Mas pensei, pois havia estudado e resolvi permanecer. **Nem tudo que os teóricos nos ensinam é ao contrário.** Eu, no início queria desistir, mas continuei. E eu acho que vou fazer novamente outra faculdade para estudar essa disciplina (Professora).*

Molina e Hage (2013), destacam que a formação docente está fragilizada, devido a dissociação entre teoria e prática, sem uma preparação e formação adequada. Tal problemática tem sido objeto de pesquisa e reflexão por considerar que esta questão prejudica a qualidade de ensino aprendizagem de muitas crianças, jovens e adultos.

Diante do exposto, vemos a importância de aproximar os acadêmicos da realidade das escolas do campo durante seus trajetos formativos nos cursos em licenciatura, como uma das possibilidades de melhor conhecerem os contextos da educação do campo, por meio do estágio, por exemplo, como é expresso no relato de uma professora de universidade: “*Devemos nos manter firmes na luta, inclusive, no PCC do curso de Pedagogia da UEA já incluímos a disciplina de educação do campo e já estamos realizando o estágio com pesquisa em algumas escolas do campo*”.

Conforme exposto, fazer pesquisa, realizar experiências e tecer diálogo nas escolas do campo constitui um passo importante. Trata-se de uma necessidade que já vem sendo surtindo efeito. Inclusive, a perspectiva de estágio com pesquisa, defendida por Ghedin (2018) caminha nessa direção.

O curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins- CESP/UEA reformulou recentemente a matriz curricular e passou a oferecer uma disciplina específica de Educação do Campo. Recentemente aprovou também o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo para que professores em formação conheçam a realidade onde possivelmente poderão atuar e que não tenham um choque de realidade ao chegarem às comunidades rurais.

As universidades estão chegando às comunidades rurais para conhecer a realidade de perto e isso é de suma importância para se alcançar melhorias. E ao aproximar o diálogo entre universidades e escolas do campo é uma forma de proporcionar aos acadêmicos e futuros docentes conhecer de perto as realidades regionais e locais das comunidades, seja de terra firme ou várzea, para que não sejam surpreendidos caso venham atuar nessas áreas.

Os egressos, no início sofrem uma pressão, por um lado precisam trabalhar e assim se aventuram em um lugar desconhecido, longe dos seus familiares, da sua casa, sem conforto. Enfrentam dificuldades, como moradia, transporte e alimentação, e muitos acabam não vendo a hora de chegar o final de semana para retornarem para a cidade ou encerrar o ano letivo para voltarem para suas casas. As palavras de um professor revelam que “é muito desafiador quando na comunidade não tem energia ou um lugar adequado para dar aula e quando viemos na cidade não podemos demorar”.

Às vezes acontece de os professores recém-formados não serem bem aceitos quando vão lecionar nas escolas rurais, principalmente quando estes não são filhos de moradores das comunidades.

Nestas condições, muitos professores egressos acabam não se identificando com a realidade do campo e se frustrando com a profissão docente.

Por outro lado, após a graduação, os professores do campo precisam de formação continuada, como expressou uma professora: *“é preciso ter uma especialização para os professores da educação do campo. É necessário compreender as especificidades do lugar. No século XXI ainda discutimos as mesmas coisas, ou seja, os avanços foram mínimos”*.

Os professores têm consciência de que necessitam continuar estudando, se especializando, mas enfrentam dificuldades em se especializar, seja pela distância das comunidades onde atuam, seja pela dificuldade em serem liberados das escolas para vir para a cidade estudar, principalmente, quando o curso exige muito tempo.

Além, disso, para que possam participar dos processos formativos, muito professores arriscam suas vidas, viajando em barcos pequenos, às vezes sem coletes salva vidas para virem

à cidade. No entanto, mesmo em meio aos desafios impostos, há professores que resistem e insistem que vale a pena ser professor em escolas do campo, como declarou uma professora:

*Eu vejo o campo como um lugar de possibilidade para a formação do professor, pois quando temos somente uma carga, temos tempo para nos planejarmos. No campo há tranquilidade para ler e buscar conhecimentos. Quando nós queremos buscamos (Professora).*

É importante esclarecermos que não há somente aspectos negativos em relação ao ensino do campo, pois há professores trabalhando e ensinando mesmo em condições precárias do campo, o que nos leva a refletir o quanto é importante a existência projetos e uma base teórica sólida no processo formativo como condição para que o ensino se torne mais favorável.

Como se vê, as falas revelam que há professores contribuindo para melhorar o ensino, mas, por outro lado, revelam que é preciso fortalecer a categoria dos professores que precisam ser valorizados. Os professores precisam contar com um conjunto de ações articuladas que os auxiliem no trabalho que realizam:

Um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p. 04).

Os professores precisam constantemente se reconstruir, produzir e inovar as práticas pedagógicas docentes, como sugere Silva (2017). E para isso são necessárias alternativas para os professores que moram em lugares de difícil acesso e amenizar suas dificuldades formativas.

A esse respeito, concordamos com Oliveira (2010), quando afirma que o governo precisa investir na formação de professores e reconheça que a educação é o elemento chave da transformação da sociedade e reformas dos sistemas educacionais.

A partir dessa compreensão, destacamos o quanto que é necessário a escuta com os professores das escolas do campo para repensar a formação de professores do campo para sua atuação profissional e desenvolvimento de suas funções pedagógicas e sociais.

### **3.3 Os fenômenos naturais e as políticas públicas afastadas do campo**

No contexto amazônico, convivemos com a problemática da enchente e seca dos rios. Assim, é de suma importância conhecer o período da enchente e vazante dos rios nas comunidades

rurais, pois se por um lado as terras se tornam mais férteis após a enchente, por outro, nesse período as aulas são interrompidas prejudicando aos estudantes. Segundo Ferreira (2014, p. 03).

[...] Com início da enchente geralmente no mês de dezembro e atinge os meses seguintes até abril. O período das cheias do rio, marcada pela intensificação do volume de água, corresponde aos meses de abril e maio. A etapa seguinte, correspondente aos meses de junho a agosto, chama-se tempo da vazante, alcançando o ápice entre os meses de agosto a outubro, ocorrendo à seca da região.

Trata-se de um período em que o acesso às escolas fica difícil e perigoso, o que leva os pais a se mudarem para outras comunidades de terra firme ou mesmo para a cidade. E nesse período, como nos lembra Ferreira (2014, p. 03), fica mais evidente “o descaso com que as populações ribeirinhas são tratadas, abandonadas à própria sorte e aguardando as águas baixarem. Neste período, os ribeirinhos permanecem em suas casas e as aulas são interrompidas”. No entanto, o calendário escolar é cumprido mesmo ocorrendo os fenômenos naturais como é o período da cheia.

Trata-se de um período no qual as pessoas que moram na área de várzea vão se adequando com a enchente ou mudando-se temporariamente para as áreas de terra firme, ou mesmo para a cidade.

Durante as viagens para as rodas de conversa possibilitadas pelo FOPINECAF tivemos o privilégio de observar a riqueza que temos ao nosso redor, que na maioria das vezes passa despercebida por nós e vemos o quanto a nossa fauna e flora ricos e diversos.

Souza (2013) destaca a relação do homem e natureza na qual o homem produz ou extrai o seu sustento e não explore os recursos da natureza sem limites, visto que sofre consequências posteriormente se não cuidarmos e preservarmos o que temos hoje.

Essa questão acaba por interferir também no ambiente escolar, como ficou evidente na fala de um professor durante uma roda de conversa realizada em uma escola de área de várzea:

É desafio ser educador na área de várzea. Devemos cumprir 200 h porque é direito do aluno. [...]. As aulas iniciam em agosto e se estendem até o mês de abril. A cheia é um problema, sim, e dificulta a chegada dos alunos até à escola. Às vezes, quando chove, os estudantes não chegam até as escolas porque com tempestades as embarcações tem que parar, depois vai se equilibrando.

Essa foi uma das rodas de conversa que mais chamou dos membros do FOPINECAF, onde as dificuldades parecem ser maiores que as de terra firme, em suas especificidades, pois segundo um professor:

*[...] o calendário é um gargalo, pois as crianças da cidade se sobressaem na frente das crianças do campo principalmente quando é a **Provinha Ana**, que acontece nos meses de agosto e setembro, pois, o **IDEB** vai lá embaixo, e assim o trabalho do professor do campo fica prejudicado como se não valesse nada.*

Se o fenômeno da enchente e vazante dos rios interfere no ambiente escolar, por outro lado, interfere também na vida dos moradores das comunidades, como frisou um pai de estudante que: “o solo de várzea é muito bom, pois ele se renova todo ano, é bom para a prática de plantação”. E nesse sentido, de acordo com outro pai: “é necessário entender sobre a várzea e terra firme, se não nada adianta, temos que entender a terra que muda sua dinâmica e quem mora nela”.

As especificidades que cada lugar, seja de várzea, seja de terra firme trazem as histórias de vida e saberes de cada sujeito e, os professores, ao compreenderem as dinâmicas dos fenômenos, mantém viva a cultura e ressignificam o cotidiano de seus estudantes.

### **3.4 As turmas multiseriadas e a importância da Interdisciplinaridade no contexto escolar**

A questão das turmas multiseriadas é outro aspecto discutido no FOPINECAF, pois os professores na maioria das vezes não sabem como trabalhar com estudantes com faixa etária e níveis de aprendizagem diferentes na mesma turma, onde o professor tem que se planejar de forma redobrada para que consiga ensinar aos estudantes na situação em que se encontram, criando e trabalhando estratégias e conhecimentos a educação das crianças. As classes multiseriadas precisam ser entendidas como um investimento.

Vivemos em um campo vasto de recursos naturais que podem ser trabalhados por meio da interdisciplinaridade. As crianças que moram em contextos rurais, em geral, sabem e gostam de pescar, caçar, nadar. E, talvez nestas atividades estejam suas brincadeiras prediletas e o professor deve buscar estratégias interessantes de forma a trazer as crianças para a escola, como uma das formas de evitar a evasão escolar.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade constitui uma excelente estratégia didática, pois além de facilitar o trabalho pedagógico, auxilia os estudantes a compreenderem as disciplinas de forma interligadas, porque uma está associada à outra. Em uma escola que atende a estudantes de 6º ao 9º ano, por exemplo, um professor pode ser formado em Física e trabalhar

como professor de Matemática, como acontece na Escola Municipal “Pedro Reis Ferreira”, na qual um professor trabalha há 03 anos e, sempre que possível, busca trabalhar de forma lúdica e interdisciplinar. Ou seja, o professor mesmo não tendo a formação específica em determinada área do conhecimento busca conhecimentos sobre os conteúdos que serão ministrados, devido a Secretaria de Educação alegar não ter recursos para contratar professores graduados em cada curso, pois o número de estudantes é reduzido, recorrendo a turmas multiseriadas.

E a interdisciplinaridade é uma forma que permite articular os saberes científicos com os saberes dos sujeitos do campo. Mas, isso exige domínio da linguagem da escrita científica, conhecimento e valorização dos saberes dos sujeitos do campo que são riquíssimos, pois não há quem conheça melhor o seu ambiente que os próprios comunitários que ali moram e trabalham.

Muitos são os saberes, como menciona Vasconcelos (2010), histórias, lendas, mitos, experiências de vida que os sujeitos carregam de geração a geração, saberes que precisam ser valorizados e não esquecidos pelos seus descendentes. Esses saberes são transmitidos por meio das práticas e convivências do dia a dia, como mostram as fala as seguir:

*Devemos valorizar as pessoas que trabalham com as medicinas naturais, na zona rural. Temos saúde, alimento e vida diferente da cidade que está tudo pronto e vivemos numa correria. Aqui vivemos para trabalhar e ainda tem aqueles espertos que às vezes levam o pouco que temos (Pai agricultor).*

*Nasci e cresci aqui nessa comunidade, onde casei [...] planto melancia, jerimum, macaxeira e banana, e assim conseguir educar meus filhos. Todo trabalho dignifica o homem e abracei a causa. A agricultura não desmuni ninguém (Pai de estudante).*

Esses conhecimentos tradicionais tem outra linguagem no estudo científico, mas um mesmo efeito. E, ao aproximar um saber ao outro, ocorre a valorização dos saberes, Mas, como ensinar as crianças a aprender ler e escrever para aumentar sua visão de mundo e valorizarem seus saberes? Afinal, “a maioria dos alunos não sabe a história da sua comunidade e perde a essência de pertencimento, pois não sabem quem foi o primeiro morador da comunidade e sua história” (Liderança comunitária). Nesse sentido, as vozes dos sujeitos presentes nas rodas de conversa sugerem que:

*É importante falar sobre o meio ambiente, o **pertencimento** buscando sempre falar sobre a valorização do lugar onde moramos e vivemos. Temos vegetais e peixes de qualidades, vários recursos para serem utilizados. O homem é o grande responsável pelo meio ambiente, a pesca excessiva vai fazer que futuramente eu não tenha peixes no rio, se eu não souber explorar e dar o intervalo de produção, ou seja, depois eu não terei esse produto, por isso devemos entender que tem a seca e a vazante enriquece o solo. A solução é a*

*comunidade que vai trazer por meio da discussão e reunião. (Professor técnico).*

*Há muitas pessoas que querem conhecer a nossa cultura Amazônica. Nós somos excluídos. É preciso valorizar os saberes. Estudar no ensino rural é muito bom, pois não precisamos nos deslocar para a cidade. (Gestor)*

*As pessoas veem a educação do campo como sinônimo de atraso. Em um encontro que participei, uma pessoa disse que nós não tínhamos uma estrutura e um laboratório e eu disse: vocês têm um laboratório de semente, nós temos as árvores, **temos um laboratório vivo**. Tem algo melhor que isso? Devemos preparar os filhos para a vida, a educação começa em casa, a escola ajuda. Eu saio da comunidade, mas a comunidade não sai de mim. Quem produz o trabalho no campo produz vida e cultura. Como nós estamos vendo o trabalho do agricultor rural? Pois gera renda e energia (Gestor).*

Segundo Freire (2003, p. 85), “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”.

Assim, por meio da educação, o sujeito deverá fazer o diferencial por meio das suas ações e reflexões, pois o conhecimento depende de quem ensina, mas também do esforço individual de cada estudante para conhecer, além do que aprendeu.

### **3.5 A Pedagogia da Alternância: uma proposta esperada pelas comunidades rurais**

O funcionamento das casas rurais constitui uma estratégia de escola que funciona nas comunidades na qual o estudante não precisa se deslocar da sua comunidade para estudar na cidade. Nelas, os estudantes tem acesso aos saberes científicos articulados com os conhecimentos tradicionais da sua família, ou seja, é uma pedagogia que alterna, uma semana na escola e duas semanas na sua casa, na sua comunidade, na sua propriedade fazendo experiências agrícolas. Essa pedagogia é uma experiência da alternância muito interessante que funcionou no Amazonas nos municípios de Boa Vista do Ramos e Maués.

A luta é que Parintins seja o próximo município a realizar essa experiência para trabalhar a força política e dos sujeitos das comunidades. Ou seja, a Pedagogia da Alternância é uma metodologia muito esperada para os sujeitos do campo que sentem a necessidade de relacionar os saberes teóricos com a prática no campo. É o que mostram os relatos a seguir:

*A Pedagogia da Alternância chega a Parintins em 1998. Foi construído um prédio no açaí através do movimento. Para acontecer a comunidade precisa estar envolvida, o primeiro agente é a comunidade que abraça a causa e*

*entende que é um mecanismo importante para o desenvolvimento sustentável. Isso faz que a comunidade produza seus profissionais, técnicos mestres e doutores na área do campo porque é possível (Liderança Comunitária).*

*O município tem vontade de fazer a pedagogia da alternância. Precisamos de uma instituição que certifique, as coisas giram em torno da legislação, possivelmente pode ser na área do açai que foi criada com verbas federais de 6º e 9º ano, o curso de agropecuária (Liderança Comunitária).*

*[...] a educação que se pede é a educação do campo abordando a pedagogia da alternância que seria uma estratégia para tentar superar essa dicotomia entre o urbano e o rural (Estudante do 3º ano do Ensino Médio).*

Por meio dessa metodologia da Pedagogia da Alternância, os pais e trabalhadores esperam que os seus filhos se identifiquem ou valorizem o trabalho no campo. É essencial o homem se capacitar, aprimorar os saberes científicos, mas sem esquecer-se de articula-los aos saberes tradicionais. E uma das propostas para o currículo nesta direção é inserção da metodologia da Pedagogia da alternância como já mencionamos anteriormente.

Evandro Ghedin (2018) ressalta que a Pedagogia da Alternância exerce um papel na qualidade da educação do campo, e compete aos educadores uma grande responsabilidade para discutir esta realidade presente do dia a dia da escola para que haja interação da prática pedagógica e a realidade do estudante, pois é preciso adotar uma prática de ensino/aprendizagem e vida.

*A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. (JESUS, 2010, p.10)*

Ou seja, a pedagogia da alternância permite que o estudante se identifique ou não com o campo, pois é ao mesmo tempo uma possibilidade de saber se tem habilidade ou não para trabalhar com a terra, florestas e águas. Por outro lado, propicia o conhecimento não só científico, mas saber relacionar com os saberes tradicionais. Inclusive, nesta perspectiva, as lideranças comunitárias apontam a necessidade do curso de Agroecologia para os jovens de suas comunidades.

*[...] a política da educação do campo busca técnicos, unir agroecologia, que é nosso sonho. Plantar e formar técnicos, fazer análise, trazer amostras, apontar possíveis soluções, discutir com todos e trabalhar com tudo que tem na propriedade, reaproveitamos tudo, se chama de aproveitamento de energia, onde se planta o pasto, se planta frutíferas, criadeiras cria pequenos*

*animais. Você produz quase todo o seu alimento, o que achar que deve ser produzido [...] (Liderança Comunitária).*

As falas dos sujeitos presentes nas rodas de conversa nos inspiram a continuar lutando pela educação do campo que acreditamos, pois, as discussões tecidas impulsionam, tanto a reflexão, quanto a necessidade de conquistar a igualdades dos direitos, que na maioria das vezes lhes são roubados. E como afirma Souza (2013), é importante ajudar a construir sujeitos críticos e conscientes de seus direitos assumindo sua identidade ribeirinha.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou conhecer a educação do campo no Município de Parintins, a partir das rodas de conversa do FOPINECAF.

O estudo apontou que as rodas de conversa e tarrafa dos sonhos, estratégias adotadas no FOPINECAF, constituem excelentes estratégias de coleta de dados, pois por meio dessas estratégias foi possível conhecer um pouco das demandas e perspectivas de professores, estudantes, pais, trabalhadores e representantes de instituições e movimentos sociais presentes nas rodas de conversa, com os quais aprendemos e compreendemos melhor sobre a educação do campo em Parintins.

E nesse sentido, o estudo revelou o quanto é importante o sentimento de pertencimento de cada sujeito ao território onde mora/ estuda/ trabalha, de forma que sinta orgulho de suas origens. Afinal, faltam políticas públicas para o campo e seus sujeitos, que almejam melhorias para questões básicas, como: saúde, educação, transporte, enfim valorização do território onde vivem/estudam e trabalham, e no qual transmitem os saberes de pais para filhos e netos. Buscam pelo protagonismo das suas histórias, o que é crucial, pois se reconhecem como sujeitos de direitos humanos e sociais e não aceitam mais qualquer coisa para o campo.

O estudo revelou que a formação dos professores precisa de investimento; que as escolas do campo precisam ter o projeto político pedagógico para direcionar os caminhos que estas devem seguir; que o currículo precisa ser contextualizado com a realidade do estudante; que há um grande paradigma que precisa ser quebrado quanto ao tratamento dado às pessoas de classes social economicamente desfavoráveis; que os fenômenos da natureza são surpreendentes, mas também interferem na locomoção dos estudantes, e corroboram para o eterno recomeçar do trabalho que os pais agricultores realizam, em períodos de seca ou cheia, o que interfere não somente no plantio e na colheitas, mas também no calendário escolar e nos resultados de

aprendizagem dos estudantes; que ao trabalhar em turmas multiseriadas, o professor precisa adotar e a metodologia da interdisciplinaridade como uma das possibilidades para a melhoria da aprendizagem no contexto escolar.

Quanto ao FOPINECAF, durante as rodas de conversa e tarrafa dos sonhos, trata-se de um movimento social, por meio do qual se evidencia o anseio dos sujeitos do campo por conquistar seu espaço na sociedade e opinam sobre as próximas rodas de conversa para que também aconteçam em comunidades longínquas, de difícil acesso, como forma de conhecer realmente de perto as necessidades das áreas rurais mais afastadas em vista de uma educação do campo fortalecida. Afinal morar/estudar e trabalhar no campo não é fácil, é um grande desafio, mas não é impossível.

Nesse sentido, percebemos que o FOPINECAF se fortalece a cada roda de conversa, com o apoio do coletivo e, embasado na leitura reflexiva e crítica da realidade, tem se constituído um instrumento de luta, a partir das demandas concretas dos sujeitos, pois, mesmo em passos lentos, já são visíveis algumas iniciativas que estão sendo concretizadas.

Como um dos resultados positivos a partir das demandas do FÓRUM podemos apontar a realização do I Seminário da Educação do campo; a Audiência Pública realizada pela Câmara Municipal de Vereadores; o desenvolvimento de pesquisas e extensão pela UFAM, IFAM e UEA; a inserção da disciplina de Educação no Campo no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, a partir da revisão de seu Projeto Político Pedagógico; a aprovação do Curso de Pedagogia do Campo no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas; a especialização em Educação do Campo e o curso de Agroecologia pelo IFAM. Assim, a concretização de ações para uma educação no campo no Município de Parintins está sendo viabilizada, aos poucos, a partir dos apontamentos de demandas e propostas pelos sujeitos do campo.

Os membros que compõem o FOPINECAF esperam concretizar outras proposituras além das que já foram concretizadas para a educação do campo. Afinal, seus membros entendem a necessidade de dar retorno às problemáticas apontadas, pois há muitos desafios, que precisam ser discutidos e refletidos na busca de possíveis soluções para o processo educativo. E para isso, as vozes não podem ficar silenciadas de forma que juntos proponham alternativas e políticas públicas que de fato cheguem até o campo.

O estudo evidenciou que os sujeitos do campo acreditam na educação como uma das possibilidades de transformação e mudança social, intelectual, política e econômica para o município. E nesse sentido, os resultados da pesquisa revelaram o quanto é importante que os

sujeitos do campo mantenham viva a luta e a esperança por uma educação fortalecida. Mas não somente isso, é igualmente necessário fortalecer, por meio do FOPINECAF, todos os aspectos envolvidos ao contexto do campo, desde o social, político, cultural, religioso e econômico.

Na condição de pesquisadora que compartilhou conhecimentos e experiências vivenciadas por meio FOPINECAF, a partir de uma reflexão de cunho crítico pude compreender o quanto que a educação tem papel vital na vida das pessoas. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire, “a educação não muda o mundo, a educação transforma pessoas e pessoas mudam o mundo”. Portanto, o percurso experienciado na pesquisa nos ensinou diversas lições, dentre as quais, a necessidade de conhecer os desafios locais e regionais entrelaçados da educação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. (2011). **A política do conhecimento oficial**. Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T.T. da Silva (Orgs), Currículo, Cultura e Sociedade (p. 59-91). São Paulo: Cortez Editora.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: CALDART, Roseli (Org.). Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Satele. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expre

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.

FABRÉ, Nidia Noemi, et AL (Org). **Sociobiodiversidade e conservação da várzea amazônica**. Manaus: PYRÁ, 2007.

FERNANDES, Bernado Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: Por uma educação do Campo: Contribuições para a construção para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: 2004.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **Escola Rural/Ribeirinha, Currículo e Interculturalidade: Um projeto possível?**

FONEC. III **Seminário Nacional. Documento Final**. Brasília, DF, 26, 27 e 28 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (1997): **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **A pesquisa Qualitativa: Transformando o Estágio em Educador popular no campo**. V Jornada de Investigacion em Educacion, 2007, Córdoba. Educacion y perspectivas: contribuciones Teóricas y Metodológicas em Debate, 2007.

GHEDIN, Evandro (org). **O voo da Borboleta- Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. Evandro Ghedin (org). Manaus: Edições UEA/ Ed. Valer, 2008.

GOHN, Maria Gloria. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3.ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus Pesquisa quantitativa: Esta é uma questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. 2013.

INEP- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Panorama da educação no campo. Brasília: INEP, 2007

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANÇANO, Bernado. “Diretrizes de uma caminhada”. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Monica Castagna (Org). **Por uma Educação do CAMPO**. Petrópolis: Vozes: 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M.S de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Centro Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF, 2003.

OLIVEIRA, L. L.N.A; MONTENEGRO, J. L. A. **Panorama da Educação do Campo**. In: MUNARIM, A. 2010.

SERRANO, Glória Perez. **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes**. Madrid: La Muralla S. A, 1994.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições**. Manaus: UFAM-PPGE, 2017.

SOUZA, José Camilo Ramos. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. São Paulo 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais-entre invisibilidades, permanências e perspectivas. In: **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. ANATUNES, Helenise Sangol, FARIAS, Graziela. Franceshet. (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2014. ssão Popular, 2004.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate da esquerda-1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 16. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas** - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

VASCONCELOS, Georgina Terezinha Brito. **Educação Básica Ribeirinha: Um estudo etnográfico na região Amazônica**. São Paulo, 2017.