

Alice Lucas de Souza Gomes - Aline Lucas de Souza Gomes - Andressa Irembete Pereira da Silva Apinajé - Anna Thercia José Carvalho Amorim - Carina Alves Torres - Eulínia Maria Leite Nogueira - Gabriela Aragão de Sousa

EDUCAÇÃO DAS **ÁGUAS** E DAS **FLORESTAS**



NA(S) AMAZÔNIA(S)

Organizadores:

Anselmo Gonçalves da Silva

Manoel Estébio Cavalcante da Cunha



- Márcia Mariana Bittencourt Brito - Patrícia Oliveira da Silva - Rafaelly Ramos Franco - Rita de Cássia Fraga Machado - Rozane Alonso Alves - Soliana de Souza e Souza - Zila Silva de oCastro

Organização

Anselmo Gonçalves da Silva

Manoel Estébio Cavalcante da Cunha

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2025

© 2025, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Elaborada por Gloriana Solís Alpizar, fotos de Anselmo Gonçalves da Silva

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-89284-73-4

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/141>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s) [livro eletrônico] / organização Anselmo Gonçalves da Silva, Manoel Estébio Cavalcante da Cunha. 1. ed. Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2025.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN

1. Educação do Campo. 2. Amazônia. 3. Populações tradicionais. I. Silva, Anselmo Gonçalves da. II. Cunha, Manoel Estébio Cavalcante da.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Anselmo Gonçalves da Silva, Manoel Estébio Cavalcante da Cunha</i>	
Por um microcampo de Educação das Águas e das Florestas no Brasil	7
<i>Anselmo Gonçalves da Silva</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.1	
Os percursos e os percalços da educação escolar na Reserva Extrativista – RESEX Chico Mendes, em Xapuri	25
<i>Manoel Estébio Cavalcante da Cunha</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.2	
A implantação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas na rede municipal de educação de Belém do Pará: caminhos para a transformação da forma escolar	40
<i>Jenijunio dos Santos, Márcia Mariana Bittencourt Brito</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.3	
A centralidade do território e do trabalho para Educação do Campo das Águas e das Florestas na Amazônia marajoara	55
<i>Patrícia Oliveira da Silva, Hérica Dias Rodrigues</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.4	
Mulheres da Floresta Nacional de Tefé e Entorno: a construção da cultura da participação feminina no coração do Amazonas	70
<i>Rita de Cássia Fraga Machado, Zila Silva de Castro</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.5	
Os saberes e fazeres das mulheres camponesas do Assentamento P.A Colorado-TO	84
<i>Anna Thercia José Carvalho Amorim, Andressa Irembete Pereira da Silva Apinajé, Carina Alves Torres, Laylson Mota Machado</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.6	
Entre rios e florestas: um estudo sobre o acesso à Educação do Campo em escolas de assentamentos agrários	91
<i>Aline Lucas de Souza Gomes, Alice Lucas de Souza Gomes, Eulina Maria Leite Nogueira</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.7	
Políticas públicas e programas de formação continuada de educadores/as que atuam nas escolas do campo de Parintins/AM: conquistas e desafios	104
<i>Soliana de Souza e Souza, Marcelle Nogueira da Silva, Iraci Carvalho Uchôa</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.8	
Políticas públicas para a promoção da diversidade e formação docente	124
<i>Rafaelly Ramos Franco, Jonatha Daniel dos Santos, Rozane Alonso Alves</i>	
DOI: https://doi.org/10.23899/9786589284734.9	

Apresentação

Eu comecei a cortar seringa com nove anos de idade. Em vez de ir pra escola, aprender ler e escrever, fui desde cedo sangrar seringueira. O patrão não deixava filho de seringueiro ir pra escola. Não era do seu interesse, pois o filho de seringueiro, ao aprender ler e contar, iria descobrir que o pai era roubado no final da prestação de contas. Além disso, o fato de aprender não aumentava a produção, pelo contrário, ao ir pra escola a gente deixava de ajudar o pai no corte. A minha infância, portanto, foi igualzinha a de todos os filhos de seringueiros. Até os dezoito anos era analfabeto. (Chico Mendes, entrevista concedida a Pedro Vicente Costa Sobrinho, 1989).

A fala de Chico Mendes, acima citada, lembra-nos que a educação-escolar formal é uma entidade-dispositivo recente na(s) Amazônia(s) interior(es). Em Xapuri, no Acre, por exemplo, ela chegou de forma autônoma em relação ao poder público, no início dos anos de 1980, sob um enfoque político-pedagógico que se orientava pelo método Paulo Freire e tinha o protagonismo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, por iniciativa dos diretores dessa entidade, dentre eles o próprio Chico Mendes, que criou o *Projeto Seringueiro*, cujo tema geral estruturante daquele projeto de educação da escola dos seringueiros era: **A organização dos trabalhadores rurais no Acre e o fortalecimento de suas lutas.**

No restante do Acre e nos demais Estados da(s) Amazônia(s), a educação-escolar formal no seu formato convencional de 'Educação Rural', só passou a ser 'ofertada' às comunidades tradicionais, como as dos ribeirinhos e dos extrativistas, a partir do início dos anos de 2000. No entanto, percebem-se duas problemáticas que devem ser superadas: a baixa qualidade na implementação do modelo convencional institucionalizado pelo Estado e a sua inadequação às especificidades das populações mencionadas, seus territórios e projetos ontológicos de presente e de futuro. Essa inadequação reflete a ausência de um projeto-político(a) que seja a expressão das ontologias, culturas e territórios que constituem os modos de vida das populações amazônicas tradicionais não indígenas, especialmente aquelas que historicamente vivem em territórios convertidos em Unidades de Conservação da Natureza (UC) – como os seringueiros-extrativistas aos quais Chico Mendes se referiu.

Diante dos desafios de avançar na construção de políticas públicas de educação formal específicas para essas populações tradicionais amazônicas, acreditamos que é necessário desenvolver perspectivas-experiências e teorias-práticas que emergjam das nossas realidades-sujeitos locais-regionais. Neste contexto, este livro nasceu com o objetivo de ampliar a discussão sobre os significados dos termos '**das Águas e das Florestas**', que vêm surgindo de maneira articulada ao termo 'Educação do Campo' nas

discussões dos movimentos sociais e na literatura acadêmica no Brasil. Acreditamos que isto é parte e oportunidade para o desenvolvimento de uma educação-escolar formal da-para as Amazônia(s) interiores, das quais o Chico Mendes falava e ajudou a construir nos anos de 1980, em Xapuri. Assim, a questão que nos mobiliza é: **O que seria uma ‘Educação das Florestas e das Águas’ na(s) Amazônia(s)?**

Quanto a nós, organizadores, falamos a partir da perspectiva histórica do Acre, inescapavelmente posicionados à sombra de Chico Mendes – que foi também um professor – com o desafio de continuar seu legado. A experiência acreana do *Projeto Seringueiro*, que integrou os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire à realidade dos seringueiros, é um exemplo de como uma educação situada nos territórios pode fortalecer processos de autonomia e protagonismo comunitário, resultando, dentre outros, na formulação e institucionalização do modelo de *Reservas Extrativistas*.

Afirmamos, portanto: **É preciso continuar! (Re)inventar a Educação do Campo, das Águas e das Florestas na(s)-da(s) Amazônia(s)**, como *ontologia política educativa*. É para isso que os textos aqui reunidos pretendem contribuir. Vamos lá!?

Anselmo Gonçalves da Silva

Manoel Estébio Cavalcante da Cunha

Os organizadores

Por um microcampo de *Educação das Águas e das Florestas* no Brasil

Anselmo Gonçalves da Silva*

Notas posicionais (*águas*)

Com a morte dos meus pais eu fiquei sozinho. Meus irmãos menores foram para casa dos tios. Fiquei mais à vontade para entrar de cheio na luta. No seringal havia muitos jovens, quase todos analfabetos. Eles se namoravam, rapazes e moças queriam escrever cartas e também as ler. Passei a ser a pessoa de confiança da juventude. Muitas vezes eu levei cartas de rapazes para moças, lia para elas, e trazia resposta delas para eles. Fiz muitos amigos. Nunca briguei com ninguém. A minha liderança era reconhecida; quando alguém se sentia prejudicado vinha falar comigo. Todo mundo me procurava para fazer cartas, para fazer isso e aquilo outro. *Aproveitei dessa liderança para fazer uma escola. Juntei alguns vizinhos, construímos uma escola e iniciei um movimento de alfabetização.*

Chico Mendes, entrevista concedida a Pedro Vicente Costa Sobrinho, 1989 (Costa Sobrinho, 2010, p. 181, grifo nosso).

A ideia de escrever este texto acompanhou-me ao longo do ano – sempre lá estava eu, anotando ideias que iam surgindo. No entanto, essa escrita tomou forma em um momento especial, logo após o II Fórum Acreano de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FAECAAF), realizado em Xapuri. O evento foi integrado à tradicional *Semana Chico Mendes* – uma celebração do legado de Chico, que este ano completaria 80 anos.

Durante o FAECAAF, Chico Mendes e o legado do *movimento seringueiro*¹ estiveram sempre presentes, permeando as discussões. Nosso colega Manoel Estébio Cavalcante da Cunha, cofundador do *Projeto Seringueiro*, trouxe memórias vivas dessa experiência, que contribuiu para a ‘luta’ de uma geração de *seringueiros* e resultou, por exemplo, na criação das *Reservas Extrativistas*² (Silva, 2024c).

* Doutorando em Estudos Contemporâneos na Universidade de Coimbra. Professor do Instituto Federal do Acre (IFAC).

¹ Numa perspectiva de dicionário, os termos e conceitos relacionados à *Educação das Águas e das Florestas* são destacados pelo uso do itálico.

² Reserva Extrativista é uma categoria de ordenamento e planejamento territorial concebida no contexto do movimento seringueiro, especialmente entre os anos de 1985 e 1989. Desde 1990, ano de sua institucionalização, foram criadas 96 Reservas Extrativistas no Brasil, abrangendo aproximadamente 156.899 km² – uma área maior do que países como Inglaterra (130.395 km²) e Bangladesh (143.998 km²). A

Manoel sempre compartilha, em nossas conversas sobre o tema, suas reflexões sobre como a *Educação do Campo* se desenvolveu, especialmente por meio do MST, e como, na *Amazônia*, no bojo do movimento do *Conselho Nacional das Populações Extrativistas* (CNS) e das *Reservas Extrativistas*, a perspectiva do *Projeto Seringueiro* foi se enfraquecendo, se descontinuando. Em seus textos, incluindo o que compõe este livro, é possível conhecer mais sobre o *Projeto Seringueiro* (Cunha, 2022, 2024, 2025), mas também é possível fazê-lo por meio de outras bibliografias (Allegretti, 2002; Souza, 2011).

No FAECAAF, fiz à plateia a seguinte pergunta: *Quem aqui mora na Reserva Extrativista?* A Reserva Extrativista Chico Mendes ocupa parte significativa de sete municípios do Acre, incluindo Xapuri, e abriga aproximadamente 12 mil pessoas. Nesse território, há cerca de 68 escolas. Contudo, em resposta à minha pergunta, ninguém levantou a mão. Não havia nenhum(a) professor(a) ou morador(a) da Reserva participando do Fórum naquele momento. Esse fato simboliza a preocupação que motiva este texto: a baixa representação das perspectivas ontoepistemológicas dos territórios tradicionais não indígenas, sobretudo amazônicos, no movimento da *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* – especialmente devido às dificuldades enfrentadas por essas populações para participarem de espaços de discussão e ação coletiva, frequentemente marcados por lógicas urbanocêntricas ou campocêntricas. Deve-se, contudo, registrar que, a depender das características da região, há contextos em que essas populações tradicionais podem ser majoritárias e/ou adequadamente representadas.

Por fim, para que este ensaio seja plenamente compreendido, considero importante contextualizar o(a) leitor(a) sobre minha trajetória. Minha história está profundamente ligada à gestão de Unidades de Conservação da Natureza (UCs), e ao envolvimento com movimentos sociais, particularmente os relacionados às *populações tradicionais não indígenas*, especialmente as *extrativistas*. É a partir dessas relações que tenho pensado-pesquisado inovações educativas, notadamente sob uma perspectiva ontológica, e questões relacionadas à educação em *territórios tradicionais* (Silva, 2022a, 2022b, 2023a, 2022c, 2023b, 2023c, 2024c), buscando ressurgências-insurgências inspiradas, sobretudo, nos legados do *movimento seringueiro* e do seu ‘Projeto’ de *educação amazônica* (Porto-Gonçalves, 1999; Allegretti, 2002; Almeida, 2004; Mendes, 2015; Barros, 2015; Teles et al., 2023; Silva; Rodrigues; Costa, 2024; Pacheco; Gomes, 2024).

Amazônia brasileira concentra cerca de 94% da área total dessa categoria de unidade de conservação, distribuída em 77 unidades (MMA, 2024).

Notas introdutórias (vertente)

Recentemente, a expressão *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* tem emergido na literatura científica brasileira como uma ampliação do conceito-campo tradicional de *Educação do Campo*, ao incorporar as especificidades de *comunidades ribeirinhas, extrativistas, pescadores artesanais* e diversas outras *populações tradicionais* brasileiras (Jesus; Costa; Pinto 2016; Vasconcelos, 2017; Hage; Corrêa, 2019; Silva; Corrêa, 2019; Farias, 2019; Costa, 2021; Mendes; Wanderley; Souza, 2022; Silva; Nahum, 2023; Pereira; Toutonge; Hage, 2024; Farias, 2024; Leonel; Castro; Albuquerque, 2024a, 2024b; Leonel; Bedin, 2024; Janata; Batista; Hammel, 2024; Moura; Costa, 2024).

Esse processo tem se desenvolvido de forma dialógica entre a academia e as emergências de movimentos sociais brasileiros (Declaração, 2012; FONEC, 2012; Hage, 2014), com especial contribuição das discussões promovidas no âmbito do *Grupo da Terra*, contexto que deu origem à *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas* (PNSIPCFA) (Silva, 2016). Essa evolução reflete a diversidade sociocultural e territorial do Brasil, com destaque para a região amazônica como recorte geográfico e para a(s) *Amazônia(s)* como configurações pluriversais de ‘mundos’-ontopistemologias (Porto-Gonçalves, 2015; Escobar, 2016b).

Apesar dos avanços conceituais e políticos mencionados, a incorporação dos termos ‘Águas’ e ‘Florestas’ não agrega, per si, as emergências ontopistemológicas das *populações tradicionais* brasileiras e de seus movimentos sociais. Isso traz o risco de que as especificidades e potencialidades das ‘Águas’ e das ‘Florestas’ sejam subsumidas-diluídas dentro de perspectivas consolidadas da *Educação do Campo*. Por outro lado, essa é uma oportunidade animadora de ‘embarcar nesse barco’ e ‘não ficarmos para trás’, além de retomar iniciativas amazônicas, como as experiências pioneiras do *movimento seringueiro* no Acre.

Nesse sentido, penso que a plena consolidação da *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* requer que nos perguntemos: *Qual é o caráter da incorporação dos termos ‘Águas’ e ‘Florestas’ ao bojo do movimento popular-intelectual da Educação do Campo? Quais são as implicações-relações dessa incorporação com as populações tradicionais brasileiras?*

Com base nessas questões, proponho neste ensaio a formação de um microcampo de ***Educação das Águas e das Florestas*** no Brasil, integrado ao campo maior, mas focado nas *populações e territórios tradicionais* não indígenas brasileiros. Essa delimitação potencializaria a continuidade e reprodução dos ‘mundos’ das populações das *Águas e das Florestas*, tanto no plano teórico quanto no prático, político e institucional. Esse espaço favoreceria a criação de artefatos, instrumentos, políticas e movimentos sociais

e intelectuais voltados para pautas educativas que atendam às especificidades dos *territórios tradicionais*, especialmente aqueles abrangidos por *Unidades de Conservação e Assentamentos diferenciados*, sobretudo existentes na(s) *Amazônia(s)*.

Notas históricas (*águas subterrâneas*)

A *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* encontra suas bases em um contexto histórico de intensas mobilizações sociais por mudanças estruturais no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pelo declínio da ditadura militar e pela transição para a abertura democrática (Caldart, 2008, 2009). Nesse ambiente, emergiram movimentos de ‘trabalhadores’ que compartilhavam matrizes teórico-filosóficas influenciadas por perspectivas marxistas, articuladas por meio do *sindicalismo*, da *teologia da libertação*, da *pedagogia libertadora* de Paulo Freire e do processo de criação do Partido dos Trabalhadores (PT) (Allegretti, 2002; Fernandes, 2008).

Entre os trabalhadores do campo – especialmente do sul do Brasil, de São Paulo e de Pernambuco –, desenvolveu-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), formalizado em 1984, durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, Paraná. Contudo, suas origens remontam a 1978, quando se intensificaram as mobilizações em defesa da *reforma agrária* e do *direito à terra* (Morissawa, 2001; Fernandes, 2008).

Simultaneamente, na Amazônia, ‘*trabalhadores da floresta*’ (Almeida, 2004) – em especial do Acre – organizaram-se para resistir às expulsões de *seringueiros* dos territórios onde viviam desde os dois últimos ciclos da borracha (Allegretti, 2002; Porto-Gonçalves, 1999). Esse movimento, conhecido como *movimento seringueiro*, foi institucionalizado em 1985 com a criação do *Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS)*, durante o *I Encontro Nacional dos Seringueiros*, realizado em Brasília. Assim como o MST, o *movimento seringueiro* teve sua gênese nos anos 1970, com marcos históricos como a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Brasília, em 1975, e o primeiro *empate* em 1976, liderado por *Wilson Pinheiro* – liderança emblemática assassinada em 1980, mais de oito anos antes de *Chico Mendes* (Allegretti, 2002).

Embora distintos em suas especificidades, ambos os movimentos – do campo e dos *seringueiros* –, em sua origem, reconheciam-se como representações de trabalhadores rurais e compartilhavam pautas centrais, como a *reforma agrária*. Contudo, após a criação do CNS, o *movimento seringueiro* iniciou um processo de

diferenciação, incorporando fortemente a defesa da *Floresta*³ e de seu ‘mundo’ ontológico particular (Porto-Gonçalves, 1999; Allegretti, 2002; Almeida, 2004; Cunha, 2010; Silva, 2024c)

No caso amazônico, um projeto educativo teve papel fundamental: o *Projeto Seringueiro*, iniciado em Xapuri, Acre, em 1981 (Allegretti, 2002; Souza, 2011; Cunha, 2024). Concebido em um cenário de intensificação dos conflitos fundiários no Alto Acre, esse projeto foi a primeira experiência na *Amazônia* a basear-se na *pedagogia libertadora* de Paulo Freire (Cunha, 2025). O projeto buscava superar o analfabetismo generalizado entre os *seringueiros*, adotando uma abordagem educativa que integrava elementos do cotidiano *extrativista*, como a luta pela terra, pela saúde e pela organização sindical. Por meio da cartilha *Poronga*, que utilizava temas e palavras geradoras relacionadas à vida nos *seringais*, o projeto contribuiu para o fortalecimento do *movimento sindical*. Além da alfabetização, desenvolveu e implementou um ciclo de ensino fundamental, formou professores das comunidades e manteve escolas, que inicialmente eram geridas de forma comunitária e/ou com o apoio de ONGs. Essas escolas funcionaram nesse modelo até a década de 1990, quando foram transferidas para a administração estatal (Cunha, 2022, 2024, 2025).

Como legado, o *movimento seringueiro* gerou conquistas teórico-políticas e práticas-institucionais relevantes, como a institucionalização da categoria *extrativista*, que os reconhece como sujeitos políticos específicos e fundamenta dispositivos legais para assegurar seus direitos. Dessa categoria, mais tarde, derivou uma congênere: a de *populações tradicionais*. Além disso, o movimento desempenhou um papel central na formação do campo do *socioambientalismo* no Brasil, ao inaugurar um paradigma ambiental que conciliava a ‘*conservação da biodiversidade*’ com a valorização dos *modos de vida tradicionais*. Essa perspectiva foi fundamental para a criação de diversas categorias territoriais de *Unidades de Conservação (UC)* e de *Projetos de Assentamento de Reforma Agrária diferenciados*, como as *Reservas Extrativistas (RESEX)* e os *Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE)*, entre outras (Allegretti, 2002; Silva, 2024c; Pacheco; Gomes, 2024).

Outro marco relevante foi a *Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)*, que consolidou os direitos dessas populações, particularmente no acesso a políticas públicas diferenciadas. Em 2009, o CNS foi renomeado como *Conselho*

³ Para os *seringueiros*, a ‘*Floresta*’ não era apenas um espaço físico, mas um complexo simbólico e material que, ao mesmo tempo em que fornecia recursos *extrativistas* essenciais, também se constituía como um ‘*ser-território-com*’, indispensável à sustentação de seu ‘mundo’ ontológico e à reprodução de sua existência sociocultural (Allegretti, 2002; Almeida, 2004).

Nacional das Populações Extrativistas, ampliando sua atuação para representar diversas categorias de *populações tradicionais* brasileiras, sobretudo na(s) Amazônia(s) interiores (Memorial Chico Mendes, 2024).

Da *Política de Educação na Floresta* à continuidade de um legado (*espírito das águas*)

Após mais de 15 anos de relação e pesquisa junto ao *movimento extrativista amazônico*, percebo, com base em entrevistas e diálogos com atores-chave, que muitas dessas conquistas não teriam sido possíveis sem o *Projeto Seringueiro*. Apesar de sua relevância, a vertente educativa do *movimento seringueiro* sofreu um processo de descontinuidade, particularmente quando as *escolas comunitárias* criadas pelo projeto foram transferidas para a administração estatal, transformando-se em escolas rurais convencionais, desvinculadas de sua proposta original (Cunha, 2022, 2024, 2025).

Esse enfraquecimento, contudo, não impediu que, em 2010, o CNS articulasse, junto à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, uma proposta de *Política de Educação da Floresta*, coordenada por Mary Helena Allegretti (Allegretti, 2010; Clem, 2018; Cavalcante *et al.*, 2020; Silva, 2023b). Concebida para atender às necessidades educacionais de *populações extrativistas* em RESEXs, RDSs, PAEs, PDSs e outros territórios, a *Política de Educação na Floresta* baseava-se em dez princípios centrais que refletiam as especificidades socioambientais e culturais das *comunidades tradicionais* brasileiras.

Entre os destaques, está a necessidade de que a ‘criança precisa saber que é parte da vida na floresta e nas águas’, que a ‘educação deve assegurar o interesse dos jovens em permanecer’ no território, oferecendo também ‘a opção de competir no mercado de trabalho’, e que o ‘ pilar da educação’ deve ser ‘melhorar a vida dentro da comunidade’. Outros princípios enfatizam que ‘a escola precisa resgatar e ensinar o que antes se aprendia na família’, que a ‘tecnologia’ precisa estar associada à educação, que ‘a educação precisa ensinar a história’ local e do movimento e ‘organizar o conhecimento a partir da vivência cotidiana’. Além disso, defende-se que a educação deve focar na ‘profissão de extrativista’, e não romper o ‘elo com a comunidade’, sendo, para isso, fundamental a ‘*pedagogia da alternância*’, e que ‘os professores precisam de um plano de capacitação e valorização’. Por fim, ressalta-se que a educação deve ‘formar os futuros gestores da floresta amazônica’ (Allegretti, 2010).

Entre os instrumentos estruturantes propostos pela Política, figuram a criação do modelo de *Escola-Família Extrativista*, voltado para o ensino médio e fundamentado na *pedagogia da alternância*; a formulação de um ‘modelo arquitetônico’ para as *escolas das*

comunidades da 'Floresta e das Águas', com tipologias adaptadas às 'especificidades dos diferentes ecossistemas'; e a implantação de 'Centros de Formação' destinados à capacitação de professores e 'monitores' (Allegretti, 2010).

Apesar de seu potencial transformador, a proposta da *Política de Educação na Floresta* não foi instituída como dispositivo legal — lamentavelmente. Embora a ideia de uma educação diferenciada 'na(da) Floresta' nunca tenha desaparecido das pautas do CNS, ela perdeu o dinamismo necessário para gerar avanços institucionais robustos, como a formulação de teorias, práticas e metodologias, artefatos e dispositivos, identidades e 'lutas' políticas específicas que dessem continuidade ao legado do *Projeto Seringueiro*.

Em contraste, o MST consolidou a *Educação do Campo* — uma proposta apresentada na I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998. Articulando princípios como *agroecologia*, valorização do *saber local* e *pedagogia da alternância*, a Educação do Campo tem promovido, ao longo das últimas décadas, transformações significativas em escolas do campo no Brasil, reconfigurando suas bases ontoepistemológicas e políticas. Continuando o legado dos movimentos sociais que lhe deram origem, essa proposta consolidou um campo teórico e institucional sólido, resultando na implementação de políticas públicas estruturantes, como o PRONERA, o PROCAMPO, a Escola da Terra, o EJA Campo, Licenciaturas em Educação do Campo disseminadas em todo o país, as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o PNLDCampo, entre outros desdobramentos relevantes (Santos, 2024; Arroyo, 2024; Caldart, 2024; Toutonge; Pereira; Hage, 2024).

Apesar das trajetórias distintas, tanto o *movimento seringueiro* quanto o movimento 'do campo' compartilham raízes comuns, emergindo de uma mesma teoria-ideologia e espírito de época. No entanto, desenvolveram-se a partir de contextos e projetos ontológicos específicos, resultando em diferenças que geraram produções teóricas, legais, institucionais e prático-instrumentais próprias. Essas diferenças manifestam-se atualmente na formação histórica de categorias populacionais distintas, reconhecidas em termos legais-institucionais: de um lado, as populações do campo, geralmente vinculadas a Projetos de Assentamento de Reforma Agrária; e, de outro, as *populações tradicionais*, predominantemente residentes em *Unidades de Conservação* e *Projetos de Assentamento diferenciados* e também em territórios cuja regularização fundiária ainda não foi plenamente formalizada — com maior concentração na(s) *Amazônia(s)*.

Embora seja positivo para os *movimentos sociais de populações tradicionais* — especialmente para o CNS — aderir à *Educação do Campo, das Águas e das Florestas*,

assumindo-a numa perspectiva amazônica e das populações ‘das Águas e das Florestas’, a simples adesão às construções produzidas no âmbito do movimento do campo, não atenderia plenamente ao seu pluriverso ontológico. Tampouco favoreceria o desenvolvimento de entidades educativas homólogas à família teórico-conceitual, de instituições, artefatos, práticas, legislações e identidades derivadas do *movimento seringueiro* e do CNS.

Assim, reencontrar o ‘veio’ de ‘água’ do ‘igarapé’ educativo das *populações tradicionais extrativistas* parece ser essencial para o futuro dessas populações e da região amazônica. Isso exige – na opinião deste autor – a formação de um microcampo de **Educação das Águas e da Floresta**, que seja ao mesmo tempo tributário e integrado ao grande rio da *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* no Brasil.

Por que precisamos de um microcampo? (igarapé)

Ao discutir a necessidade de segmentação do macrocampo da Educação do Campo – agora ampliado para incluir as dimensões das ‘Águas’ e das ‘Florestas’ – é comum que essa proposta seja inicialmente interpretada como uma divisão fragmentadora, capaz de enfraquecer e comprometer recursos já escassos. Contudo, a proposta aqui apresentada não busca divisão, mas sim uma especiação-segmentação. Trata-se, portanto, de um movimento epistemológico e político que fortaleceria o macrocampo, ampliando sua diversidade e densidade interior, visando expandir suas possibilidades de atuação e reflexão enquanto preserva sua coesão e valoriza suas particularidades.

Explicando melhor, o macrocampo da *Educação do Campo, da Floresta e das Águas* no Brasil pode ser imaginado como um grande rio, formado por múltiplos afluentes. Nesse sentido, a **Educação das Águas e das Florestas** seria um desses igarapés tributários: um ecossistema que existe por si, enquanto microcampo, mas que mantém uma relação orgânica e integrada com o macrocampo, do qual é parte constitutiva. Essa metáfora ajuda a visualizar a especificidade e a autonomia relativa do microcampo sem romper com a noção de interdependência-pertencimento. Cada afluente-igarapé possui seu curso, sua dinâmica própria, seus sistemas organizativos e funcionais, suas comunidades de vida e seus processos de especiação e adaptação. Além disso, nos afluentes, novas existências são geradas, contribuindo para a renovação e vitalidade do campo-rio maior.

Um campo, segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), é um espaço social autônomo onde agentes, teorias e práticas disputam posições e colaboram para a produção e consolidação de conhecimentos e ação política. A formação de um campo ou microcampo científico nas ciências sociais depende do desenvolvimento de um

conjunto estruturado de saberes, emergentes da sistematização e tradução de estudos focados em um objeto de pesquisa específico ou em uma problemática central. Esse processo inclui a construção de conceitos, métodos e teorias que dialoguem com outros saberes, criando, ao mesmo tempo, fronteiras epistemológicas e metodológicas próprias, conferindo legitimidade e autonomia ao campo (Bourdieu, 1989, 1990).

Portanto, a formação de um microcampo exige uma comunidade que compartilhe interesses, promova debates, produza cientificamente e atue em um espaço institucional e político. Esse microcampo deve ser percebido – especialmente – como um espaço de criação e desenvolvimento de artefatos e dispositivos institucionais voltados para a transformação da escola convencional nos territórios das ‘Águas e das Florestas’. Para isso, é essencial uma produção teórico-conceitual específica, capaz de fundamentar a criação de instrumentos práticos que concretizem os projetos ontológicos das ‘Águas’ e das ‘Florestas’ brasileiras.

Na configuração aqui proposta, não deve haver tensões entre macrocampo e microcampo, mas sim o reconhecimento de que este último exige uma tradição prático-política, filosófica e teórica voltada à reprodução das populações tradicionais não indígenas (Silva, 2018; Silva; Da Silva; Yamada, 2019). Isso inclui a gestão coletiva de suas unidades territoriais específicas e o tratamento de suas problemáticas (Silva, 2024a; Silva, 2024d). É nesse contexto que emerge o objeto central da **Educação das Águas e das Florestas**: a articulação entre a ontoepistemologia do ‘ser’ e do ‘vir a ser’ das populações tradicionais não indígenas e os processos de reprodução social, cultural e territorial que sustentam a continuidade de seus ‘mundos’ particulares, além da investigação sobre como instituições e dispositivos educacionais – formais e não formais – contribuem para essa continuidade.

Em outras palavras, trata-se de um exercício reflexivo de perguntar-mo-nos: Como prover dispositivos educacionais que operacionalizem a realização dos projetos ontológicos das populações tradicionais, especialmente as extrativistas, permitindo-lhes conduzir-se com autonomias (Barbosa, 2024; Cândida *et al.*, 2024) e de forma decolonial (Malheiro, 2021), enquanto se garantem oportunidades transmodernas (Dussel, 2016), na coprodução de seus futuros em conjunto com suas comunidades de vida – em relacionalidade (Escobar, 2016a; Silva, 2024b) e a partir das expressões de seus movimentos sociais? Como resultado, o microcampo daria origem a novas *Pedagogias das Águas e das Florestas* (Da Silva, 2021; Pereira, 2022), manifestando-se por meio de novas modelagens de artefatos, dispositivos e institucionalidades voltados para uma Educação transparadigmática – particularmente da(s)-na(s) Amazônia(s).

Dez argumentos adicionais – um rascunho (*curvas e meandros*)

Para reforçar a necessidade de um microcampo de **Educação das Águas e das Florestas** no Brasil, apresento dez argumentos preliminares que respondem à pergunta: *Por que precisamos de um microcampo de Educação das Águas e das Florestas?* Esses argumentos, embora iniciais, oferecem uma base para reflexões futuras e podem ser expandidos no diálogo com a literatura acadêmica.

Quadro 1 – Argumentos para formação do microcampo de Educação das Águas e das Florestas

Argumentos		Justificativa
1	Porque há um <i>objeto científico relevante</i> para ser delimitado	O microcampo se justifica por ter um objeto singular, que articula a ontoepistemologia e a reprodução social, cultural e territorial das populações tradicionais brasileiras.
2	Porque garante o <i>protagonismo dos sujeitos-comunidades-territórios</i> das Águas e das Florestas	O microcampo assegura que as comunidades tradicionais conduzam suas trajetórias educativas de forma autônoma e alinhada a seus projetos ontológicos.
3	Porque garante a <i>continuidade do pluriverso ontoepistemológico</i> das Águas e das Florestas	Possibilita a criação de dispositivos educacionais que sejam realizações dessas ontoepistemologias específicas, contribuindo para a continuidade desses ‘mundos’.
4	Porque <i>engaja atores socioambientais</i> e amplia possibilidades	Potencializa a implementação de políticas educacionais inovadoras por meio de parcerias e financiamentos direcionados a territórios protegidos, à Amazônia e às populações tradicionais.
5	Porque tem <i>suporte institucional e normativo</i> específico consolidado	Pode apoiar-se em dispositivos legais e institucionais como o PNCPT, o SNUC e a PNAP, que oferecem uma base sólida para iniciativas adaptadas a áreas protegidas e populações tradicionais.
6	Porque <i>potencializa inovações educativas</i> com relevância global	Responde às crises das sociedades moderno-ocidentais, promovendo perspectivas relacionais e a valorização da comunidade da vida.
7	Porque <i>se alinha aos ordenamentos e planejamentos territoriais</i> diferenciados	Reforça a integração dos dispositivos educativos com os de ordenamento territorial, como as RESEX e RDS, fortalecendo suas finalidades.

8	Porque <i>fortalece a resiliência territorial</i> e enfrenta crises contemporâneas	Aumenta a capacidade de resposta dos territórios frente às crises do capitaloceno, incluindo <i>extractivisms</i> , epistemicídios e colonizações – especialmente na região amazônica.
9	Porque <i>fortalece autonomias</i> e gestão coletivo-comunal dos territórios.	Contribui para as autonomias locais e promove gestão coletiva alinhada a perspectivas críticas emergentes na América Latina.
10	Porque <i>cria novos paradigmas educacionais</i> baseados nas comunidades tradicionais brasileiras	Estimula o desenvolvimento de filosofias, dispositivos e institucionalidades educacionais que sejam fundamentados e orientados para a reprodução social, cultural e territorial das comunidades tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para onde estamos 'indo'? (*rio*)

Muitas 'coisas'-entidades do passado já não existem mais, embora ainda existam. Estão em nós. São nossas bases, o 'material' com o qual fomos forjados. Ao referir-me ao FAECFA 2024, lembro-me de escutar o Manoel dizer algo como: 'Não é que vamos reproduzir o *Projeto Seringueiro* hoje, mas ele é nossa inspiração'. Essa (re)memória reforça que a *Educação do Campo, das Águas e das Florestas* certamente se esgotará como inovação – assim como o embrionário microcampo aqui proposto –, dando 'luz'-base a outros paradigmas-utopias no futuro. No entanto, esse futuro desejado somente será gerado com base nas construções e lutas que fizemos no 'aqui e agora'.

Esperamos que o modelo de educação formal em territórios tradicionais – de ontoepistemologia que nos é estranha – seja superado, que passe. Que venha a ***Educação das Águas e das Florestas***! Mas, que ela passe também, abrindo caminho para uma nova educação libertária, emancipatória e pluriversal. Esse futuro deve inaugurar uma educação que conecte as sociedades humanas entre si e com as comunidades da vida, e, quiçá, não necessitemos mais destes micro e macrocampos. Embora, sem dúvida, sem eles, não geraremos essa utopia porvir. Até lá, é imprescindível garantir o protagonismo das *populações tradicionais*, das 'Águas' e das 'Florestas' brasileiras, permitindo que suas perspectivas ontoepistemológicas contribuam para a criação desse novo paradigma educacional. A emergência da ***Educação das Águas e das Florestas*** pode ser crucial para futuros desejáveis, para a(s) Amazônia(s) e para o Brasil.

Considerações finais (mar)

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei (Birri *apud* Galeano, 1993, p. 230, tradução nossa).

Diante do exposto, considero importante destacar algumas ideias que podem contribuir para a construção do microcampo de **Educação das Águas e das Florestas**, aqui proposto.

Meu colega Manoel, outro dia, comentava sobre o papel de intelectuais, especialmente do centro-sul do país, no desenvolvimento-consolidação da *Educação do Campo*, algo que faltou – em maior densidade – no caso do *Projeto Seringueiro*, devido à limitada presença de instituições de pesquisa na Amazônia naquela época, dentre outros. Hoje, contamos com campi de universidades e institutos federais em todas as regiões amazônicas, o que representa uma oportunidade única – especialmente com o suporte das novas tecnologias. Precisamos estreitar os laços entre nós, partilhando esforços. E, sobretudo, é essencial que, em cada nível local e regional, aproximemos-nos das populações das ‘Águas’ e das ‘Florestas’, fomentando experiências e iniciativas prático-políticas conjuntas nesses territórios. A **Educação das Águas e das Florestas** já está sendo construída por diversas ‘mãos’ e sob diferentes nomenclaturas. Vamos ‘lá’!

Com isso em mente, proponho alguns pontos para uma agenda preliminar:

1. Sistematizar experiências de modelagens diferenciadas de educação e de formação de professores em territórios tradicionais, especialmente amazônicos, identificando matrizes teóricas, dispositivos e artefatos inovadores, arranjos institucionais, entre outros.
2. Explorar discussões e experiências similares na Pan-Amazônia e em contextos internacionais, buscando aprendizados que ampliem as nossas perspectivas nacionais.
3. Revisar, sob uma abordagem histórica e teórico-filosófica, o surgimento do termo ‘das Águas e das Florestas’ no Brasil e sua emergência na-com a *Educação do Campo*.
4. Promover a criação de grupos de pesquisa, coletivos e eventos, que aprofundem a discussão sobre Educação em territórios tradicionais, com ênfase na **Educação das Águas e das Florestas**, especialmente no contexto amazônico.

Por fim, que os legados e as utopias continuem sempre movendo nossos *igarapés* e rios. E que cada um de nós seja parte ativa na construção de um futuro onde ‘Águas’ e ‘Florestas’ possam *verter* e fluir, no curso do *mar* de ‘mundos’ melhores porvir.

Abraços fraternos desde a(s) Amazônia(s) acreanas.

Agradecimentos

Ao meu colega Manoel Estébio Cavalcante da Cunha, pelas generosas partilhas de reflexões e pela sua história-legado no *Projeto Seringueiro*, que foram uma inspiração especial para este texto.

À Professora Peba, do Seringal Nova Olinda (Reserva Extrativista Chico Mendes), por seu exemplo, história e alegria, que tanto nos ensinam.

Às Professoras Franciana Carneiro Castro e Tânia Mara Rezende Machado, pelo acolhimento tão generoso em suas militâncias pela *Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Acre*. Vocês são de uma geração que nos inspira e ensina o verdadeiro sentido de ser integralmente Professora(r).

Aos Professores Milton Braga Teles e Geovane Roger Alves do Nascimento, pelo protagonismo e dedicação ao movimento da *Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Acre*, especialmente no FAECAAF. Vocês são um exemplo! O futuro agradece: Obrigado!

À minha amiga Fátima Cristina da Silva, que sempre me ensina com sua educação popular do *Bagagem das Mulheres da Floresta*, com sua história de militância no e com o CNS, suas reflexões sobre gênero e, especialmente, com sua *Pedagogia da Floresta* – viva e corrente, como um rio impetuoso.

Referências

ALEGRETTI, M. H. **A construção social de políticas ambientais**: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ALLEGRETTI, M. H. (coord.). **Proposta de uma nova política de educação na floresta**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE): Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS): Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2010.

ALMEIDA, M. W. B. de. Direitos à floresta e ambientalismo: os seringueiros e suas lutas. **Rev. Bras. Ciênc. Soc.**, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 34-53, 2004.

ARROYO, M. G. História da educação de operários e de camponeses: uma outra história afirmante de outras matrizes de formação humana. **Revista Cocar**, Belém, v. 33, edição especial, p. 1-24, 2024.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Concepções e exercícios da autonomia entre os movimentos indígenas e camponeses da América Latina. **Revista NERA**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2024.

BARRETO-FILHO, H. T. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (org.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2006. p. 109-143.

BARROS, R. O Seringueiro. **Terra Livre**, [S. l.], n. 7, 2015.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Luiz Fernando Barzotto. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Portaria nº 2.460, de 12 de dezembro de 2005**. Cria o Grupo da Terra e estabelece diretrizes para a implantação da Política de Saúde para a População do Campo. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, v. 33, edição especial, p. 1-15, 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

CÂNDIDA, M. A.; ROSSET, P.; BARBOSA, L. P.; GIRALDO, O.; ÁVILA ROMERO, L. E.; COELHO, T. Autonomia territorial e soberania popular: diferenças históricas, convergências políticas e diálogos na construção de alternativas e defesas territoriais na América Latina. **AMBIENTES**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 220-272, 2024.

CAVALCANTE, A. K.; DIAS, J. de O.; ARAÚJO, J. M.; SALOMÃO, A. C.; SANTOS, R. C.; SIVIERO, A. Educação e trabalho nas Reservas Extrativistas: histórias de vida dos formandos do Curso Técnico em Florestas. **Cadernos de Agroecologia**, São Cristóvão, v. 15, n. 2, 2020.

CLEM, T. C. de F. **Diretrizes para uma política de educação na floresta amazônica: o caso da Resex do Cazumbá-Iracema-AC, Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Áreas Protegidas na Amazônia) – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus, 2018.

COSTA SOBRINHO, P. C. Chico Mendes: a trajetória de uma liderança. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, p. 175-186, jan./jun. 1992. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_22.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

COSTA, L. G. da. Educação do campo das águas e das florestas: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto amazônico. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 34331-34342, 2021.

CUNHA, C. C. **Reservas Extrativistas: institucionalização e implementação no Estado brasileiro dos anos 1990**. 2010. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CUNHA, M. E. C. da. Os percursos e os percalços da educação escolar na Reserva Extrativista – RESEX Chico Mendes, em Xapuri. In: SILVA, A. G. da; CUNHA, M. E. C. da (org.). **Educação da Floresta e das Águas**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2025.

CUNHA, M. E. C. da. Paulo Freire en las plantaciones de caucho de Acre: la educación liberadora del Proyecto Cauchero. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e13361, 2022.

CUNHA, M. E. C. da. **Projeto Seringueiro**: A educação popular do campo, das águas e das florestas no contexto político social de Xapuri, no Acre. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

DA SILVA, F. C. da. Introdução à Pedagogia da Floresta: abrindo caminhos para a fusão de conhecimentos, saberes e práticas. **Cabo dos Trabalhos**, [S. l.], n. 26, 2021.

DECLARAÇÃO do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e da Floresta. Brasília: [s. n.], 2012. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/encontro-unitario-dos-trabalhadores--trabalhadoras-e-povos-do-campo--das-aguas-e-das-florestas>. Acesso em: 28 dez 2024.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2016.

ESCOBAR, A. Sentipensar com a Terra: as lutas territoriais e a dimensão ontológica das epistemologias do Sul. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2016a.

ESCOBAR, A. **Autonomía y diseño**: la realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca, 2016b.

FARIAS, M. C. G. de. **Alternância pedagógica na formação do educador do campo**: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FARIAS, M. I. **Licenciatura em educação do campo, das águas e das florestas no fortalecimento do território**: do direito à formação de professores/as ao desafio do reconhecimento da profissão. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **OSAL**, Buenos Aires, CLACSO, ano IX, n. 24, p. 73-85, out. 2008.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Brasília: FONEC, 2012.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Madrid: Siglo XXI, 1993.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.

JANATA, N. E.; BATISTA, A. F.; HAMMEL, A. C. Editorial do Dossiê “Educação do Campo, das águas e das florestas em tempos de Pandemia da Covid - 19”. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19317, 2024.

JESUS, E. L. de; COSTA, L. G.; PINTO, M. E. F. Elaboração de proposta de educação do/no campo em áreas protegidas no Amazonas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Paraíba: Editora da UFPB, 2016.

LEONEL, R. dos S.; BEDIN, E. Educação do campo, das águas e das florestas: o campesinato no canto poético “Xote Ecológico”. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18826, 2024.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

Por um microcampo de Educação das Águas e das Florestas no Brasil

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.1>

LEONEL, R. dos S.; CASTRO, A. de O.; ALBUQUERQUE, J. V. de. Educação do campo, das águas e das florestas: diversidade cultural na construção do saber escolar na Amazônia paraense. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e70[2024], 2024a.

LEONEL, R. dos S.; CASTRO, A. de O.; ALBUQUERQUE, J. V. de. Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia Paraense: perspectivas e desafios para uma educação contextualizada e emancipatória. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024b.

MALHEIRO, B. C. P. A Educação do Campo como opção decolonial: a experiência de construção do Instituto de Agroecologia Latino - Americano (IALA - amazônico). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e8488, 2021.

MEMORIAL CHICO MENDES. **Quem somos**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://www.memorialchicomendes.org/?page_id=30. Acesso em: 29 dez. 2024.

MENDES, C. A Luta dos Povos da Floresta. **Terra Livre**, [S. l.], n. 7, 2015.

MENDES, D. M.; WANDERLEY, K. K. dos S.; SOUZA, K. F. de. Práticas comunitárias e currículo: educação do campo, das águas e florestas na Região Norte e Nordeste. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 279-301, jan./mar. 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Cadastro Nacional de Unidades de Conservação**. [S. l.: s. n.], 2022.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, M. E. F. P. de; COSTA, L. G. da. O contexto e a produção curricular em uma experiência formativa deslocadora - Pedagogia do Campo, das águas e das florestas em uma área de conservação no estado do Amazonas. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e109/1-23, 2024.

PACHECO, L. M.; GOMES, C. V. A. A trajetória do movimento social dos extrativistas florestais da Amazônia: mudanças nas lutas políticas, estratégias, demandas e conquistas. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 26, 2023.

PEREIRA, J. R. da S. **Pedagogia da Floresta: Agrossabedorias como Propostas de Insurgência de Mulheres em Abya Yala**. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

PEREIRA, R. da C.; TOUTONGE, E. C. P.; HAGE, S. M. FORECAT: Expressão de territorialização do Movimento Paraense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Região Tocantina. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 33, p. 1-22, 2024.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A territorialidade seringueira - Geografia e movimento social. **GEOgraphia**, v. 1, n. 2, p. 67-88, 1999.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 107, p. 63-90, 2015.

SANTOS, C. A. dos. Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos. **Revista Cocar**, Belém, v. 33, p. 1-18, 2024.

SILVA, A. G. da, DA SILVA, F. C. Da Educação Rural à "Educação na Floresta": um chamado para a geração de uma escola Amazônica. In: SOARES, A. M. (org.). **Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas 4**. Ponta Grossa: Aya editora, 2022c. p. 162-183.

SILVA, A. G. da, DA SILVA, F. C. Resiliência na Amazônia brasileira: por uma política e sistema de educação para populações tradicionais extrativistas. **IA Policy Briefs Series**, [S. l.], n. 1, p. 1-10, 2023b.

SILVA, A. G. da, DA SILVA, F. C. Salvar a Amazônia? Cultivando a “Educação na Floresta”. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023c.

SILVA, A. G. da; DA SILVA, F. C.; YAMADA, T. Reprodução social de populações tradicionais e pecuária na Reserva Extrativista Chico Mendes: reflexões a partir dos projetos de vida de jovens extrativistas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 52, p. 235-260, 2019.

SILVA, A. G. da. Juventudes extrativistas: percepções sobre o viver na Resex Chico Mendes. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 8., 2018, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Rede de Estudos Rurais, 2018.

SILVA, A. G. da. Reservas Extrativistas na Amazônia brasileira: temas e questões de pesquisa. **Ensaio de Geografia**, v. 11, n. 24, e112418, 2024a.

SILVA, A. G. da. **Que é Reserva Extrativista?** Uma homolo-crítica conceitual - Pela (re)emergência de projetos ontológicos amazônicos. São Paulo: Editora Dialética, 2024c.

SILVA, A. G. da. Reservas extrativistas pós-SNUC: Uma revisão de problemáticas decorrentes. **AMBIENTES**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2024d.

SILVA, A. G. da; CLEMENTE, B. J. B. Ensino de/para “felicidade” em universidades brasileiras: reflexões com a educação positiva. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e4824027, 2023a.

SILVA, A. G. da; RODRIGUES, O. A.; COSTA, L. dos S. Memórias do movimento social ‘seringueiro’: Wilson Pinheiro, Chico Mendes e Osmarino Amâncio. In: RIBEIRO, M. de F. B.; MELO, A. D. de (org.). **Patrimônio Cultural e Memória no MERCOSUL**. 1. ed. Curitiba: CLAEAC, 2024. p. 73-83.

SILVA, A. G. *et al.* Pontos de inflexões em sistemas socioecológicos amazônicos: imaginando futuros alternativos com juventudes rurais do Acre (Brasil) e Pando (Bolívia). **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 64, p. 60-91, set. 2024b.

SILVA, A. G.; CLEMENTE, B. J. B. Escolas inovadoras: percepções sobre alunos e professores segundo uma série documental midiática. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 25-38, 2022a.

SILVA, A. G.; CLEMENTE, B. J. B. Escolas inovadoras: percepções sobre aprendizagem e objetivos pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e11851, 2022b.

SILVA, F. C. C. M. **Saúde das populações do campo, da floresta e das águas:** luta, conquista e direito. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, H. do S. de A.; CORRÊA, J. L. C. Histórias de vidas dos povos do campo contadas por vozes da r-existência: os desafios das práticas curriculares na afirmação das identidades na LEDOC-Cametá-UFPA. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 6, n. 18, p. 192-201, 2019.

SILVA, P. O. da; NAHUM, J. S. A educação escolar dos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia marajoara: a oferta do ensino médio entre os desafios do espaço rural. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 18, n. 52, p. 50-71, 2023.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

Por um microcampo de *Educação das Águas e das Florestas* no Brasil

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.1>

SOUZA, J. D. de. **Entre lutas, porongas e letras**: a escola vai ao seringal – (re)colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011.

TELES, D.; RUGGIERI, M.; MOLLER, G.; TOSOLD, L.; PEREIRA, L. F.; PISANI, M. M.; SOUZA, J. de. “Eu conhecia o estatuto da terra”: relato de Dercy Teles acerca da luta nos seringais de Xapuri. **RURIS**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 116–127, 2024.

TOUTONGE, E. C. P.; PEREIRA, R. da C.; HAGE, S. M. Apresentação: Dossiê Educação do campo e Pronera: 25 anos de práxis pela vida com dignidade e educação pública nos territórios do campo. **Revista Cocar**, Belém, v. 33, edição especial, p. 1-5, 2024.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Educação do campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

Os percursos e os percalços da educação escolar na Reserva Extrativista – RESEX Chico Mendes, em Xapuri

Manoel Estébio Cavalcante da Cunha*

Introdução

O presente texto apresenta um panorama dos percursos e percalços da educação escolar nos territórios da Reserva Extrativista (RESEX) Chico Mendes, no município de Xapuri. Os seringueiros e seus movimentos sociais passaram por importantes transformações nos últimos 40 anos, tendo saído de uma situação em que não havia escolas, predominando a comunicação e a transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, até a conquista de uma educação escolar libertadora que posteriormente, num claro retrocesso, foi vertida para o modelo de educação rural. As transformações ocorridas nas zonas extrativistas da Amazônia foram motivadas pela introdução e crise no extrativismo gomífero. Essa crise que ocorreu no primeiro decênio do século XX sepultou o antigo regime do seringalismo¹, fazendo surgir a partir do final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 a figura do seringueiro liberto². Esse novo sujeito sócio-histórico surgido no bojo das lutas contra seus opressores auferiu significativas vitórias

* Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ligado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), licenciado em Letras, especialista em Ciências Sociais e em Linguística, mestre em Letras Linguagem e Identidades e doutor em Educação, com foco na Educação do Campo das Águas e das Florestas.

¹ O sistema do seringalismo se constituía pelo barracão, que era o local de residência do patrão seringalista na floresta. No entorno do barracão ficava o armazém com as mercadorias que eram fornecidas aos seringueiros. No terreiro do barracão era depositada a borracha, e num cômodo apropriado se alojava a castanha que os seringueiros também extraíam da floresta na entressafra da seringa. Portanto, o barracão era o núcleo social e econômico do seringal. No topo do seringalismo, sustentado financeiramente por capitais inglês e holandês, estavam as Casas Aviadoras instaladas em Belém e Manaus. Eram elas que forneciam aos patrões seringalistas os víveres que estes trocavam pelos produtos extraídos da floresta pelos seringueiros, e os remetiam para a Europa onde estava localizado o mercado consumidor desses produtos.

² Eram considerados seringueiros libertos aqueles que deixaram de ser dependentes do sistema de seringalismo. Orientados pelos sindicatos eles podiam reivindicar a condição de posseiros, livres da obrigação de vender seus produtos e de adquirir mercadorias de seu consumo apenas de um fornecedor, o patrão seringalista, que deixou de existir com o colapso do antigo regime, sobretudo após a suspensão do fornecimento de socorro financeiro pelo Banco da Amazônia – BASA a esses patrões para financiar os latifundiários do Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

para a sua classe. Todavia, com a ascensão de uma força política autodenominada Governo da Floresta, que esteve de plantão na gestão político-administrativa do Estado por 20 anos, entre os anos de 1998 a 2018, o modelo socioeconômico construído pelo movimento de seringueiros em mais de 30 anos de lutas e batalhas foi sepultado, e, em seu lugar aquele governo impôs um modelo com base no Capitalismo Verde. Mas esse governo e seu projeto naufragaram e a “nova” força política que o sucedeu substituiu o projeto de Capitalismo Verde pelo agronegócio em sua forma mais rapace, estimulando o incentivo a criação extensiva de bovinos, a extração madeireira, a implantação da sojicultura e, para tanto estimula a subtração de partes do território da RESEX para a expansão e prática dessas atividades predatórias. Parte dos dados apresentados neste texto está ancorada em pesquisa de campo realizada para a escrita da tese *Projeto Seringueiro: A educação popular do campo, das águas e das florestas no contexto político social de Xapuri, no Acre*.

O nascimento da categoria socioantropológica e histórica do seringueiro

A implantação do extrativismo gomífero na Amazônia teve sua gênese com a exploração do látex do caucho³ (*Castilla ulei*) por peruanos e bolivianos, entre o início e meados do século XIX. Para atestar esta tese Cunha, 2000, p. 159 escreveu que “desde 1862, começaram a chegar, provindas daqueles pontos remotos, as pranchas pardo-escuras de uma outra goma-elástica concorrente com a seringa às exigências da indústria. Era o caucho”.

Posteriormente, entre 1875 e 1877, no contexto da segunda Revolução Industrial, estimulado pela invenção do automóvel que demandava a borracha como matéria-prima para a confecção dos pneumáticos e de outros componentes dos carros, ocorreu a implantação do extrativismo do látex da *Hevea brasiliensis*, a borracha natural da seringueira, sendo ela que viabilizou a criação de um novo sujeito socioprofissional: o SERINGUEIRO. Este evento engendrou o surgimento de um sistema econômico-social que ficou conhecido como seringalismo, e com isso “A economia regional passou a acatar as diretrizes que lhe impunha a burguesia internacional, associando definitivamente a racionalidade do mercado” (Marta, 2018, p. 336). Isso foi possibilitado pelo fato do seringalismo ter se organizado com a participação de capitais financeiros europeus, sobretudo os oriundos da Inglaterra e da Holanda, com a finalidade de se apropriarem do látex extraído da árvore que só existia na flora amazônica, não obstante haver “Várias árvores silvestres que eram produtoras de borracha, inclusive algumas

³ A palavra caucho tem sua origem na palavra káuchuk que pertence ao léxico da língua quêchua, a língua oficial do império Inca. Seu significado é pau que dá leite.

descobertas na África Central e Ásia, mas nenhuma se comparava a seringueira, pertencente ao gênero *Hevea* (família das *euforbiáceas*) nativa da bacia amazônica” (Duarte, 2016, p. 10).

Um problema de difícil superação para a implantação do sistema de seringalismo, era a falta de força de trabalho, devido a inadaptação das populações autóctones da Amazônia – constituída por centenas de etnias indígenas – às atividades do extrativismo do látex. O alto valor do produto no mercado internacional, e a sua enorme importância na balança comercial do Brasil, fez com que os governantes dos Estados do Amazonas e do Pará, juntamente com os comerciantes das Casas Aviadoras e os padrões seringalistas, estimulassem um estupendo processo de migração de populações nordestinas para toda a região amazônica. Acerca dessa temática Nascimento escreveu o seguinte:

As migrações nordestinas para a Amazônia sempre estiveram ligadas às questões de conflitos no campo, coincidindo com os períodos de seca, e os pequenos agricultores são os que primeiro sentem os efeitos da mesma. Além de serem a maioria da população rural sertaneja, eles não tinham alternativa a não ser migrar (Nascimento, 1998, p. 2).

É sabido que o Nordeste brasileiro passa por ciclos naturais de secas que agravam o estado de pauperização e a fome das populações sertanejas que são mais vulneráveis. Todavia, historicamente se atribui as agruras dessas pessoas somente a esse fenômeno climático, mas conforme Celso Furtado a situação fundiária do Nordeste se baseia numa

[...] massa da população de meeiros. Meeiro em terra de latifundiário trabalha sob a forma de participação em produtos, é pago em produto natural. Produz para comer. /.../ A parte do trabalhador é só para ele sobreviver, é um salário de subsistência. /.../ Quando acontece uma seca, toda a estrutura sofre, mas o peso maior é suportado pelos que estão mais embaixo. A seca, na verdade, é o colapso da produção agrícola (Furtado, 1998, p. 21-22).

Foi o exército desses homens famélicos que migrou para o Norte e constituiu a classe dos seringueiros. No período entre os anos de 1877 e 1879, a região Nordeste sofreu com secas muito intensas, de forma que no primeiro semestre de 1877, o fenômeno já havia destruído praticamente toda a lavoura das populações sertanejas, o que ensejou a transferência de grandes contingentes de nordestinos para a Amazônia, num fluxo que foi sobretudo do Ceará para o Acre. Estima-se que entre 1877 e 1880 a migração de sertanejos tangidos do Nordeste para o interior da Amazônia em busca da

exploração da borracha tenha chegado a 300 mil indivíduos. Todavia, mesmo com a transferência desses grandes contingentes humanos do Nordeste para a Amazônia, as populações indígenas não deixaram de ser importunadas, e agregadas à indústria extrativista, conforme observa Trubiliano:

Entretanto, mesmo com tamanho deslocamento populacional, a demanda por mão de obra nos seringais não foi suprida. Diante disso, as companhias passaram a pressionar os governos locais para mobilizar e utilizar força de trabalho indígena, provocando o deslocamento de aldeias e mesmo de nações indígenas inteiras para atender à demanda dos seringais. Em Rondônia, como exemplo, podemos citar a migração forçada dos Kanoê, Arikapú e Djeoromitxi (Trubiliano, 2017, p. 9).

O território no qual hoje está localizado o Estado do Acre, até 1903 pertencia uma parte a Bolívia e outra ao Peru, mas com a explosão do fluxo de nordestinos para a região, o governo do Estado do Amazonas, juntamente com representantes das Casas Aviadoras e os patrões seringalistas que exploravam os seringais do território, financiaram um mercenário de nome José Plácido de Castro. Ele era um ex-militar do exército, que exercia a função de agrimensor, e estava com um contrato assinado com patrões do Vale do Juruá para demarcar seringais. Todavia os patrões do Vale do Alto Acre fizeram uma proposta financeiramente mais vantajosa e ele abandonou os seringalistas do Juruá. Segundo Cunha, 2023, p. 120, nessa nova função, o aventureiro Plácido de Castro comandou uma revolta contra as precárias guarnições do exército boliviano instaladas onde hoje se localizam os municípios acreanos de Xapuri, Epitaciolândia, Rio Branco e Porto Acre. O mercenário, com o seu exército brancaleone formado por “soldados” que eram recrutados⁴ entre os seringueiros se saiu vitorioso daquela contenda e o governo federal brasileiro negociou com o governo boliviano, adquirindo assim o controle do território que foi anexado ao patrimônio imóvel do Estado nacional brasileiro, numa modalidade até então inexistente, denominada de território federal. O território federal do Acre passou a ser gerido por meio de interventores militares, os chamados prefeitos departamentais, que eram nomeados pelo governo central. Com a anexação do território que hoje é o estado do Acre à geografia nacional, a Amazônia viveu o período de *boom* na produção de borracha

⁴ O verbo recrutar empregado neste contexto, é um eufemismo, pois os seringueiros eram obrigados pelos seringalistas a irem para o *front*. Algo assim já houvera se realizado durante a Guerra do Paraguai ocorrida entre 1864 e 1870, quando o governo imperial criou as unidades denominadas de Voluntários da Pátria. Elas eram constituídas por homens escravizados e indígenas, que “aderiam” de forma compulsória a essas unidades.

natural entre o último decênio do século XIX até o primeiro do século XX, sendo que o seu pico ocorreu entre 1891 e 1900, com uma quantidade exportada de 213.755 toneladas.

A partir de 1912 seringais das colônias europeias na Ásia, sob domínio das duas grandes potências capitalistas, a Inglaterra e a Holanda, que financiavam o seringalismo na Amazônia, colocaram grandes quantidades de borracha no mercado internacional a preços muito mais baixos que o preço da goma que era produzida na Amazônia. Esse evento colapsou a economia gomífera amazônica, que segundo Oliveira *et al.* (2012, p. 12): “Em 1901, o produto já tinha participação relevante nas exportações brasileiras (21%), e nos seguintes foi só aumentando, de tal maneira que em 1910 chegou a representar 40% de tudo que era exportado pelo país”.

No ano de 1938, quando se deu o segundo ciclo do extrativismo gomífero na Amazônia, a produção de borracha natural era de apenas míseras 12.064 toneladas. Este segundo ciclo durará cerca de dez anos, até alguns anos do pós II Guerra, quando os capitalistas que dominavam, sob monopólio, o mercado produtor de látex, restabeleceram o fornecimento da borracha natural que era produzida na Ásia.

Este evento promoveu novo colapso econômico da Amazônia que perdurou até os anos de 1970, quando os gestores da ditadura empresarial-militar, num processo de expansão da fronteira agrícola nacional, estimularam a ocupação do Estado do Acre por grupos pecuaristas das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A luta de classes em torno da disputa fundiária de índios e seringueiros do Acre contra pecuaristas e latifundiários exógenos

O projeto governamental da ditadura empresarial-militar de estimular a expropriação dos territórios dos indígenas e dos seringueiros acreanos por meio de incentivos traduzidos em concessões de empréstimos subsidiados e renúncias fiscais em favor de latifundiários das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, não foi aceito pacificamente por essas populações que, auxiliadas pela Igreja Católica, então adepta da Teologia da Libertação, e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), passaram a se organizar por meio de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), Associações de Moradores e de Cooperativas, para defender seus direitos.

Visando a defesa de seus direitos, os índios e os seringueiros organizaram grupos de base em seringais, colônias e aldeias onde discutiam formas de enfrentamento das agressões perpetradas pelos latifundiários e seus aliados dentro do aparato institucional do Estado. Uma dessas estratégias, a que surtiu maior efeito positivo em

favor da luta contra os latifundiários, foi a do empate⁵. Embora essa estratégia fosse uma forma não-violenta de luta, a disputa entre os extrativistas e os latifundiários teve momentos muito violentos e tensos, com a destruição de colocações de seringueiros, prisões arbitrárias e assassinatos de líderes dos trabalhadores, como foram os casos de Wilson Pinheiro, Jesus Matias, Ivair Higino e Chico Mendes, ocorridos durante a década de 1980, apenas na região de Brasiléia e Xapuri.

A construção do primeiro projeto de educação escolar libertadora pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri

A organização dos trabalhadores e das trabalhadoras extrativistas esbarravam numa questão que antes dos seringueiros alcançarem a condição de libertos não estava posta para a classe, isto é, “[...] os seringueiros e seringueiras nasciam, viviam e morriam imersos na mais absoluta oralidade. Os textos escritos que então circulavam nos seringais, não tinham finalidade comunicativa, mas estética e de proteção e conforto térmico” (Cunha, 2023, p. 187).

Este problema da falta de educação escolar nos territórios extrativistas ensejou uma discussão dos seringueiros e indígenas visando a sua superação. E esse problema não era de fácil solução, haja vista que os serviços públicos, salvo os de repressão aos trabalhadores extrativistas pelo Estado, lhes eram vedados, como era o caso da educação escolar. A escola não estava no horizonte dos extrativistas, e quando o estava era assegurada de uma forma muito parcial em ambientes localizados no entorno urbano, numa faixa de transição entre a cidade e os seringais. E nestes casos, que constituíam a exceção, a escola era ofertada na modalidade de educação rural que, segundo Ribeiro:

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (Ribeiro, 2012, p. 295).

As populações extrativistas viviam em territórios inóspitos e distantes dos centros urbanos e por isso não conseguiam ser contempladas sequer com essa modalidade de educação rural, razão pela qual os seringueiros de Xapuri passaram a reivindicar do

⁵ Ato pacífico que consistia na mobilização de grupos de seringueiros com suas famílias para impedir a derrubada da floresta para a implantação de pastos visando a criação e engorda de bovinos de forma extensiva.

Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), que se criassem escolas nos seringais. Num primeiro momento, em razão dos quadros dirigentes do STR, dos grupos de pastorais das CEBs e dos nascentes grupos de compra e venda, berço de futuras cooperativas apresentarem pouca ou nenhuma escolarização, as escolas foram organizadas para atender a este público que era constituído por homens e mulheres adultos/as sem escolarização.

A formulação de um projeto de educação escolar para os extrativistas se efetivou com a criação do Projeto Seringueiro. Este evento se deu quando no início do ano de 1981 os diretores do STR de Xapuri interpelaram a antropóloga Mary Allegretti e o casal Marlete e Ronaldo, desafiando-os para que criassem uma escola para adultos. A implantação da escola deveria se dar na comunidade organizada na delegacia sindical da colocação Já com fome, localizada no seringal Nazaré, cujo proprietário era o todo poderoso pecuarista João Geraldo Bordon. Além da professora Mary, da Marlete e do Ronaldo, que não eram originários do seringal, mas que tinham feito a opção de viver no seringal, no caso do casal Marlete e Ronaldo que viviam na colocação Já com fome, também participou da criação do Projeto Seringueiro o professor Pascoal Muniz. Ele era docente da Universidade Federal do Acre (UFAC) na área da saúde. Uma observação que vale registro é que esses sujeitos não tinham experiência no magistério como educadores populares, e, sobretudo, nunca lecionaram alfabetizando adultos mas, não obstante esse fato estes sujeitos aceitaram o desafio e para viabilizar o projeto buscaram e conseguiram apoio financeiro da *Oxford Family* (OXFAM), da Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse financiamento possibilitou o estabelecimento de um convênio com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)⁶, pelo qual foi estabelecida uma consultoria visando organizar o programa de alfabetização que deu origem ao Projeto Seringueiro. Inicialmente se discutiu e definiu o tema central do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a criação do sistema de educação dos seringueiros da colocação Já com fome. Uma vez analisada a situação política e sociocultural dos seringueiros, se definiu como tema central para orientar a formação da Escola a ser criada no seringal o seguinte objetivo:

⁶ O CEDI foi uma entidade paulistana que desenvolvia atividades de assessoria em educação popular, referenciada no método Paulo Freire. A instituição nasceu de um movimento que começou a se formar em 1965. Teve um impulso no sentido da institucionalização em 1968, quando organizou a Editora Tempo e Presença, mas seu nascimento oficial se deu em 1974, se firmando com uma atuação voltada para o campo eclesial e de movimentos sociais, sendo que neste se firmou com atividades de documentação, publicação e assessoria.

A organização dos trabalhadores no Acre, em especial dos seringueiros, em sua caminhada em busca de autonomia econômica e política, através do fortalecimento de seus sindicatos e da luta pela terra; à consciência de serem eles agentes desta caminhada no sentido de construir uma nova sociedade. (CEDI, 1984, p. 18).



Figura 1 - Primeira turma de alunos e alunas do Projeto Seringueiro da escola Wilson Pinheiro na colocação *Já com fome*. A prof.^a Mary é a primeira à esquerda e a prof.^a Marlete é a quarta à direita

Fonte: Acervo do autor.

Depois de definido o objetivo geral que nortearia o Projeto Político Pedagógico da escola, a Mary e o casal Ronaldo e Marlete iniciaram pesquisa para o levantamento das palavras e dos temas geradores que norteariam o suporte didático para utilização no processo educacional de alfabetização do Projeto Seringueiro.

Conforme a orientação recebida dos consultores/educadores do CEDI, ficou claro que as palavras geradoras não deveriam ser escolhidas de maneira unilateral e arbitrária, de acordo com as intuições e convicções deles/as, mas que deveriam ser captadas do universo vocabular dos futuros educandos e educandas, pois as palavras advindas desse universo são constituídas pelos vocábulos mais carregados de emoção e significados políticos e sociais, além de serem palavras típicas do linguajar do povo. Vocábulos ligados à sua experiência existencial e profissional.

Fazia parte do conjunto de instrumentos que constituiu os recursos materiais a serem utilizados nas escolas da floresta, um conjunto de cartilhas, denominada de

Poronga, formado por um caderno do monitor, uma cartilha de matemática e outra de português. Os primeiros professores que atuaram nas escolas do Projeto Seringueiro foram o Ronaldo e a Marlete, de forma direta e, de maneira intermitente, a Mary. Isso ao longo do ano de 1981, mas em 1982, as atividades do Projeto Seringueiro se diversificaram com a inclusão de ações de desenvolvimento comunitário, como saúde, economia solidária e assessoria sindical. Com isso naquele ano foram incluídos na equipe o casal Dercy Teles e Manoel Estébio.

Em 1983 foi realizado um curso de formação para habilitar e formar professores e professoras oriundos do próprio seringal. O Curso aconteceu em Rio Branco, no antigo Centro de Treinamento da Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e do Desporto (FDRHCD) e contou com cinco candidatas e oito candidatos ao magistério, oriundos dos seringais São Pedro, Nazaré, Floresta, Boa Vista e Nova Esperança. Os professores que ministraram o curso eram membros da equipe do Projeto Seringueiro: Ronaldo e Marlete Oliveira, Manoel Estébio e Dercy Teles.

Desta forma, as primeiras escolas organizadas em torno do chamado Projeto Seringueiro, com base metodológica na filosofia de Paulo Freire, a chamada Educação Libertadora, durante seis anos atendeu somente ao público adulto, mas aos poucos as famílias dos seringueiros passaram a reivindicar a escola para o público das faixas etárias infantis e adolescentes. Como forma de pressionar para abreviar a construção de um projeto de educação escolar voltado para este público, os pais e mães encaminhavam seus filhos e filhas que tinham idade entre oito e 14 anos de idade para a escola de adultos.

O ex-professor e ex-técnico do Projeto Seringueiro, senhor Jorge Gomes Pinheiro relatou o seguinte sobre aquele momento:

Em minhas atividades como professor eu dava aulas para turmas multisseriadas e mistas em termos de gênero e de idade. Lecionei para turmas que tinham alunos e alunas que eram mãe e filhos ou filhas. A idade desses alunos e alunas variava entre sete e 50 (cinquenta) anos (Entrevista de Jorge Gomes Pinheiro).

A transição do modelo de educação escolar freireano para uma escola destinada ao público infantil e adolescente

Portanto, em face da situação acima descrita, o sindicato passou a pressionar de forma mais aguda os dirigentes do Projeto Seringueiro, reivindicando a construção imediata de um modelo de educação adequado às populações infantis e adolescentes dos territórios extrativistas, mas, no entanto, eles não queriam que se desativasse o

núcleo de educação de adultos com base no modelo freireano. O interlocutor com o STR de Xapuri, da parte do Projeto Seringueiro foi o Professor Arnóbio Marques, conhecido como Binho, que em 1987 era o presidente do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), Organização Não Governamental (ONG) que abrigava o Projeto Seringueiro.

O professor Binho, então, constituiu uma equipe formada pelas/os seguintes educadoras/es: Professora Andréia Dantas, docente da área de Pedagogia da Ufac, professor Reginaldo de Castela, professor da Ufac, da área de economia, Francisca Bezerra, professora da área de língua e literatura, do sistema de educação básica do Estado, Djalcir Rodrigues, conhecido como professor Pingo, da área de Matemática e Física, do sistema de educação básica do Estado e Graciete Zaire, pedagoga também ligada ao sistema de educação básica do Estado. Além desses educadores, também constituíram essa equipe os professores egressos do Projeto Seringueiro Ademir Rodrigues, Pedro Teles, Assiz Pereira e Jorge Gomes. Essa equipe foi coordenada pela professora Regina Hara, pertencentes aos quadros de técnicos do CEDI, que foi contratada pelo professor Binho, com a finalidade de construir o projeto de educação para crianças e adolescentes dos territórios extrativistas.

O projeto construído pela equipe da professora Regina Hara incorporou contribuições do Construtivismo e das Teorias do Letramento, emanadas autores e autoras como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Angela Kleiman, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Inês Signorini, dentre outras/ros. A nova equipe manteve a nomenclatura de Poronga para os materiais didáticos destinados ao público infantil e adolescente. Este novo modelo também manteve o vínculo da escola com a comunidade, atualizando o seu objetivo.

Se na primeira fase o objetivo da educação escolar do Projeto Seringueiro era a formação dos quadros políticos que militavam nos movimentos políticos e sociais de base, como o STR, os agentes de pastorais, os agentes populares de saúde, os dirigentes sindicais, de associações comunitárias e de cooperativas, nessa nova fase, muito bem captada pelo professor José Dourado na tese *Entre Lutas, Porongas e Letras: a escola vai ao seringal – (re) colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990)*, o objetivo que a educação escolar do Projeto Seringueiro se propôs foi o seguinte:

Ainda no final de 1988 o CTA, através do Projeto Seringueiro, esboçou o Programa Floresta Sustentável, buscando oferecer alternativa à sustentabilidade econômica das comunidades da floresta. Desde então a grande prioridade do Projeto Seringueiro ficou sendo a questão ambiental e a escola passou a ser um elemento fundamental na viabilização da Reserva. A escola torna-se um local de

conscientização ambiental e de aquisição de conhecimentos relativos à relação do homem com a floresta. Isto sem descuidar de seu objetivo fundamental que era proporcionar uma educação básica, correspondentes às quatro primeiras séries, programada de modo diferenciado, respeitando-se as particularidades do calendário cotidiano daquelas comunidades. A perspectiva educativa, agora, estaria diretamente relacionada com o desenvolvimento econômico dentro da floresta, garantindo a viabilidade da Reserva Extrativista (Souza, 2011, p. 138).

Nessa nova fase o Projeto Seringueiro criou o Programa Mala de Leituras, para incentivar a leitura e a produção textual de professores/as e alunos/as. Este programa consistia na circulação de malas contendo um acervo de 30 (trinta) livros de literatura infanto-juvenil. Além dos livros, as malas continham lápis de cores, pinceis, tintas, cola, tesoura, barbante, papel almaço e papel ofício tipo A4. Os livros que compunham as malas eram emprestados aos alunos e alunas que, motivados e motivadas pelas leituras, produziam textos com histórias inspiradas em seus imaginários, e nas narrativas fantásticas que circulavam no universo de oralidade predominante então nos ambientes do extrativismo, e nas lutas políticas concretas que povoavam o mundo político e mágico-religioso do universo do seringal.

Por ocasião dos cursos de formação de professores/as, eram realizados laboratórios para incentivar a leitura e a produção de textos, e dessas experiências foi produzido e editado o livro *Mapinguari Comedor de Carne e Outras Histórias do Seringal*.

Com esses exemplos vivenciados nos cursos de formação, os professores e as professoras incentivavam seus alunos e alunas a também produzirem livros de histórias, e muitos foram até editados. A produção era bem artesanal, mas num processo democrático, a partir de discussões nas próprias escolas, alguns livros escritos por alunos/as foram selecionados e editados pela Gráfica Poronga, que pertencia ao Centro dos Trabalhadores da Amazônia. Estes livros passavam a constituir o acervo das Malas, incentivando ainda mais a produção de novos livros pelos alunos e alunas das escolas do Projeto Seringueiro.

O CTA/Projeto Seringueiro desenvolveu um sistema bastante efetivo e eficiente de formação em serviço no qual os membros de sua equipe técnica se deslocavam às escolas e trabalhavam com os professores e com as professoras no momento em que eles/as estavam, nas palavras do professor Pingo, “com a mão na massa”.

Em 1997 o Projeto Seringueiro, concorrendo com várias entidades do país na modalidade de Formação de Professores, ganhou o Prêmio Itaú/Unicef. Àquela altura as escolas estavam distribuídas em outros municípios do Acre, como Sena Madureira,

Bujari, Capixaba, Brasília, Acrelândia, Assis Brasil e em dois municípios do Estado do Amazonas, Carauari e Barcelos.

Em 2000 o CTA filiou o programa Mala de Leitura ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), passando a participar de todos os eventos promovidos por este programa. Em 2002, o programa era coordenado pela professora Maria do Socorro D'Ávila de Oliveira, especialista em Literatura Infantil, e o CTA naquele ano inscreveu o Programa Mala de Leituras num Concurso Nacional para a escolha da melhor experiência de incentivo à leitura e produção de textos. O Programa Mala de Leituras do CTA/Projeto Seringueiro, foi premiado pela essência: Formação de Professores Leitores no interior da floresta. A premiação constou de um variado acervo de livros que possibilitou a expansão do Programa para mais escolas. Além desse acervo a premiação também custeou as passagens no trecho Rio de Janeiro/Berna(Suíça)/Rio de Janeiro, para participar do no encontro promovido pelo International Council on Books for Young People/Conselho Internacional de Livros para Jovens.



Figura 2 – Uma mala de leitura

Fonte: Acervo do autor.

A transição da educação escolar dos extrativistas para o modelo de educação rural

Não obstante a coerência metodológica do Projeto Seringueiro como modelo adequado de educação escolar para os filhos e filhas dos/as extrativistas, conforme atestado pela pesquisadora Constance Elaine Campebell que em pesquisa de campo para sua dissertação de mestrado apresentada na Universidade da Flórida em 1990 concluiu que as famílias das comunidades com a presença de escolas do Projeto Seringueiro apresentavam um histórico de participação mais ativa nas associações, em eleições de lideranças locais e conseguiam melhores preços pela produção de borracha. Ela escreveu que os seringueiros e seringueiras que frequentavam as escolas do Projeto tinham maiores condições de ler, escrever e fazer contas. Outro dado interessante que a autora revelou em seu estudo, é que as famílias atendidas pela educação rural não demonstravam níveis de escolaridade mais elevada em relação aos seringueiros que não tinham acesso à educação formal.

Os dirigentes do Governo da Floresta proclamavam que eram herdeiros dos ideais políticos e sociais de Chico Mendes, e por isso construíram um modelo de desenvolvimento econômico e social com base no Capitalismo Verde. Segundo o professor Elder Andrade de Paula acerca da adoção do Capitalismo Verde por parte dos governos petistas no Acre:

O estado do Acre é, sem sombra de dúvida, a unidade territorial da Amazônia brasileira que incorporou de forma mais profunda e articulada a ideologia e as políticas subjacentes ao capitalismo verde. Pode-se dizer que foi assimilado de A a Z todo o receituário de mercantilização de “las bondades de la naturaleza”. Entre a longa noite que se estendeu entre o assassinato de Chico Mendes e a eleição para o governo estadual de uma frente política liderada pelo Partido dos Trabalhadores em 1998 (com maiores inflexões à direita, o PT elegeu o governador em 2010 para o quarto mandato consecutivo do partido), concretizaram-se as bases para o triunfo de um movimento “transformista” (nos termos formulados por Gramsci) que logrou subordinar os movimentos sociais ao bloco de poder repactuado pelas oligarquias (Paula, 2013, p. 82-93).

Nessa nova conjuntura o modelo de educação escolar anterior formulado pelo CTA/Projeto Seringueiro no Programa Floresta Sustentável no final da década de 1980, já não fazia sentido e então o governo retirou a autonomia do Projeto Seringueiro em relação às escolas que foram por ele fundadas e as colocou sob a responsabilidade administrativa, metodológica e político-pedagógica do sistema oficial de educação, submetendo-as à gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEE), cuja base ideológica era a da Educação Rural.

Não obstante a opção pela implantação do Capitalismo Verde, o que predominou ao longo dos 20 anos dos governos petistas foi a atividade pecuária e a extração madeireira, sendo essas atividades que representam hoje no Estado a face mais explícita e agressiva do agronegócio, que promove a reconcentração fundiária, com o avanço sobre territórios inclusive em áreas da RESEX Chico Mendes no município de Xapuri, como as promovidas pela fazenda Soberana nos seringais Fronteira, São Pedro, Nazaré, Tupá e Riozinho.

O esvaziamento dos territórios extrativistas interessa a este segmento do capital, pois a demanda por mão de obra que ele apresenta pode ser atendida com a utilização de pouca força de trabalho, apenas o suficiente para cuidar da manutenção dos pastos, das cercas e da vacinação e outros cuidados no manejo dos bovinos. Nessas condições, portanto, uma única escola polo, ensinando qualquer coisa, de qualquer jeito, e um sistema de transporte escolar capenga dão conta de atender essa demanda mínima do capital em relação à educação escolar. E foi isso o que verificamos em nossa pesquisa de campo para a escrita de nossa tese. A SEE converteu a escolas Belo Horizonte, na colocação Semitumba e a escola União, no seringal Floresta em escolas polos, implantando um sistema precário e ineficiente de transporte, e fechou outras escolas, como as pioneiras Jesus Matias e Ivair Higino, nomes que homenageavam mártires do movimento sindical dos seringueiros.

Considerações finais

Este trabalho visou apresentar um panorama das transformações sociais, econômicas e políticas que se operaram no território que hoje é o Estado do Acre, desde um tempo em que ele nem pertencia à geografia política territorial do Brasil.

No panorama aqui traçado, destacamos as condições de oralidade prevalente nas comunicações e na transmissão de conhecimentos em razão da ausência de escolas no universo desses territórios.

Também destacamos a experiência concreta de criação do Projeto Seringueiro, a primeira experiência de educação escolar de caráter popular na Amazônia, que teve o protagonismo do movimento sindical e popular dos seringueiros de Xapuri. Este movimento sofreu graves ataques de seus opositores de classe, e tomou um xeque durante o chamado Governo da Floresta, que tinha à frente o Partido dos Trabalhadores (PT). Este xeque dado pelo Governo da Floresta facilitou o que veio depois: O xeque-mate dado pelo governo seguinte, que apresenta um caráter reacionário de extrema-direita. Este governo baniu definitivamente a possibilidade de existência do Projeto Seringueiro como alternativa para a educação dos filhos e filhas dos seringueiros e das

seringueiras, haja vista que suas escolas foram incorporadas ao sistema oficial de educação escolar, cuja base metodológica é a educação rural.

A intenção deste texto, não obstante apresentar ao seu final a situação de derrota do movimento dos trabalhadores e das trabalhadoras extrativistas, foi mostrar a força e a capacidade destes e destas quando se mobilizam em busca de seus direitos, mostrando que pela organização e mobilização social é possível reverter situações embaraçosas e aparentemente sem saídas.

Referências

CEDI. **Caderno do CEDI 13**. Educação Popular: Alfabetização e Primeiras Contas. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1984.

CUNHA, E. da. **Um paraíso perdido**: reunião de ensaios amazônicos. Brasília: Senado Federal, 2000.

CUNHA, M. E. C. da. **Projeto Seringueiro**: A educação popular do campo, das águas e das florestas no contexto político social de Xapuri, no Acre. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2023.

DUARTE, D. **O Rubber**: Apogeu e Declínio da Borracha na Amazônia. [S. l.]: Instituto Durango Duarte, 2016. Disponível em: <https://idd.org.br/livros/rubber-apogeu-e-declinio-da-borracha-na-amazonia/>. Acesso em: 22 out. 2024.

FURTADO, C. **Seca e poder**. Entrevista com Celso Furtado. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARTA, J. M. C. **Rondônia**: Da colonização à integração latino-americana. Cuiabá: EDUFMT, 2018.

NASCIMENTO, M. das G. Migrações nordestinas para a Amazônia. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**, [S. l.], v. 2, n. 12, dez. 1998.

PAULA, E. A. de. **Capitalismo Verde e transgressão**: A Amazônia no Espelho de Caliban. Dourados: Editora da Universidade Federal do Grande Dourados, 2013.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, J. D. de. **Entre lutas, porongas e letras**: a escola vai ao seringal – (re) colocações do Projeto seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). Belo Horizonte: UFMG: FAE, 2011.

TRUBILIANO, C. A. B. Apontamentos sobre a economia da borracha e a exploração da mão de obra indígena em Rondônia. **Revista Nanduty**, [S. l.], v. 5, n. 7, 2017.

A implantação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas na rede municipal de educação de Belém do Pará: caminhos para a transformação da forma escolar

Jenijunio dos Santos*, Márcia Mariana Bittencourt Brito**

Introdução

A Educação do Campo constitui-se no fenômeno da Educação brasileira nos últimos 30 anos e compreende-se a partir uma profunda relação entre teoria e prática, e uma pedagogia específica embasada em princípios econômicos, filosóficos, sociológicos, políticos e forjados na luta dos trabalhadores pela terra, denominada como pedagogia do movimento (Caldart, 2008). Neste contexto, compreendemos que a Educação do Campo nasce na especificidade de seus territórios e materializa-se a partir de sujeitos coletivos no Brasil.

Na Amazônia o massacre de Eldorado de Carajás, no sul do Pará, que vitimou 21 trabalhadores rurais sem-terra no dia 17 de abril de 1996, é marco da história da Educação do Campo e colocou em Movimentos centenas de trabalhadores rurais no Brasil, na luta pela terra e por Direitos Humanos. O diálogo permanente entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as Universidades que vem ao longo desses anos forjando, entre teoria e prática, militantes-pesquisadores e pesquisadores-militantes que produzem a partir das suas diferentes territorialidades, práticas pedagógicas voltadas à necessidade de permanência desses sujeitos em seus territórios e uma produção intelectual pautada na materialidade concreta do saber-fazer de cada região do Brasil.

* Doutor em Educação (UnB), servidor público da Secretária Municipal de Educação de Belém - SEMEC Coordenador da Educação do Campo das Águas, e das Florestas no município de Belém no período da pesquisa.

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, doutora em Educação (UnB), professora da FAV/PPGARTES/UFPA, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura, Educação e Interdisciplinaridade na Amazônia. Foi Secretária de Educação do Município de Belém no período da pesquisa.

A produção do modo de vida de cada região do país é singular e ao mesmo tempo pautada pela defesa em comum da vida e da sua sobrevivência, na luta constante contra o agronegócio e a exploração que decorre do modelo agrário exportador adotado pelo Brasil, desde a década de 1990. Desse modo, consideramos que na Amazônia paraense, tanto pela grandiosidade de seu território, como também, pelas diferentes territorialidades existentes, diferentes sujeitos que constituem sua experiência, a partir da materialidade concreta de sua relação com a terra, com a água e a floresta, além do espaço-tempo e da pluriversidade de saberes da região.

Em Belém, capital do Estado do Pará, uma metrópole cravada na floresta, porta de entrada para a Amazônia, é constituída por áreas continentais e insular composta por 42 ilhas. Dessas ilhas destacam-se as Ilhas de Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba, pela sua maior área territorial e número de habitantes (CODEM, 2012), e também por ser compostas por áreas urbanas e rurais. Nesse complexo de ilhas, o atendimento educacional municipal é composto pela Fundação Escola Bosque Eidofer Moreira e pela Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), implantou-se uma coordenadoria para que a Educação do Campo se materializasse como Política Pública, e pudesse pautar tanto os princípios do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, como também o desdobramento das pesquisas realizadas na Universidade de Brasília (UnB), pelo conjunto de pesquisadores envolvidos com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que vem acumulando conhecimentos com vistas a transformação da forma escolar, sem perder a especificidade demandada pela Educação do Campo (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019).

A implantação das conquistas materializadas a partir das experiências vividas, por professores, gestores, estudantes e pela comunidade, foram realizadas em 09 (nove) unidades de educação escolar existentes nas áreas rurais de Belém, das 06 (seis) ilhas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, saindo da lógica que encontramos no tratamento das políticas públicas como “escolas das ilhas”, e assumindo a política de Educação do Campo, como uma política de direito para as populações que vivem nesses territórios (Santos, 2014).

Nesse artigo apontaremos: a) a implantação da Coordenadoria da Educação do Campo das Águas e Florestas como política pública, na Secretaria de Educação de Belém; b) a implantação do currículo voltado para a realidade das escolas do campo, das águas e das florestas, ancoradas na pedagogia socialista (Caldart; Villas Bôas, 2017), (Freire, 2001) e a partir da produção do conhecimento da Educação do Campo (Xavier, 2016) e (Bittencourt Brito, 2017). São reflexões de um processo em construção que vem

se afirmado a partir das contradições que se apresentam no cotidiano das escolas e dos territórios envolvidos.

Desafios na implantação e regulamentação da Política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Município de Belém

Em novembro de 2014, durante a XII Mostra de Saberes, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, após a pesquisa de mestrado, o professor Jenijunio dos Santos, defendeu que a rede municipal de Belém deveria fazer adesão à Política Nacional de Educação do Campo, através da apresentação oral do trabalho intitulado “A política Educação do Campo como direito das populações ribeirinhas: um percurso em construção na rede municipal de Belém”, fruto de sua dissertação que analisou a política de educação do governo Duciomar Costa para a população residente nas ilhas de Belém no período de 2005-2012.

No ano seguinte, em 2015, a Coordenadoria das Ilhas (COI) foi substituída pela Coordenação de Educação no Campo (COEC), através da qual a educação das ilhas passou a ser conceituada como “Educação no Campo”, e por decreto municipal as escolas desses territórios passaram a ser denominadas de EMEC- Escola Municipal de Educação no Campo. Essas modificações aconteceram somente no âmbito da nomenclatura das escolas, porém no Inep e na organização do financiamento da Educação do Custo-Aluno, as escolas não estavam dentro do que se refere o Decreto 7352/2010 que cria um financiamento específico para as Escolas do Campo. O currículo continuava urbanocêntrico e com vistas a preparação da avaliação em larga escola, muito embora se encontrasse algumas práticas pedagógicas de professores isoladamente.

Em janeiro de 2021, foi criada a Coordenadoria da Educação do Campo das Águas e das Florestas - COECAAF, através da Portaria nº 1639/2021- GABS/SEMEC, dentre outras coordenadorias para subsidiar um projeto de reconstrução da Educação Municipal, na cidade de Belém, em meio à crise sanitária, consequência da Pandemia do novo Coronavírus que no Brasil vitimou mais de 700 mil pessoas, por irresponsabilidade da gestão que comandava nosso País (Bitencourt Brito, 2024).

A COECAAF tem como objetivos pautar um trabalho específico para os sujeitos que estudam nas escolas localizadas nas regiões das ilhas; implantar os princípios da Educação do Campo; avançar na transformação da forma escolar, além de apontar os princípios da Educação do Campo no Brasil, regulamentada pelo Decreto n.7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de

Reforma Agrária – PRONERA, em seu art. 1º anuncia a “A política de Educação do Campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”.

O referido decreto afirma que a Educação do Campo assegura o direito para além da permanência no espaço geográfico, a necessidade de uma relação direta com os interesses da comunidade, transformando em conteúdos escolares, o cotidiano, suas lutas e conquistas, seus saberes e cultura, sem se fechar para o que há de novo nas ciências e na tecnologia e defende os princípios da Educação do Campo como uma possibilidade de pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização das suas identidades, dos seus saberes.

Caldart (2009) aponta que o povo tem direito a ser educado no seu lugar onde vive, com uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Nessa perspectiva a Educação do Campo no município de Belém é constituída por 4 (quatro) territórios distintos: assentamentos da reforma agrária; quilombolas; extrativistas e ribeirinhos que em sua totalidade estão localizados na região insular, por esse motivo a denominamos de “Educação do Campo, das águas e das florestas”.

Essa denominação tem se constituído a partir da organização social dos povos dos campos, das águas e das florestas que habitam a Amazônia com a suas “territorialidades pluriversas” (Hage, 2023), e que vem demarcando os seus territórios das águas e das florestas, a partir da auto organização em Encontros e Seminários, no qual esses sujeitos, afirmam sua identidade e sua produção material, como, por exemplo, no I Seminário Estadual de Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, realizados entre os dias 13 e 17 de junho de 2007, no qual a juventude se reconhece sujeitos provenientes desses territórios.

É com esse entendimento que tem se constituído em Belém a “Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, quanto política pública de educação para os sujeitos que habitam as Ilhas de Belém (várzea e terra firme) que a COECAAF estruturou o assessoramento técnico pedagógico das 09 (nove) unidades de educação atendendo 1.342 estudantes, da educação infantil ao 9º ano, em 03 territórios distintos: assentamentos da Reforma Agrária, território das Ilhas com sujeitos ribeirinhos e quilombola.

Dessas 09 unidades educativas, 5 (cinco) estão localizadas nas Ilhas Sul de Belém (Ilha Grande, Ilha de Várzea e Ilha do Combú), 1 (uma) na ilha de Cotijuba e 3 (três) na Ilha de Mosqueiro. A Escola Municipal do Campo Angelus Nascimento, localizada

quilombo do Sucurijuquara (em Mosqueiro) foi transformada em Escola quilombola e passou a se chamar Escola Municipal de Educação Quilombola do Sucurijuquara Arlinda Gomes, sendo essa a primeira escola quilombola desse município.

Em 2021, quando foi instituída a COECAF havia três grandes desafios para Educação do Campo das Águas e das Florestas: o enfrentamento ao fechamento das escolas do campo, a formação de professores e as tensões geradas pela Base Nacional Comum Curricular, que serão detalhados a seguir:

- a) O Fechamento das Escolas do Campo: Entre os anos de 2000 e 2023 no Brasil 160.695 escolas foram fechadas (109.173 rurais e 51.522 urbanas), 32.083 escolas encontravam-se paralisadas em todo o país, conforme o Censo Escolar de 2023. No Estado do Pará 8.776 escolas foram fechadas (7.242 rurais e 1.534 urbanas), e 1.353 escolas encontravam-se paralisadas no Estado, conforme o Censo Escolar de 2023 (GEPERUAZ –FPEC, CE do INEP, 2023).

Esses dados vêm sendo denunciados nos vários “Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas”, que são realizados anualmente no Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. O fechamento dessas escolas se dá pelo avanço do agronegócio, mineral negócio e hidronegócio em todo o território paraense, bem como a precarização da política pública educacional em todo os Estado do Pará.

Não entrar nessa lógica, foi um grande desafio para a política pública municipal e nessa perspectiva foi inaugurada a primeira escola do 6º ao 9º ano nas ilhas sul de Belém (Ilha do Cumbú, Ilha Grande, Ilha do Murutucum). Reformamos os prédios escolares e em algumas delas implantamos energia fotovoltaica com o compromisso de transformar e inserir as escolas no debate das mudanças climáticas.

- b) A formação de professores: Ao realizar o levantamento da formação dos professores da Rede Municipal de Educação de Belém, detectou-se que não havia nenhum professor formado pelos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, cursos que têm protagonizado a formação com base nos princípios preconizado nas conferências nacionais por uma Educação do Campo (Molina, 2012), que objetiva a formação teórica e prática voltada aos saberes dos territórios e seus sujeitos. Dessa forma, convidamos uma professora formada nesse curso para exercer a coordenação, a mesma permaneceu por 2 anos sendo substituída por um servidor efetivo formado

em nível de pós-graduação com base nos princípios da Licenciatura em Educação do Campo.

- c) As tensões geradas pela Base Nacional Comum Curricular, imposta pelo Governo Federal, que desde de 2019 tem organizado a Educação Brasileira em um viés tecnicista a partir da padronização de conteúdos curriculares que visem tão somente a preparação dos educandos para as avaliações em larga escala, em detrimento à realidade concreta e os saberes necessários à atuação enquanto cidadão reflexivo e sujeito das mudanças necessárias para a Amazônia.

Nesse sentido a COECAAF desenvolveu um conjunto de atividades formativas para os professores; e para que a implantação se efetivasse, entre tensões e contradições, iniciou coletivamente a construção uma nova diretriz curricular. Nesse contexto, em parceria com o Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, foram realizadas 07 (sete) formações com o objetivo de discutir e traçar as bases conceituais, a concepção de educação e os princípios norteadores para a construção das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Na contramão do fechamento das Escolas do Campo a criação das Escolas do Campo das Águas e das Florestas através do currículo voltado para a realidade da Amazônia

Ainda que existam legislações educacionais que estabeleçam parâmetros legais que buscam fortalecer a presença das escolas nas pequenas comunidades do campo, indígenas e quilombolas no Brasil, os dados do Censo Escolar do INEP do ano de 2023 indicam que o fenômeno do *Fechamento de escolas do campo, quilombolas e indígenas* continua se intensificando, no Brasil e no Estado do Pará, as estratégias de resistências adotadas pela Coordenadoria da Educação do Campo, das Águas e as Florestas, foram:

- Fortalecimento da Educação do Campo das Águas e das Florestas através da criação da COECAAF - Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, pela portaria de nº 1639/2021- GABS/SEMEC.
- Regulamentação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, como Política de Estado através do art. 23 da LEI Nº 9.995, de 19 de janeiro de 2024 que instituiu o Novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém.
- Criação do novo currículo contextualizado através das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.

- 100% dos Alunos têm atendimento de Transporte Escolar, sendo esse um grande diferencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Todas as 09 escolas têm a cobertura de barcos e ônibus escolares. São 33 barcos e 07 ônibus escolares atendendo os estudantes. Sendo que nas escolas do território ribeirinho, há lanchas para o transporte específico dos professores e demais funcionários.
- Criação das Escolas de Tempo Integral no Campo: Na Ilha de Mosqueiro a escola Madalena Travassos e na Ilha de Cotijuba a Unidade de Educação Infantil Cotijuba, ambas foram ampliadas para Tempo Integral e mais duas escolas (EMEC Semabstião Quaresma e Maria Clemildes) estão em processo de transformação.
- Criação da primeira Escola Quilombola de Belém, no quilombo do Sucurijuquara, escola Arlinda Gomes.
- Ampliação da etapa de atendimento no Ensino Fundamental: Na Ilha Grande foi inaugurada a Escola do Campo São José – Essa é a primeira escola que atende os estudantes da Educação Infantil ao 9º ano, nas Ilhas Sul de Belém, depois de 500 anos de ocupação dessas ilhas somente agora as crianças não precisarão mais sair das ilhas e se deslocar para o continente para cursar o ensino fundamental maior.
- Em parceria com a Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - COEJAI, foi implementada a alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos na Unidade Anexo Nsa. Sra. dos Navegantes na Ilha de Várzea. Sendo recentemente premiada nacionalmente por boas práticas pedagógicas na EJAI.
- Foram entregues 04 escolas reformadas com ambientação amazônica, energia solar fotovoltaica, novo mobiliário e lotação de professores adequada.
- Formação continuada de Professores em parceria com a UFPA e mais 10 Universidades, coordenador pela Universidade de Brasília, para todos os professores através do “Programa Esperançar na Formação Docente: Construindo Escolas Humanizadas e Transformadoras”, que tem contribuído para afirmar a identidade e as práticas pedagógicas dos educadores, que buscam trabalhar com os conteúdos programáticos voltado a realidade das comunidades.

- Ingresso de tecnólogo em agroecologia para o desenvolvimento de práticas agroecológicas na escola e comunidade.
- Criação de sala de Atendimento Educacional Especializado para as os estudantes com deficiência.
- Assinatura do pacto pela Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, no ano de 2024, que estabelece compromissos a serem observados pelos Municípios e Estado do Pará, a fim de assegurar os direitos relativos à Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena.

Dessas estratégias consideramos que a implantação dos princípios pedagógicos na construção de uma matriz curricular da Escola do Campo, das Águas e das Florestas representa uma das resistências com maior evidência da transformação da forma escolar.

A construção do currículo para as escolas do campo, das águas e das florestas foi iniciada a partir do Programa de Formação de Professores “Esperanças na Formação Docente: Construindo Escolas Humanizadoras e Transformadoras”, com base na Investigação Temática Freireana, no qual os professores das Escolas do Campo puderam organizar o percurso formativo a partir da realidade concreta do cotidiano dos povos que habitam os territórios da Amazônia.

Esse percurso formativo tem se baseado em uma matriz curricular constituída por seis princípios, que entendemos como elementos motriz para a “transformação da forma escolar” (Caldart, 2015), ou seja, a transformação da escola rural (alienante) para uma escola libertadora e emancipadora que compreendemos ser essa, a Escola do Campo, das Águas e das Florestas.

O primeiro princípio que compõe a matriz formativa da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, da rede municipal de Belém é **a inserção da realidade como matéria-prima da lógica da organização curricular**, com a valorização e a incorporação dos saberes dos sujeitos e seus territórios.

Arroyo (2017, p. 9) demarca na obra: currículo, um território em disputa, que “o foco de nosso olhar é a sala de aula, espaço central do trabalho docente”. Por esse motivo, compreendemos que na Educação do Campo, das Águas e das Florestas é imprescindível que os educadores e a comunidade escolar, possam escolher os conteúdos curriculares de acordo com sua realidade. Para contribuir na construção de um currículo que tenha compromisso com o modelo de produção agrícola baseado na agroecologia, agroflorestal e agricultura familiar. Esse modelo de produção tem vínculo

concreto com os saberes e os modos de vida dos povos do campo, que fazem deles territórios espaços de cultivo antagônicos ao agronegócio, que por sua vez desterritorializam esses sujeitos, fecham escolas e expulsam as famílias. Nesse contexto

A agroecologia permite a concretização de um novo projeto de campo, diferente do proposto pelo capitalismo verde e seus programas de educação ambiental; neste sentido, é necessário compreender o campo contraditório no qual as comunidades camponesas estão inseridas, bem como compreender as disputas que ocorrem no seu interior, no âmbito da produção agrícola, da organização social e do projeto de educação (Caldart, 2017, p. 48).

Nessa perspectiva esse modelo de produção agrícola vem se fortalecendo nas práticas das escolas municipais do campo, das águas e das florestas, através dos tecnólogos em agroecologia, que vem realizando um trabalho de assessoramento aos projetos desenvolvidos pelas escolas, entre eles as **hortas comunitárias** e os **quintais produtivos pedagógicos**. Esses dois projetos têm transformado o conhecimento da comunidade em conteúdos escolares, além de auxiliar na apropriação da escola pela comunidade, pois não há Educação do Campo, das Águas e das Florestas sem a participação efetiva da comunidade em todas as instâncias da escola.

De fato, a **horta comunitária** que está no território escolar, tem aproximado a comunidade à escola, e o **quintal produtivo pedagógico** tem aproximado a escola da comunidade, que por sua vez tem se transformado em território de aprendizagem, alargando assim a escola para além do seu prédio, como preconiza a música Construtores do Futuro, de Gilvan dos Santos: “Eu quero uma escola do campo, que não tenha cercas, que não tenha muros...”

Nesses quintais, encontramos variedades de frutas, assim como as plantas medicinais que remetem aos saberes ancestrais advindos das mães e avós dos educandos. Neles os professores são esses homens e mulheres que detêm esse conhecimento sobre a floresta e repassam para seus filhos e netos mediados pela escola, como veremos nas imagens abaixo.



Figura 1 - Colheita na Horta Comunitária

Fonte: Arquivo da EMEC Madalena Travassos (2024).



Figura 2 – Aula no Quintal Produtivo Pedagógico

Fonte: Arquivo da EMEC Anexo Santo Antônio (2024).

Na figura 1 os educandos da Escola do Campo Madalena Travassos (Ilha do Mosqueiro) estão colhendo cheiro verde (coentro) e na figura 2, os educandos da Escola do Campo Anexo Santo Antônio (Ilha do Combú) estão em aula prática nos Quintais Produtivos Pedagógicos, com um comunitário sobre a meliponicultura, que é a prática de criação e manejo de abelhas sem ferrão, e a importância delas para o ambiente natural.

Um segundo princípio dessa matriz é **o trabalho socialmente útil e o trabalho coletivo como princípio pedagógico**, o qual é importantíssimo para que os saberes e fazeres da produção da vida seja assegurada nas próximas gerações, pois é através da interação geracional mediado pela natureza que os saberes de trabalho dos povos do campo, das águas e das florestas vão sendo aprendidos, pelas novas gerações, o que garante o fortalecimento da identidade e do território.

Ao plantar as sementinhas do cheiro verde, por exemplo, e colher para preparar a alimentação na escola, os educandos aprendem a importância da meliponicultura para o ambiente, e exercitam o trabalho socialmente útil e sua importância para eles e para sua comunidade. E para que isso aconteça é necessário que a escola reconheça os diferentes conhecimentos existentes no seu território e os problematize em relação ao conhecimentos padronizados como científicos.

Mas é importante afirmar, também, que a função da escola não se restringe ao trabalho com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta e para os objetivos formativos que temos. Se há diferentes práticas sociais formativas, e que incluem a produção e socialização de conhecimentos, não há uma cisão necessária (se não artificial) entre conhecimento científicos e outras formas de conhecimento. Na realidade os vários tipos de conhecimento costumam estar bem articulados, ainda que a forma social atual estabeleça entre eles uma hierarquia rígida, que também precisa ser problematizada pela escola[...] (Caldart, 2011, p. 73).

Pensar uma escola que trabalha as diferentes formas de conhecimento, significa trabalhar de uma forma interdisciplinar. E nessa perspectiva anunciamos o terceiro princípio da matriz curricular que são **as práticas interdisciplinares** para superar a fragmentação do conhecimento, desenvolvendo uma visão da totalidade dos processos sociais e de um ambiente ecologicamente sustentável.

Trabalhar pedagogicamente na perspectiva desse princípio é romper com a escola que serve ao capital, que forma os sujeitos sem uma visão do todo, apenas com fragmentos de conhecimentos que não tem sentido para a vida dos educandos e que, na prática contribuem no processo de alienação, isolamento e exclusão, o que vai coadunar com a função da escola capitalista, que é a de treinar indivíduos para exercer determinadas funções conforme a classe que pertence, sem necessariamente se conhecer na engrenagem do capital.

Para o sujeito amazônida, é mister conhecer “o todo”, a engrenagem do sistema capitalista e as suas diversas formas de se reinventar, para poder entender o avanço

que ele faz sobre a Amazônia e assim traçar ações de resistência, para que se possa pensar uma Amazônia como um ambiente ecologicamente sustentável, que significa lutar contra todas as formas de exploração dos recursos naturais e fortalecer a luta e a vida dos povos e comunidades tradicionais que têm sido reconhecidos por diversos agentes ambientais como importantes atores responsáveis pela proteção do ambiente que estão inseridos na Amazônia.

Todo esse movimento, exige uma formação baseada no quarto princípio que é a **auto-organização**, que deve incidir na mudança das relações sociais na escola e depois na própria sociedade. É pela auto-organização que a classe trabalhadora vai se fortalecendo e organizando sua luta e o modo de vida e essa tem sido a experiência também das comunidades tradicionais que habitam a Amazônia.

Se a escola pública que queremos é aquela que defende o modo de vida dos sujeitos camponeses e que vai na contra hegemonia da escola que forma mão-de-obra para o capital, é fundamental que ela seja espaço de experiências da organização desde os grupos que organizam a ambientação da sala de aula, o coletivo do jornal, na representação de turma, estejam no conselho escolar, no grêmio estudantil, na organização das festas, nos jogos escolares, nas feiras de ciência e mostras culturais.

O quinto princípio formativo é a **gestão democrática**, que exige a existência de várias instâncias de gestão coletiva, entre elas o Conselho Escolar. No novo Sistema Municipal de Ensino de Belém, a lei nº 9.995, de 19 de janeiro de 2014, no art. 4º, quanto aos seus fins, enfatiza no parágrafo XII, que a referida lei deve assegurar a participação democrática nos processos de planejamento, coordenação, gestão e avaliação dos processos educativos. O Cap. IV dessa lei versa sobre a gestão democrática e no art. 11, ela anuncia que “A gestão democrática no Sistema Municipal de Educação de Belém dar-se-á por meio da participação da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência e o exercício da cidadania” (Belém, 2024).

Com esse aporte legal, a Coordenação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, tem trabalhado no sentido de que todas as escolas tenham o seu Conselho Escolar e os diretores eleitos em processo de eleição direta, como já ocorre em 05 (cinco) escolas das 09 (nove) unidades educativas.

Para que o processo democrático na gestão escolar aconteça de fato, anunciamos o sexto princípio pedagógico que é **a intrínseca relação da escola com a comunidade e os movimentos sociais**. Essa relação deve reverberar na construção coletiva do planejamento, na execução e avaliação dos processos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Esse princípio tem se fortalecido com os vários projetos desenvolvidos no

âmbito da escola, como já aqui anunciado, e também com uma metodologia de ensino que parte da investigação temática freireana (ITF), que envolve toda a comunidade na busca do tema gerador.

Como podemos ver ao longo do texto em tela, o currículo das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas no município de Belém está em movimento a partir desses princípios formativos que tem dado uma direção para as ações pedagógicas das escolas mesmo em meio as dificuldades inerentes ao processo e as contradições que a própria realidade apresenta.

Considerações em movimento

Muito embora no município de Belém a Educação do Campo, das Águas e das Florestas tenha se fortalecido com base na ação do Estado, via políticas públicas, podemos afirmar que somente foi possível por se tratar de um governo comprometido com os sujeitos e com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

Resgatamos o que apresenta Caldart (2008) sobre o conceito da Educação do Campo e a tríade de sua gênese (Campo-Educação-Políticas Públicas), para evidenciar que “o conceito de Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no momento histórico da realidade que se refere” (2008, p. 69).

Considerando que essa realidade é um movimento constante, e um “território imaterial”¹, que pode tornar-se material dependendo do contexto, sobretudo no que diz respeito à força material da luta política por territórios concretos de disputa.

A educação do campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar do negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos, que dizem respeito a esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma conteúdo e sujeitos envolvidos. A educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato, seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (Caldart, 2008, p. 70).

¹ Expressão utilizada por Fernandes (2000), em estudo intitulado a gestação e nascimento do MST.

Essa luta só existiu pela necessidade de marcar o campo brasileiro como um projeto de campo, contra a lógica do campo como negócio, mas necessário para o desenvolvimento do País, pois atende-se que boa parte da população brasileira, e que

[...] se refere aos processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (Caldart, 2008, p. 74).

Assim, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas está muito além do que atender somente os anseios pedagógicos das Escolas do Campo. Ela é um posicionamento político em favor dos territórios e dos povos que vivem na Amazônia. Os processos pedagógicos devem responder às necessidades dos sujeitos para sua emancipação e fortalecimento de sua luta na disputa de um projeto que gere vida para o campo e na cidade. Livre da exploração do homem pelo homem, com a produção organizada, orgânica, sem aditivos químicos e com manejo sustentável, resistindo às várias reinvenções do capitalismo na Amazônia.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BELÉM. **Lei Ordinária 9995 2024 de Belém PA**: Institui o novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém - SME, e dá outras providências. Belém: Gabinete do prefeito, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2024/1000/9995/lei-ordinaria-n-9995-2024-institui-o-novo-sistema-municipal>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BITTENCOURT BRITO, M. M. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BITTENCOURT BRITO, M. M. (org). **Educação Revolucionária na Amazônia**. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. (org.). **Educação do campo**: Campo-políticas públicas-educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola 4**: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

A implantação da educação do campo, das águas e das florestas na rede municipal de educação de Belém do Pará: caminhos para a transformação da forma escolar

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.3>

CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia Socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CODEM. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. Belém: Companhia Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HAGE, S. A. M. **Amazonizando a educação e o mundo com convivências e transgressões**. Memorial de Titularidade. Belém: Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2023.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em educação do campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, e240051, 2019.

SANTOS, J. dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/UFPA, Belém, 2014.

XAVIER, P. H. **Matrizes formativas e organização pedagógica**: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

A centralidade do território e do trabalho para Educação do Campo das Águas e das Florestas na Amazônia marajoara

Patrícia Oliveira da Silva*, Hérica Dias Rodrigues**

Introdução

Nossa reflexão construída neste capítulo está orientada pela seguinte interrogação: “Que elementos traduzem e especificam a Educação do Campo a partir das territorialidades das águas e florestas na Amazônia marajoara?”. Neste sentido, focamos a abordagem nos elementos que certamente potencializam a educação desenvolvida nos espaços rurais a partir de suas especificidades.

Nesta perspectiva, analisamos os elementos centrais na constituição de uma educação pública dos povos do campo, que se reproduzem junto às águas e florestas no âmbito da Amazônia marajoara. Tal análise perpassa necessariamente pela compreensão do sentido ontológico e pedagógico que o território e o trabalho têm na formação holística das comunidades, que habitam historicamente os seus territórios de existência e resistência.

A fundamentação teórica acerca da relação histórica e intrínseca entre trabalho e educação, está alicerçada na reprodução social do ser humano nas perspectivas de Del Roio (2015), Rossi (2016) e Saviani (2007). O paradigma da Educação do Campo cultivado pelo protagonismo das lutas camponesas é baseado na sistematização de Caldart (2012) e nas pesquisas de Hage (2014) sobre as experiências da Educação do Campo nos territórios paraenses.

As concepções geográficas de território e dos territórios da Educação do Campo estão alicerçadas em Santos (2012) e Fernandes (2005), respectivamente. A Amazônia marajoara é compreendida em seu sentido plural a partir de Sarraf-Pacheco (2024). E a Educação do Campo representa a integração e afirmação de territórios produzidos

* Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Breves e Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Pará.

** Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Breves.

também entre as águas e florestas, conformados por saberes plurais e bioculturais (Toledo; Barrera-Bassols, 2015).

É nesta direção que o presente texto, ampara-se metodologicamente em revisão de literatura que resultou no referido referencial teórico e, fundamentalmente, em observações participativas resultantes das experimentações teóricas e empíricas a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial, de orientação e realização de estágio para docência em escolas de comunidades ribeirinhas marajoaras.

Deste modo, tal reflexão tem em seu escopo, além desta introdução e das considerações finais, a discussão da centralidade do território como prática pedagógica na primeira seção. Na sequência, o trabalho intrínseco à reprodução social do ser humano e na terceira seção, a potência da Educação do Campo conformada com as águas e florestas na Amazônia marajoara, a partir da relevância das categorias do território e trabalho em uma perspectiva ontológica.

Território como prática pedagógica

A Amazônia marajoara marcada pelo regime das águas e florestas, que modela os territórios e territorialidades existentes, é exemplar da multiplicidade inerente ao “campo” da Educação do Campo. Esta parte da Amazônia corresponde ao arquipélago do Marajó, situado ao norte do Estado do Pará, à direita da foz do rio Amazonas. É formada por múltiplas ilhas circundadas por um emaranhado de corpos d’água, onde se destaca a ilha do Marajó. A geopolítica e a paisagem natural diversa em campos naturais, florestas de várzea, de terra firme, rios, entre outros, expressam reproduções territoriais distintas reconhecidas como Marajó dos Campos, localizado na parte oriental e Marajó das Florestas, situado na porção ocidental (Sarraf-Pacheco, 2024).

O arquipélago do Marajó é composto por dezesseis municípios conforme divisão regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Região Geográfica Intermediária de Breves é subdividida em duas regiões geográficas imediatas. A Região Geográfica Imediata de Soure-Salvaterra, composta pelos municípios de Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure e a Região Geográfica Imediata de Breves, integrada por Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço, Portel e São Sebastião da Boa Vista, conforme Mapa 1 (IBGE, 2017).

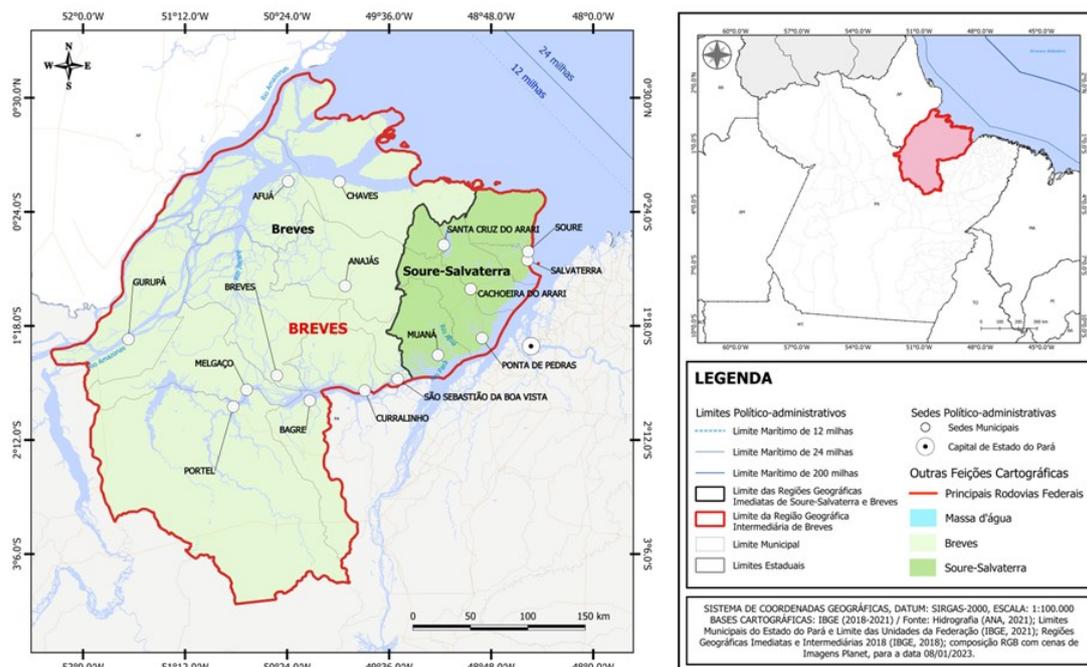


Figura 1 –Região Geográfica Intermediária de Breves

Fonte: As autoras (2024).

Esta região ainda mantém o quantitativo de habitantes residentes na zona rural superior à zona urbana (IBGE, 2000; 2010). Neste aspecto, frisamos que o IBGE designa o rural a partir da exclusão do que não seja urbano e, de modo divergente, compreendemos o espaço rural por suas características próprias reveladas num modo particular de vivência, em negação às acepções que o secundarizam por um viés dicotômico, de contínuo ou resíduo em relação ao espaço urbano (Alentejano, 2000; Marques, 2002; Silva, 2019).

Com base nos dados, a maior parte da população até o censo de 2010, encontrava-se residente na zona rural de treze dos dezesseis municípios desta região, ou seja, cerca de 60% da população, o que totalizava 275.558 habitantes, seguida da população urbana de 211.452 habitantes, com exceção somente dos municípios de Breves, Salvaterra e Soure que apresentavam população urbana superior à rural, respectivamente, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – População residente por situação de domicílio na Região Geográfica Intermediária de Breves

Município	População residente (2000)			População residente (2010)			População (2022) * Total
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	
Afuá	6.782	22.723	29.505	9.478	25.564	35.042	37.765
Anajás	4.613	13.709	18.322	9.494	15.265	24.759	28.011
Bagre	4.395	9.313	13.708	10.661	13.203	23.864	31.892
Breves	40.285	39.873	80.158	46.560	46.300	92.860	106.968
Cachoeira do Arari	5.832	9.951	15.783	7.356	13.087	20.443	23.981
Chaves	1.233	16.117	17.350	2.510	18.495	21.005	20.757
Curralinho	5.400	14.616	20.016	10.930	17.619	28.549	33.903
Gurupá	6.593	16.505	23.098	9.580	19.482	29.062	31.786
Melgaço	3.180	17.884	21.064	5.503	19.305	24.808	27.881
Muaná	7.637	17.830	25.467	14.521	19.683	34.204	45.368
Ponta de Pedras	8.641	10.053	18.694	12.424	13.575	25.999	24.984
Portel	17.325	20.718	38.043	24.852	27.320	52.172	62.503
Salvaterra	8.651	6.467	15.118	12.672	7.511	20.183	24.129
Santa Cruz do Arari	2.245	3.010	5.255	3.994	4.161	8.155	7.445
São Sebastião da Boa Vista	7.180	10.484	17.664	9.902	13.002	22.904	25.643
Soure	17.303	2.655	19.958	21.015	1.986	23.001	24.204
RG imediata de Breves	96.986	181.942	278.928	139.470	215.555	355.025	407.109
RG imediata de Soure-Salvaterra	50.309	49.966	100.275	71.982	60.003	131.985	150.111
RG intermediária de Breves	147.295	231.908	379.203	211.452	275.558	487.010	557.220

Fonte: IBGE - Censo demográfico 2000, 2010 e 2022.

* O censo de 2022 ainda não disponibilizou a população por situação de domicílio.

Considerando que mais da metade da população total reside no espaço rural do arquipélago do Marajó e que sua riqueza sociocultural e natural contrasta com os baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), reflexo dos indicadores de educação, longevidade e renda, torna-se imprescindível priorizar ações sobre os possíveis impactos resultantes da presença/ausência das escolas do campo, nestes

territórios de águas e florestas, visto que a política educacional também intervém nas condições materiais e culturais de existência destas comunidades e de sua permanência ou não no campo.

Evidenciamos que, a despeito da fragilidade das políticas públicas no espaço rural, seus territórios tradicionalmente habitados por povos e comunidades marajoaras não são somente fração de terra habitada. Estes são compreendidos como base material e simbólica imprescindível à vida, ao trabalho, à escola, ao lazer, às manifestações culturais, em uma rede de relações partilhadas comunitariamente. Ressaltamos que os territórios também são lócus de disputa por relações de poder entre projetos políticos antagônicos (Santos, 2012; Fernandes, 2005).

Na perspectiva político-ideológica de projetos antagônicos em disputa, não se pode desconsiderar que, assim como os territórios são objetos de disputa e controle por agentes com interesses conflitantes, as escolas representam uma forma de poder estatal no território, que sob a lógica capitalista tendem a acentuar as desigualdades de classe e negligenciar as diferenças socioculturais entre as classes e grupos sociais, ao privilegiarem em sua teoria e prática pedagógica os valores culturais que dizem respeito à classe dominante (Bourdieu; Passeron, 1992).

Contudo, enfatizamos que a educação escolar e, especificamente, a Educação do Campo, também está em disputa por um projeto de escola que possibilite uma formação inteira, com reconhecimento e fortalecimento dos valores e direitos territoriais, sociais, políticos e culturais do conjunto das trabalhadoras e trabalhadores dos diversos territórios e territorialidades do campo. Cuja prática pedagógica se conflua com e a partir das territorialidades camponesas e na diversidade dos territórios de vida produzidos por ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, entre outros (Caldart, 2012).

É no tensionamento da acumulação capitalista e da propriedade privada da terra que nasce a Educação do Campo, a partir da mobilização camponesa por uma educação condizente com o projeto de assentamentos da reforma agrária, mas que não está circunscrita somente à educação no âmbito da reforma agrária, busca de modo mais amplo construir uma educação que tenha papel central no território com o envolvimento profundo do campesinato em sua pluriversidade, historicamente marginalizado nas políticas públicas (Fernandes, 2005).

As escolas do campo, das águas e das florestas interferem na organização das comunidades onde se situam, pois exercem um poder de influenciar para o pertencimento ou para negação dos territórios coletivos. Desta forma, a indiferença da

prática educativa representa um risco ao fortalecimento das comunidades e ao reconhecimento de seus territórios e, por conseguinte, de seus direitos à uma vida digna em seus lugares de existência.

Neste sentido, as práticas educativas são mais significativas e instrutivas à medida que enfatizam a diversidade territorial e cultural deste arquipélago e das Amazônias como um todo. Destas práticas surgem pedagogias radicais em defesa do direito aos territórios da vida, em contraposição aos usos e abusos territoriais empreendidos por empresas capitalistas espoliadoras e desencadeadoras de desterritorializações.

Portanto, a prática de reconstituição com frequência dos territórios por suas comunidades na defesa de seus direitos e na afirmação de suas culturas, de seus saberes ancestrais, de seus modos de existir e resistir, do valor de seu trabalho, traduzem-se em prática educativa e cada vez mais devem conformar a educação escolarizada dos campos, das águas e florestas.

Trabalho como princípio educativo

A reprodução da vida humana tem como um dos princípios essenciais o trabalho. Nesta perspectiva, a concepção materialista se sustenta na história engendrada por indivíduos reais, que por meio das suas ações, fruto do trabalho, produzem suas condições materiais de vida desde a satisfação das necessidades mais elementares como comer, beber, vestir, habitar, entre outras (Marx; Engels, 2009).

Não há sociedades humanas sem trabalho porque mulheres e homens precisam produzir e reproduzir seus meios de existência. O trabalho é um ato que diferencia sem necessariamente hierarquizar os seres humanos dos demais seres vivos, visto que mulheres e homens produzem aquilo que consomem com consciência, como o ato de pescar, plantar, construir, criar.

Escrito de outra forma, o trabalho consiste no ponto de partida para definição do ser humano enquanto ser social. É intrínseco a este a produção material e simbólica para suprir suas necessidades por meio do trabalho, sendo este modo de vida transmitido de geração para geração, através de um dos elementos essencialmente educacionais, a aprendizagem (Del Roio, 2015).

Neste sentido, há uma relação ontológica e identitária entre o par trabalho e educação desde a gênese humana, entendido como um verdadeiro processo de aprendizagem, no qual a humanidade aprendia a trabalhar trabalhando, a partir da produção de sua existência em coletivo, com outros seres humanos e não humanos, cuja validade se media pela experiência (Rossi, 2016; Saviani, 2007).

Apesar do trabalho e educação estarem imbricados em sua gênese, houve historicamente uma ruptura vinculada ao estranhamento do ser humano em relação ao processo e ao produto do seu trabalho. Uma das consequências deste processo, refere-se à ruptura na relação ontológica entre trabalho e educação que, no modo de produção capitalista, passam a ser subjugados aos interesses dominantes, à medida em que são direcionados para manutenção da ordem vigente e dos processos alienantes (Saviani, 2007).

Esta divisão provocou também uma cisão na institucionalização da educação, a qual passou a ser conduzida de duas formas, uma voltada às pessoas livres pertencentes à classe proprietária, com viés artístico, intelectual, lúdico e militar. E outra direcionada às pessoas escravizadas e/ou assalariadas que compunham a classe não-proprietária, voltada à execução das atividades inerentes ao processo produtivo (Saviani, 2007).

O desenvolvimento do sistema capitalista transformou ao longo da história a relação entre trabalho e humanidade, e o valor de uso em valor de troca, o ser humano que, em princípio, tinha consciência de sua produção, desumaniza-se e passa a não ter, aumentando ainda mais o distanciamento entre trabalhador e o produto do seu trabalho.

Mediante à necessidade de uma prática consciente de transformação, a educação pode ser um meio possível, se impulsionada pela indignação e denúncia. Se por um lado a escola é mais uma ferramenta de reprodução da sociedade capitalista, por outro a escola pode possibilitar práticas educativas libertadoras e emancipatórias resultantes das contestações e insatisfações dos sujeitos sociais nos territórios comunitários, com os quais esteja verdadeiramente envolvida e comprometida (Del Roio, 2015; Rossi, 2016).

Nesta perspectiva, apresenta-se como possibilidade pedagógica a abordagem do trabalho enquanto uma dimensão da identidade territorial dos sujeitos, em meio às águas e florestas e como trabalho consciente e livre, fruto de uma necessidade humana primeira, uma atividade vital imprescindível no processo de sociabilidade. Os momentos laborativos das comunidades ribeirinhas marajoaras, por exemplo, compõem também a sua territorialidade, os quais perpassam pela influência das águas e florestas.

A organização do trabalho cotidiano em núcleos familiares e em comunidade, é indissociável do conhecimento geracional acerca das florestas, das árvores, dos frutos, das sementes, das plantas medicinais como alternativa de cura, do regime das águas e da criação de técnicas adaptadas à caça, pesca, coleta, produção de alimentos, confecção de artesanato, entre outras atividades voltadas ao sustento familiar e a

obtenção de renda, por meio da comercialização do excedente, frente às limitações impostas ao espaço rural.

O legado dos povos indígenas marajoaras é materializado também no saber-fazer das embarcações esculpidas de madeira para deslocamentos pelas águas. O trabalho está presente igualmente na construção das casas, pontes, trapiches, centros comunitários, escolas, sobre as várzeas, na beira dos rios por necessidade e/ou desejo. Todavia, apesar de sua importância vital, este saber-fazer ancestral e adequado aos ecossistemas de águas e florestas, geralmente é negligenciado ao se adotar uma perspectiva educacional universal, em detrimento da pluriversalidade inerente aos territórios e aos seus povos.

Diante da centralidade que o trabalho e estes territórios permeados por águas e florestas tem para produção da vida das comunidades e na formação histórica desta região, a educação escolar nestes lugares deve se permitir afetar com o propósito de contribuir para o fortalecimento da organização política e cooperação das lutas destes povos tradicionais pela concretização de seus direitos territoriais, sociais, culturais e ambientais.

A Educação do campo, das águas e florestas a partir do território e do trabalho na Amazônia marajoara

Os territórios marajoaras guardam uma história de uso e produção humana milenar, pesquisas arqueológicas datam a existência humana nesta parte da Amazônia há pelo menos 3.500 anos. Ao longo dos primeiros 1.500 anos, foi revelada a existência de pequenas vilas distribuídas pelos diversos ecossistemas marajoaras com o desenvolvimento da caça, pesca, coleta e possivelmente de cultivo de mandioca (Schaan; Martins; Portal, 2010).

Tanto às cosmovisões indígenas nos Marajós, cuja existência antecede à colonização europeia, quanto à forte presença africana e suas tradições, a despeito de todas as formas de violência a que foram submetidas no processo de colonização deste território, possibilitaram o compartilhamento de práticas culturais e de solidariedades afroindígenas na recriação de territórios, por meio do trabalho, de crenças, de saberes, conformados com seus modos de vida, que culminaram em uma memória biocultural resistente às transformações, que perdura nestes territórios de águas e florestas (Sarraff-Pacheco, 2024).

Os territórios das comunidades marajoaras, exprimem faces outras das territorialidades amazônicas, com as quais resiste um modo de vida sustentado na

unidade familiar e produtiva, no resguardo de certa autonomia, no uso comum do território com técnicas de baixo impacto, no coletivo das relações de vizinhança e parentesco, na espiritualidade e na profunda relação com o ambiente tendo com as águas e florestas um elo vital (Cruz, 2012; Marin, 2008; Nahum; Ferreira, 2020).

As comunidades marajoaras vivenciam seus saberes ancestrais e os recriam a partir dos conhecimentos apreendidos desde a infância com o convívio familiar e comunitário. As crianças e jovens levam consigo aprendizados sobre a terra, as águas e as florestas para escola e fomentá-los é fazer uma educação significativa. O pertencimento aos territórios e o envolvimento com suas territorialidades, que coabitam estes ecossistemas há séculos sem degradá-los, deve ser basilar da identidade da Educação do Campo na região.

A conexão da prática educativa com o território e o trabalho, enquanto meios de reprodução da vida, deve ser considerada tão importante para definição da essência destas escolas, quanto são a organização em (multi)seriação, ciclos, alternância ou outra forma mais adequada, a formação inicial e continuada de profissionais e a necessidade de mais escolas em espaços rurais, visto que a conjugação destes fatores corrobora para fortalecer o movimento de resistência das comunidades destes territórios (Brasil, 1996).

Neste aspecto, as escolas conformam-se a partir das territorialidades das águas e das florestas na Amazônia marajoara, quando além das dinâmicas vinculadas à agricultura agroecológica, incorporam e expressam dinâmicas territoriais bioculturais do lugar; quando afirmam o modo de viver ribeirinho, quilombola, extrativista, ou seja, de suas territorialidades; quando enaltecem e fortalecem a importância dos tratos culturais e da conservação dos ecossistemas pelos povos e comunidades tradicionais.

As florestas são amigas, acolhedoras e provedoras dos mais diversos alimentos e meios de existência para os seres vivos. É recinto e refúgio também de povos tradicionais que manejam historicamente de forma equilibrada e corroboram para manutenção de sua exuberância e diversidade, fazendo do extrativismo uma forma de resistência ancestral à exploração. Essas populações têm seu modo próprio de vida, no qual há uma interação simbiótica entre os seres humanos e não humanos, conforme expressou (Sarraf-Pacheco, 2024).

Na dinâmica Marajoara, populações locais sempre sensíveis e sintonizadas aos mistérios da floresta Amazônica, produziram inteligíveis modo de vida, trabalho e luta, os quais vêm lhes permitindo dialogar e respeitar temporalidades dos

indissociáveis reinos: humano, vegetal, animal e mineral garantidor do sustento de seu dia a dia (Sarraf-Pacheco, 2024, p. 62).

As águas no arquipélago constituem berços de vida de conhecidas e desconhecidas espécies de seres vivos. Estes corpos hídricos são fontes de alimentos para reprodução social de comunidades ribeirinhas marajoaras. A vida neste arquipélago se desenrola sob o regime das águas, onde trapiches e portos construídos para facilitar a vida, materializam as identidades ribeirinhas refletidas nesses lugares (Sarraf-Pacheco, 2024).

Estes “caminhos” d’água também constituem territórios enquanto escala geográfica do acontecer das comunidades ribeirinhas, onde seus endereços, confundem-se com os nomes dos rios Tajapurú, Anapu, Jacundá, Anajás, Muaná, Canaticu, Mapuá, entre outros rios de importância imensurável. As comunidades guardam profundos saberes biológicos e espirituais sobre esses rios e transmitem pelo trabalho e pela oralidade às novas gerações, que desde crianças constroem uma íntima relação com estas águas marajoaras.



Figura 2 – Habitação ribeirinha no território de águas e florestas no município de Currálinho

Fonte: Patrícia Oliveira da Silva (2024).



Figura 3 - Embarcações cotidianamente utilizadas por povos tradicionais nos Marajós

Fonte: Patrícia Oliveira da Silva (2024).

Todavia, entre os saberes partilhados pelos labirintos d'água, há também as histórias e experiências dolorosas divididas pelos estudantes e seus familiares em relação ao (não) acesso ao direito de estudar. Apesar de mais da metade da população habitar os territórios situados nos espaços rurais, as escolas, principalmente as que ofertam ensino médio, são praticamente inexistentes, onde a educação escolar básica na sua integralidade é incipiente. As escolas que existem estão localizadas, na sua maioria, nas sedes municipais (Silva; Nahum, 2023).

Diante do reduzido quantitativo de escolas, muitos alunos enfrentam horas de viagem pelos rios, furos e igarapés em transportes fluviais, em geral, inadequados e em desacordo com as recomendações estabelecidas pelos órgãos fiscalizadores, para conseguir estudar em escolas que estão concentradas nos espaços urbanos dos municípios ou que passaram pelo processo de nucleação (Costa, 2021).

Pela longa duração destes deslocamentos, os estudantes saem de suas residências com muitas horas de antecedência, comumente em pequenas embarcações conhecidas como rabetas (espécie de canoa com motor movido à gasolina), muito utilizadas pelas comunidades para conexões entre o rural e o urbano (Figura 2). As dificuldades sentidas nessas viagens somadas à estrutura deficitária de muitas escolas desmotivam os jovens

e suas famílias, que não medem esforços em busca deste direito fundamental, em meio às possibilidades limitadas (Rodrigues, 2023).



Figura 4 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Jarbas Passarinho às margens do rio Tajapuru, na comunidade Porto Capinal em Melgaço

Fonte: Hérica Dias Rodrigues (2023).

Em que pese as conquistas relevantes da Política de Educação do Campo, para a educação escolar em muitos espaços rurais marajoaras, ainda se tem a transferência de projetos urbanocêntricos com base em currículos universais, sem material ou com aporte de recursos didáticos que não possuem representatividade com o território, alinhados a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que homogeneiza os lugares e faz com que comunidades ribeirinhas não se reconheçam nesta educação escolar (Rodrigues, 2023).

Uma política comprometida com a educação dos territórios de águas e florestas na Amazônia marajoara, deve considerar que as comunidades são detentoras de conhecimentos e que suas epistemes são possíveis de se encontrarem nos currículos dos espaços escolares e nos seus territórios de vida. Estes sujeitos têm o direito de serem formados nos territórios que eles formam e em condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O arquipélago do Marajó desde o período colonial teve suas etnias indígenas e seus territórios brutalmente violados. A escola deve se importar com este processo colonial ao qual estes lugares foram subjugados, assim como afetar-se com as dinâmicas territoriais contemporâneas que, em certa medida, reeditam este colonialismo perverso que continua a violar direitos fundamentais de comunidades tradicionais (Cabral, 2017; Ramos, 2024).

O território da Educação do Campo, historicamente como um pilar da luta pela terra e por vida com dignidade no campo, deve ser permanentemente recriado na diversidade das práticas pedagógicas construídas em conjunto, com as práticas territoriais pluriversais dos ambientes escolares e não escolares. Uma educação que dialogue e seja campo de saber, precisa ser uma educação que reconheça os sujeitos e suas territorialidades múltiplas, como conformadores da escola e pertencentes a esses espaços, em uma relação de reciprocidade com os territórios produzidos também em meio às águas e florestas.

Considerações finais

As experiências com a Educação do Campo na Amazônia marajoara possibilitam observar que nestes territórios ainda são limitadas e limitantes as práticas educativas que envolvam as territorialidades conformadas no regime das águas. Apesar das comunidades tradicionais possuírem projetos e histórias que as tornam únicas, estes, em grande parte, não adentram a escola. Somam-se a essa falta de identificação entre escola e comunidade, a sua incipiência nos espaços rurais, a carência de infraestrutura, de materiais didáticos adequados, de transporte, de valorização e formação dos profissionais, entre outros desafios enfrentados nestes territórios secundarizados pelas políticas públicas.

Apesar da insuficiência política há uma pluralidade camponesa, em que as múltiplas especificidades das vidas produzidas e reproduzidas em meio às águas e florestas, qualificam a Educação do Campo a ser desenvolvida nestes territórios marajoaras. Nesta perspectiva educacional, os territórios produzidos por estas comunidades devem constituir referência, conteúdo e espaço da prática educativa com a incorporação dos rios, das matas, dos quintais, da produção cotidiana e complexa destas coletividades, conforme suas especificidades.

Que as comunidades tradicionais deste extremo norte na sua totalidade, possam ter acesso à uma educação que seja entoada com suas realidades, que considere o chão que pisam e as águas em que transitam, que se lembre que estes territórios de rios e florestas são produzidos diversamente, que são habitados por cidadãos que tem os mesmos direitos daqueles que se encontram nos maiores e menores centros urbanos, nas grandes e pequenas escolas e que potencialize a organização, a resistência e a transformação social, aliançada a um projeto de emancipação e justiça social.

Referências

- ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 87-111, jan. 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 out. 2024.
- CABRAL, C. L. **Conflitos territoriais na comunidade quilombola de Gurupá - APA Arquipélago do Marajó/PA**. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COSTA, E. M. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, n. 66. p. 384-397, 2021.
- CRUZ, V. do C. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- DEL ROIO, M. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 157-172, 2015.
- FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.
- HAGE, S. M. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.
- IBGE. **Censo demográfico 2000/2010/2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 set. 2024.
- IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- MARIN, R. E. A. Quilombolas na Ilha de Marajó: Território e Organização Política. In: LIMA, M. D. de; PANTOJA, V. (org.). **Marajó**: culturas e paisagens. Belém: 2ª SR/IPHAN, 2008. p. 162-187.
- MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 19, p. 95-112, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

A centralidade do território e do trabalho para Educação do Campo das águas e das florestas na Amazônia marajoara

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.4>

NAHUM, J. S.; FERREIRA, D. da S. Traços do Espaço Ribeirinho na Amazônia Paraense. In: SILVA, C. N. da; ROCHA, G. de M.; SILVA, J. M. P. da. (org.). **O Espaço geográfico amazônico em debate: dinâmicas territoriais e ambientais**. Belém: GAPTA: UFPA, 2020. p. 99-126.

RAMOS, C. A. P. O mercado de carbono e os impactos negativos sobre as comunidades do campo. In: RAMOS, C. A. P. **Conflitos no campo Brasil 2023: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino**. Goiânia: CPT Nacional, 2024.

RODRIGUES, H. D. **Metodologias e práticas no ensino de História na Educação do campo: perspectivas docentes e discentes na realidade do sistema modular de ensino E.M.E.F Jarbas Passarinho, Melgaço-Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Breves, 2023.

ROSSI, R. Trabalho e Educação: uma relação histórico-ontológica. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SARRAF-PACHECO, A. **Marajó - O coração da Amazônia: afroindígenas e agostinianos em práticas interculturais no regime das águas**. Manaus: Editora Valer, 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHAAN, D. P.; MARTINS, C. P.; PORTAL, V. L. M. Patrimônio Arqueológico do Marajó dos Campos. In: SCHAAAN, D. P.; MARTINS, C. P. (org.). **Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara**. 1. ed. Belém: GKNORONHA, 2010.

SILVA, P. O. da. **A agricultura familiar na Região Metropolitana de Belém - Pará: as estratégias de reprodução dos agricultores do município de Marituba**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2019.

SILVA, P. O. da; NAHUM, J. S. A educação escolar dos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia marajoara: a oferta do ensino médio entre os desafios do espaço rural. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 18, n. 52, p. 50-71, 2023.

TOLEDO, V.; BARRERA-BASSOLS, N. **A Memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 23-41.

Mulheres da Floresta Nacional de Tefé e Entorno: a construção da cultura da participação feminina no coração do Amazonas¹

Rita de Cássia Fraga Machado*, Zila Silva de Castro**

Introdução

Partimos do princípio de que a participação nos espaços de poder emerge de mobilizações sociais que lutam pelo direito de ter voz nos debates e nas tomadas de decisão acerca de questões que interessam a todos(as) que constituem um coletivo. Nesse sentido, as mulheres da Floresta Nacional de Tefé e Entorno (FLONA), de modo organizado, estão conquistando seu espaço dentro das comunidades, nas reuniões do Conselho Consultivo da FLONA² e em outros espaços representativos.

Como aponta Arroyo (2012, p. 20), “[...] os coletivos em ações e movimentos mostram a vida produtiva, a terra, o trabalho como princípios, matrizes formadoras como determinação das culturas, saberes, valores, identidades”. Dessa forma, considera-se que o processo cultural envolve toda e qualquer manifestação e organização dos grupos sociais.

Entendemos, portanto, como cultura da participação das mulheres da FLONA a atuação delas – como conselheiras, mães, professoras, trabalhadoras do roçado da casa – na comunidade, nas reuniões, nas assembleias e no Conselho Consultivo, com troca de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, nortearíamos este trabalho a partir das seguintes perguntas: como o ato de participar e a troca de conhecimentos fortalecem o grupo como uma

¹ Este texto teve a participação de análise e discussão coletiva da mestrandia Hemily Pastanas Marinho e da Mestre Marcela da Silva Barbosa.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2014), Professora adjunta na Universidade Estadual do Amazonas.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED, Universidade do Estado do Amazonas Núcleo CEST-UEA, Tefé Brasil. Bolsista FAPEM Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

² A Floresta Nacional (FLONA) é uma Unidade de Conservação Federal (UC) de uso sustentável decretada no dia 10 de abril de 1989 através do Decreto n. 97.629. Administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Está localizada na região do Médio Solimões, abrange quatro municípios: Tefé, Alvarães, Juruá e Carauari.

comunidade de aprendizagem? Qual a contribuição dessas mulheres ao significado do que é construído socialmente? Como se dá a presença das mulheres antes de depois do início dos encontros?

Nossa proposta é norteadada pelo objetivo geral de: descrever a construção da participação das mulheres que residem em comunidades localizadas na Unidade de Conservação da Natureza (UC) Floresta Nacional de Tefé (FLONA) e Entorno. Espaços representativos sociais, a partir dos Encontros das Mulheres iniciados em 2013. Para tanto, temos como objetivos específicos: identificar a presença das mulheres em espaços representativos depois do início dos encontros; compreender como se construiu a presença das mulheres nesses espaços representativos; analisar a pedagogia formativa presente nos Encontros das Mulheres.

Para fundamentar metodologicamente esta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, por meio da modalidade da pesquisa-ação, usando como método de análise o materialismo histórico e dialético. O presente trabalho se divide nos seguintes tópicos:

“Participação popular e espaço democrático”; “Diversidade e educação das mulheres da FLONA”; “Cultura, espaços e diversidade”.

No tópico I, discute-se a participação popular, nos espaços democráticos, uma vez que, à medida que os movimentos de diversas esferas como associações comunitárias e partidos políticos foram se organizando, mais espaços públicos de poder e decisão também foram conquistados.

No tópico II, trata-se da diversidade da educação das mulheres da FLONA, considerando-se que essa diversidade existe e está presente em nossa sociedade, desde as pequenas sociedades tribais até as sociedades desenvolvidas e industrializadas, o que também pode ser percebido nas reuniões do Conselho Consultivo da FLONA.

O tópico III aborda a cultura, os espaços e as diversidades, compreendendo-se que toda prática social envolve as formas de relação, organização, atitudes e atividades políticas que dão sentido àquilo que se considera cultura e diversidade.

Democratização social pela participação popular

A participação popular no Brasil emerge a partir de mobilizações sociais que lutavam pela democratização no contexto da ditadura militar. A partir da década de 1970, os movimentos sociais se intensificam, reivindicando a redemocratização do país, melhores condições de trabalho e participação política. Castro e Machado (2016, p. 27) afirmam que:

Fins dos anos setenta e durante a década de oitenta, o movimento se amplia, adentrando partidos políticos, sindicatos e associações comunitárias [...] com a acumulação das discussões e das lutas, o Estado Brasileiro e os governos federal e estaduais reconhecem a especificidade da condição feminina, acolhendo propostas do movimento na Constituição Federal e na elaboração de políticas públicas voltadas para o enfrentamento e superação das privações, discriminações e opressão vivenciadas pelas mulheres.

Neste sentido, à medida que os movimentos de diversas esferas como associações comunitárias e partidos políticos foram se organizando, mais espaços públicos de poder e decisão foram sendo conquistados. No entanto, a participação feminina está culturalmente ligada ao âmbito da vida social privada.

A partir das reivindicações dos movimentos, em que se destacam os movimentos feministas, vão sendo criados instrumentos de participação coletiva das mulheres na sociedade para além do âmbito familiar. Como as legislações de proteção à integridade física e psicológica fundamentaram a criação de programas específicos de saúde integral e de prevenção e atendimento às vítimas de violência sexual e doméstica. A cultura que condiciona a participação feminina ao âmbito privado vai se modificando a partir das práticas sociais de reivindicações das mulheres.

Nesse sentido, a cultura, para Hall (1997, p. 33), “[...] o que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural”. Essas práticas envolvem formas de organização, atitudes, atividades políticas, dando sentido ao que se considera cultura.

A transformação da cultura pela participação das mulheres

Sobre as transformações coletivas que moldam o mundo natural ao que entendemos como mundo cultural, Brandão (2006, p. 10) aponta que:

Tudo o que existe entre as pessoas, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza. Isto é, ao transformarmos coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural.

De acordo com o autor, continuamente o ser social transforma seus modos de relacionar-se com o outro e a natureza.

Para Candau (2011, p. 247), “[...] as relações culturais não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais”.

Ainda nos pensamentos da referida autora, cada cultura tem seus saberes e estes são diversos. Não cabe, neste breve ensaio, tentar desqualificar ou hierarquizar qualquer que seja a cultura, o que nos chama a atenção são os saberes, valores, crenças que cada povo mantém.

As mulheres da FLONA e Entorno vêm construindo e reconstruindo os espaços sociais dos seus coletivos a partir da participação de cada uma delas.

Segundo Hall (1997, p. 21) “[...] percebe-se claramente nesta passagem as transformações no modo de vida das pessoas comuns-transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana”. Assim as reivindicações dessas mulheres estão ligadas às transformações ocorridas a partir da participação delas nas escolas, nas comunidades, e nas reuniões do Conselho Consultivo³ da FLONA.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e está sendo realizada com as mulheres da Flona, que ocupam cadeira no conselho consultivo como conselheiras, e participantes do grupo de mulheres protagonistas. Como técnica para coleta de dados, foi usada a observação participante, com o uso da fotografia, entrevistas, roda de conversa e diário de campo.

A FLONA é uma Unidade de Conservação Federal, localizada na região do Médio Solimões, no Amazonas, Brasil. Possui uma área total de 1.120.000 hectares, abrangendo mais de cem comunidades e localidades, e mais de 1.500 famílias cadastradas, conforme os dados do plano de manejo da Floresta Nacional de Tefé.

A proposta desta pesquisa tem como foco a participação democrática das mulheres moradoras e extrativistas da FLONA de Tefé. O objetivo é descrever o processo de construção da participação dessas mulheres, que residem em

³ O Conselho Consultivo da Floresta Nacional de Tefé, foi criado através da Portaria nº 16, de 24 de fevereiro de 2011, é uma instância voltada para a orientação das atividades desenvolvidas na Unidade de Conservação (UC), no seu entorno e em sua Zona de Amortecimento (ZA), em conformidade com a Lei do SNUC-9.985, de 18 de julho de 2000, o Decreto 4. 340, de 22 de agosto de 2002, o seu Plano de Manejo e as disposições do Regimento Interno.

comunidades localizadas na UC Floresta Nacional de Tefé (FLONA) e Entorno, em espaços representativos sociais, a partir dos Encontros das Mulheres iniciados em 2013.

Nesta perspectiva busca-se evidenciar a presença das mulheres em espaços representativos depois do início dos encontros; compreender como se construiu a presença das mulheres nesses espaços representativos; analisar a pedagogia formativa presente nos Encontros das Mulheres.

Resultados e discussões

No que tange ao modo de organização social e dos sistemas próprios de saber popular, Brandão (2007, 105) “[...] todo esse trabalho de classe que sustenta um modo próprio de vida é sustentado por formas próprias e muitas vezes popularmente é sustentado também por sistemas próprios de reprodução do saber”. Assim, com suas formas de organizações, reivindicam e resistem através de uma educação popular coletiva que representam saberes próprios que não é do sistema dominante, mas é compartilhada em comunidades.

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos sociais, concretos, sociais econômicos, políticos, culturais trazem a não deixar no esquecimento todo pensamento social pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzida (Arroyo, 2012, p. 10).

Essas relações coletivas apontadas por Arroyo (2012) contribuem para o fortalecimento dos grupos sociais que lutam por políticas públicas, mais participação em espaços de poder como fazem as mulheres das comunidades da Flona, nas reuniões do Conselho.

De acordo com Machado (2016, p. 237), “[...] falar da mulher da floresta, é compreendê-las presentes em um contexto de organização e luta popular das comunidades do norte do país por busca de melhores condições de vida e trabalho”.

Escrever sobre os espaços democráticos conquistados por mulheres, especificamente as mulheres da FLONA, é uma das maiores satisfação das autoras. E por fazer parte desse grupo de mulheres é que tecemos essa reflexão colocando em pauta a necessidade de ampliar a participação feminina nos espaços de poder e decisão.

Somos mulheres e queremos participar!

O primeiro Encontro de Mulheres da FLONA de Tefé ocorreu em 2012 e teve como objetivo reunir mulheres agroextrativistas da FLONA de Tefé, visando a um processo de organização e mobilização para o fortalecimento comunitário, a gestão participativa, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida das famílias. Após as demandas levantadas neste encontro, o projeto Somos Mulheres e Queremos Participar! Foi elaborado em quatro oficinas, juntamente com representantes das comunidades.

No que se refere aos encaminhamentos das mulheres participantes no referido encontro, Machado (2018, p. 23) aponta que:

[...] as questões demandadas nestas discussões estão fortemente ligadas ao histórico de restrição das mulheres no espaço logado exclusivamente a casa e ao roçado, o que é compreendido como um dos resultados na baixa participação de mulheres nos espaços comunitários da FLONA.

O projeto Somos Mulheres e Queremos Participar! surgiu como um espaço pedagógico formativo construído junto com as mulheres em meio ao silenciamento cultural delas nos espaços comunitários. As mulheres participam da vida na comunidade, sendo mães, esposas, pescadoras, plantando ou colhendo. No entanto, quando analisamos outros aspectos da vida em coletivo, para além do núcleo familiar, essa participação é baixa.



Figura 1 – Encontro das mulheres da FLONA

Fonte: Machado, Castro e Marinho, pesquisa de campo, 2014.

É nesse espaço pedagógico formativo que o diálogo democrático molda a participação e a construção de estratégias coletivas. Desse modo, as integrantes desse coletivo lutam por melhorias e mais participação das mulheres nos espaços de discussão das demandas que as interessam, no âmbito da saúde, da educação, entre outros.

Esses encontros se realizam de várias maneiras. Há, por exemplo, os encontros de formação com temas que são propostos pelas mulheres das comunidades tradicionais extrativistas da FLONA de Tefé e Entorno, nos quais a mediação do debate fica a cargo de uma convidada.

Machado (2018), em sua pesquisa intitulada *A realidade socioeconômica das mulheres da FLONA de Tefé*, apresenta um panorama da situação econômica e social a partir desses encontros com as mulheres. Diante disso, a autora pontua que poucas participam das reuniões, e são “[...] geralmente aquelas que já possuem seus filhos criados, e que o seu trabalho em casa não é mais fundamental. Sua participação reduz-se ao lar e ao roçado[...]” (Machado, 2018, p. 25).

Essas mulheres agroextrativistas da FLONA foram se organizando, ao constatar que podiam ocupar cargos de lideranças dentro e fora das comunidades em que estavam inseridas. A participação nos espaços democráticos contribuiu para que elas mobilizassem outras mulheres que não estavam participando das reuniões, à medida que percebiam sua necessidade de falar, suas demandas e a premência de reivindicá-las publicamente.



Figura 2 – Tecendo a colcha

Fonte: Machado e Castro, pesquisa de campo, 2014.

A Figura 2 representa uma etapa reflexiva dos encontros, uma dinâmica coletiva que envolveu tecido, sonhos e simbolismo. A tecedura coletiva da colcha trouxe à tona conhecimentos ancestrais, numa perspectiva coletiva da participação das mulheres. Como sonhos a serem materializados através do movimento social das mulheres agroextrativistas da FLONA de Tefé e Entorno, elas teceram coletivamente uma colcha que as representassem.

A confecção da colcha de retalho simbolizou o engajamento das mulheres da unidade para o coletivo. Nesses encontros, elas discutiam temas referentes ao seu universo, como melhores condições de vida, saúde, crianças e comunidade. Além disso, a colcha serviu como símbolo de engajamento das mulheres nos encontros que

aconteceram ao longo do projeto. Nela havia frases escritas pelas participantes que reivindicavam dias melhores.

A presença das mulheres da FLONA em espaços representativos

Como resultado dos encontros formativos executados ao longo do projeto de extensão, temos a construção da consciência participativa entre as mulheres. A seguir apresentaremos algumas das experiências dessas mulheres agroextrativistas de comunidades tradicionais da FLONA de Tefé em espaços de representação e poder como o Conselho Consultivo, as feiras agroecológicas, a Marcha das Margaridas e a diretoria da Associação dos Moradores e Produtores Agroextrativistas da FLONA de Tefé e Entorno.

O Conselho Consultivo da FLONA se iniciou em 2003, com a criação das Associações dos Moradores dos Rios Tefé, Curumitá e Bauana, com o objetivo de apoiar a mobilização das comunidades e viabilizar o acesso a políticas públicas. Em 2004, foram iniciadas as primeiras mobilizações nas comunidades e instituições para criar o Conselho Gestor da FLONA em Tefé. A partir das indicações dos representantes das instituições e comunitários para compor o colegiado, foi publicada a criação oficial do Conselho Consultivo da FLONA Tefé, por meio da Portaria nº 16 do ICMBio, em 2011.

Nas primeiras reuniões do Conselho Consultivo, as mulheres participavam por curiosidade ou vinham acompanhar os maridos nos dias de reuniões, mas não tinham poder de voto. Somente os conselheiros homens podiam votar e serem votados. A partir de 2017, com a participação delas nos Encontros de Formação do Grupo de Mulheres da FLONA, elas começaram a discutir e a reivindicar uma cadeira no Conselho Consultivo que as representasse.

Ao longo das primeiras reuniões do conselho, como foi dito, as mulheres não tinham poder de voto. Suas demandas começaram a ser discutidas nos encontros do Grupo de Mulheres, mas se restringiam àquele espaço. Com o amadurecimento da noção de participação coletiva, fortemente difundida nos encontros de formação, as mulheres sentiram a necessidade de se colocar como agente participativo no espaço de tomada de decisão do Conselho Consultivo, com voz e voto.

A participação das mulheres da FLONA na Marcha das Margaridas e Conferência Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres

A Marcha das Margaridas é uma mobilização de mulheres do campo, da floresta e das águas que, desde 2000, faz parte da agenda do Movimento Sindical de

Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). As mulheres caminham pelas ruas de Brasília para lutar por reconhecimento, direitos e políticas públicas. É organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores, Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), que trabalha em parceria com várias organizações e movimentos feministas e de mulheres do Brasil (Moreira, 2019).

A primeira participação das mulheres da FLONA na Marcha das Margaridas em Brasília ocorreu no ano de 2015 e contou com a presença de cinco mulheres de várias comunidades da FLONA de Tefé. A importância desse movimento em nível nacional se dá pela luta organizada na busca pelos direitos coletivos. A participação delas nos espaços de luta mostra o nível de organização em que se encontram, contra a invisibilidade do trabalho exercido por elas.

Outra atuação importante das mulheres da FLONA que podemos destacar em nível municipal foi a sua presença marcante na Conferência Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres, realizada nos dias 10 e 11 de setembro de 2015. Nesse sentido, “a investigação social e participante está inscrita no próprio fluxo das ações sociais populares” (Machado, 2015, p. 29), e contribui para a construção da consciência participativa entre elas pela ação popular, que transforma a realidade política, cultural e social.



Figura 3– 19ª Reunião do Conselho Consultivo da FLONA

Fonte: Machado e Castro, pesquisa de campo, 2017.

Foi somente na 19ª reunião ordinária do Conselho Consultivo da FLONA, na qual se discutiu o tema “Conselhos como espaços legais para participação social”, que as mulheres puderam apresentar um requerimento do Grupo das Mulheres da FLONA para ter uma cadeira no conselho. Após a leitura da ata, as mulheres elegeram Rejane P. Nunes como titular e Raquel da S. Solar como suplente (Relatório Conselho Consultivo da FLONA Tefé, 2017).

Após a conquista da cadeira do Grupo das Mulheres da FLONA no referido conselho, as mulheres puderem incluir como ponto de pauta suas demandas, tais como: saúde da mulher, educação, segurança, escola com estrutura adequada para as crianças, merendas não vencidas, combate à violência contra as mulheres, crianças e adolescentes, entre outras questões que são tema de discussões frequentes nas reuniões.

Nesse processo pedagógico de aprendizagem e de troca de saberes, as mulheres foram aprendendo a participar e a reivindicar seus direitos, tendo em vista que anteriormente não havia um espaço de representação delas. E assim os encontros foram se tornando esse espaço democrático.

Nesse processo houve o movimento das feiras agroextrativistas para as mulheres da FLONA de Tefé e Entorno que é um espaço democrático que possibilita a troca de conhecimentos, produtos e renda. É um modo de contribuir para o desenvolvimento econômico, que dá a essas mulheres mais autonomia financeira, no que diz respeito à venda de produtos e à aquisição do que elas necessitam. A organização das feiras é realizada pelo grupo de pesquisa CNPq Feminismos, Trabalho e Participação Popular e Comunitária, que é coordenado pela professora adjunta da UEA Rita de Cássia Fraga Machado.

Nas palavras de Brandão (2007, p. 13) “[...] a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra”. Dessa maneira, pode-se considerar que a educação não se restringe a um modelo formal de ensino, que os saberes passados de geração a geração por mulheres e homens nas comunidades ribeirinhas da FLONA são conhecimentos e valores fundamentais para a organização da vida social. A educação existe em todas as sociedades, e os grupos sociais criam e recriam sus formas de organização compartilhando seus saberes culturais de geração a outras gerações, dentro da história da espécie e do ser social.

É nessa concepção de ensino, “não formal”, que situamos a discussão sobre a educação e a diversidade das mulheres da FLONA no espaço da universidade. Faz-se

necessário pensar e refletir sobre as diferenças, os saberes e os conhecimentos que são produzidos e reproduzidos em suas comunidades e trazer esses saberes para o espaço da educação formal.

É importante ressaltar que, quando tratamos de uma educação “não formal”, isso não significa dizer que as mulheres da FLONA não frequentam a escola “formal”. Elas estão presentes em todos os lugares, na escola, no roçado, na Igreja, no cuidado da casa e dos filhos, nas reuniões da Assembleia da (APAFE).

No que diz respeito às formas de educação, Candau (2011, p. 247) aponta que “[...] a perspectiva intercultural favorece o diálogo entre os saberes e conhecimentos”. De acordo com a autora, o diálogo e os diferentes saberes não podem ser considerados superiores a outros, porque cada grupo social tem seus saberes, que são válidos e produzidos e reproduzidos pelos grupos socialmente.

Nessa perspectiva pedagógica da cultura da participação/educação, as mulheres da FLONA se fazem presentes, nas construções e nas tomadas de decisão nas reuniões do Conselho Consultivo da Floresta Nacional de Tefé. Dessa forma, o que pretendemos neste texto, ao qual qualificamos como um ensaio, não é apresentar dados quantitativos e, sim, as representações sociais dessas mulheres que fazem parte do meio social moderno, que participam, educam e decidem coletivamente sobre as questões de interesse comum.

Portanto, considera-se que, por meio do diálogo, o saber e os conjuntos de opiniões e construções coletivas conferem sentido e significado às representações nos espaços conquistados. Nesses espaços democráticos onde se participa e se representa, quanto mais se frequenta mais se aprende e ensina.

Dessa forma, pode-se considerar que a participação das mulheres da FLONA, no Conselho Consultivo da Floresta Nacional de Tefé, demonstra que esse coletivo, ao mesmo tempo em que demanda e aprende, também ensina. Portanto, considera-se que esse espaço democrático decisivo é também educativo e autônomo, como aponta Freire (1996, p. 59): “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Portanto, para essas mulheres, ocupar os espaços de decisão e poder tanto nas suas comunidades como nas reuniões do conselho, na igreja, na escola, entre outros, não significa que os outros estão abrindo espaços para elas participarem e demandarem. Mas que elas estão ocupando espaços conquistados por lutas que diariamente são lideradas por mulheres no âmbito da vida cultural e social.

Considerações finais

Em suma, os dados parciais apresentados neste ensaio apresentam uma dimensão descritiva das atividades das mulheres da FLONA. Apesar do caminho percorrido por essas mulheres ser longo e difícil, elas continuam lutando por mudanças e pela ocupação dos espaços já conquistados por outras mulheres ao longo da história.

Nesta perspectiva, o espaço cultural que essas mulheres apresentam, é de suma importância, tanto para entender esse movimento, quanto para elas, pois é nesse espaço que é de transformação, que traz a individualidade de cada uma e a importância do trabalho do coletivo.

Diante de tudo que já foi dito, deve-se considerar que a cultura e a diversidade estão presentes nas mais diversas classes sociais, e devem ser compreendidas e respeitadas, sem discriminações. Acredita-se que é necessário avançar com novos estudos e outras metodologias, que possibilitem a compreensão de que todo ser humano é construtor do modo de viver e conviver socialmente.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Conservação Da Biodiversidade. Portaria n. 13, de 22 de fevereiro de 2016. **Plano de Manejo da Floresta Nacional de Tefé, no estado do Amazonas**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente: ICMBio, 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CASTRO, A. M.; MACHADO, R. de C. F. Lutas, Movimentos e Resistência: In: CASTRO, A. M.; MACHADO, R. de C. F. (org.) **Direito das Mulheres no Brasil**: experiência de norte a sul. Manaus: UEA Edições, 2016.

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

GOMES, L. G. F. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

MACHADO, R. de C. F. A realidade socioeconômica das mulheres da Flona de Tefé. In: MACHADO, R. de C.; GAMA, A. da S. (org.) **Mulheres, organização e produção agroecológica**: Floresta Nacional de Tefé. Curitiba: CRV, 2018.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

Mulheres da Floresta Nacional de Tefé e Entorno: a construção da cultura da participação feminina no coração do Amazonas

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.5>

MACHADO, R. de C. F. **Direito das mulheres no Brasil**: experiências de norte a sul. Manaus: UEA Edições, 2016.

MACHADO, R. de C. F. **Trabalhos e educação necessária para ir além**. Manaus: UEA Edições, 2015.

MOREIRA, S. L. de S. **A contribuição da Marcha das Margaridas na construção das políticas públicas de agroecologia no Brasil**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019.

ROBREDO, J. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus: SSRR Informações, 2003. 245 p.

ROBREDO, J. **Documentação de hoje e de amanhã**. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1986. 398 p.

STUART, H. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica: uma revisão dos seus elementos básicos. **Informação e Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/326/248>. Acesso em: 3 jun. 2008.

Os saberes e fazeres das mulheres camponesas do Assentamento P.A Colorado-TO

Anna Thercia José Carvalho Amorim^{*}, Andressa Irembete Pereira da Silva Apinajé^{**},
Carina Alves Torres^{***}, Laylson Mota Machado^{****}

Introdução

A colonialidade do poder (Quijano, 2007) tem imperado nas estruturas da sociedade, elencada pela inferiorização dos grupos vítimas da colonização, em sintonia com as práticas capitalistas e neoliberais. Nesse movimento, é possível observar que os saberes e as histórias das mulheres vêm sendo silenciadas por essa política de subalternização colonial. Maria Lugones (2014) nos chama atenção para a colonialidade de gênero, aludindo que as mulheres são vítimas da colonização, principalmente as não brancas. Desse modo, a autora atribui a interseccionalidade entre raça, gênero, classe e sexualidade, observando as estruturas operantes do colonialismo. Assim, as intersecções são “caracterizadas como uma sobreposição de vulnerabilidades” (Kempf; Wedig, 2019, p. 4).

Deste modo, o trabalho procura respaldar os conhecimentos que atravessam o corpo-território das mulheres do assentamento P.A Colorado, alicerçados com os saberes religiosos do festejo em honra à Santa Terezinha, festividade de relevância simbólica para a comunidade. Perante a essas constatações, situamos o “outro pensamento” (Mignolo, 2020, p. 101), dissociado do viés colonial, e ecoamos onto-epistemologias locais, na valorização das práticas educacionais não formais mensuradas pelas mulheres do assentamento.

* Graduada em Pedagogia (UFT), especialização em Educação Infantil (UFNT) mestranda em educação (UFV). Pesquisa Ensino Médio, Políticas Públicas Educacionais e Currículo.

** Graduada em Pedagogia (UFT), mestranda em Bens Culturais e Projetos Sociais (CPDOC FGV- RJ).

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas 9PPGE/UFPEL). Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

**** Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGS/UFPEL). Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Licenciado em Ciências Sociais (UFT). Pesquisador do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA/UFMA).

Outrossim, a observação dos saberes e protagonismo das mulheres no meio rural é uma preocupação das diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Educação e Geografia, por versarem as diversas problemáticas que abrangem esse campo de pesquisa e suas nuances. E como contexto histórico, é importante destacar que a história do movimento das mulheres do campo teve seu marco inicial na década de 1980, tendo como principal pauta de luta o seu reconhecimento de trabalhadora rural (Herrera, 2013, p. 1). Essas reivindicações não só buscavam apresentar a mulher como ser social de direito, mas também apresentá-las como alguém que vai além da procriação e dos serviços domésticos.

No âmbito social, as mulheres vêm protagonizando diversas ascensões sociais situadas principalmente nos cargos políticos, fatos recorrentes nos contextos das cidades, campos, comunidades tradicionais e aldeias. Portanto, na realidade do assentamento P.A Colorado, realizamos a pesquisa de campo no contexto do marco temporal de 2019, estabelecida por observações nos saberes e fazeres das mulheres nos espaços religiosos, pautada por vivências, que se constitui saberes dos espaços não institucionais (Brandão, 2007, p. 12). Reverberar os conhecimentos que as mulheres constroem e perpetuam é adentrar nas onto-epistemologias e saberes ancestrais, pois o festejo em honra à Santa Terezinha representa manifestação simbólica, carregada de fé, veneração e protagonismo feminino.

Contexto social do Assentamento P.A

O Assentamento P.A Colorado está localizado na região do Bico do Papagaio¹, na cidade de Riachinho, no extremo norte do estado do Tocantins. A cidade tem uma população de aproximadamente 4.000 habitantes (Censo, 2022), com economia predominante pela prestação de serviço e comércio. O Assentamento fica a oito quilômetros de distância do município, sendo o acesso por uma estrada de chão, como acentua a localização do município e do Assentamento no mapa 01:

¹ A mesorregião localiza-se no extremo norte tocantinense, formada por 25 municípios. Essa nomenclatura associa-se à ponta do mapa que lembra o bico da ave, região em que a flora e a fauna do Cerrado e da Amazônia se encontram.

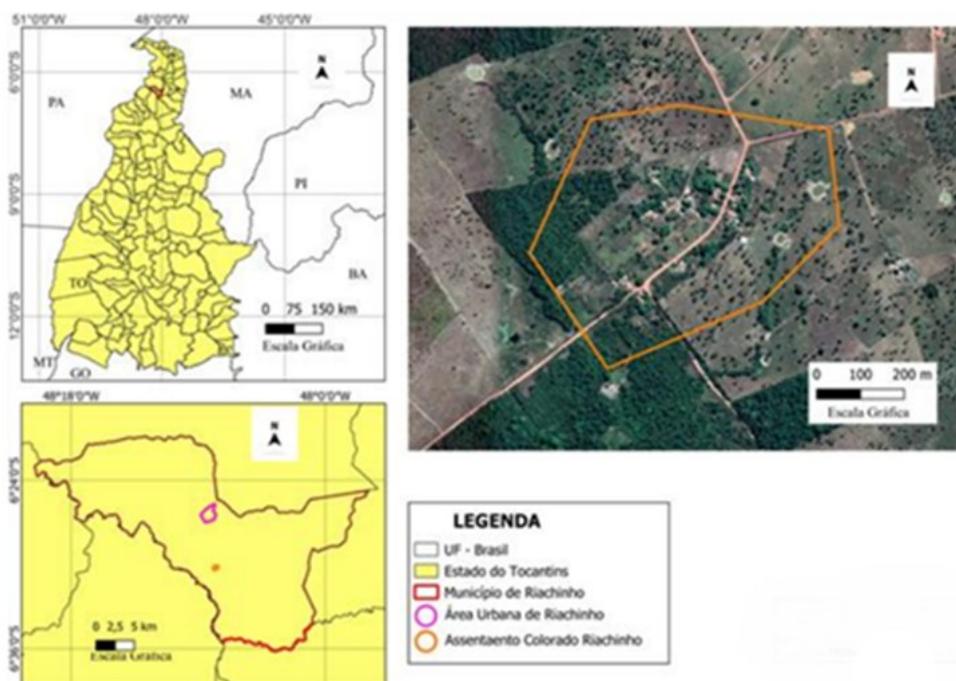


Figura 1 – Localização geográfica do Assentamento P.A Colorado, Riachinho-TO

Fonte: Santos e Medeiros (2022).

Ao se tratar das questões camponesas, o município conta com cinco (05) assentamentos de reforma agrária, sendo eles: P.A Colorado; P.A Casa do Morro; P.A Extrema; P.A Riachinho e P.A Canoa. O total de famílias beneficiadas por esses assentamentos passam de quatrocentas (400), destas, 71 estão assentadas no P.A Colorado, o qual foi criado em 19 de outubro de 1995².

A organização do Assentamento se dá por meio de uma Associação, contando com reuniões periódicas, unanimemente frequentadas por homens. As questões a serem decididas partem dos participantes da Associação, logo pelas matrizes patriarcais. Nesse sentido as mulheres ocupam principalmente os espaços domésticos e religiosos no assentamento.

Quanto às atividades desenvolvidas no Assentamento, são perpassadas pela agricultura familiar e pequenas criações de gado, além de uma forte produção de farinha de mandioca. A economia das famílias é baseada na venda de produtos da agricultura familiar, como feijão, fava, milho e farinha de mandioca, esta última conta com a participação das mulheres nas atividades, desde o descascar da raiz até o prensar

² Acessar lista completa de Assentamentos: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf/view>.

da massa. Logo a organização e realização do festejo, se torna o território de protagonismo das mulheres, no qual são manifestadas as práticas de saberes ancestrais, passada por gerações. Além de demarcar os entre-lugares de resistência e empoderamento feminino.

Os saberes das mulheres acerca do Festejo Santa Terezinha

Para situar os saberes e fazeres das mulheres camponesas, é necessário demarcar o contexto de opressão e estrutura patriarcal que retratam as relações sociais. Durante muito tempo, a mulher foi considerada e, em alguns casos, ainda é tratada como um objeto que pertence a alguém (pai, marido, filho). Se tratando da mulher camponesa, esse pertencimento está mais a florado, assim como na divisão do trabalho. Neste sentido, Herrera afirma que (2013, p. 04) “devido à divisão sexual das atividades, cabe ao homem a responsabilidade do trabalho produtivo da agricultura e à mulher o trabalho relativo aos cuidados domésticos de cunho reprodutivo.” Assim, percebemos que a tradição se perpetua, dando espaço para a desigualdade de gênero e a submissão da mulher. Outrossim a hierarquia de gênero [...] “é presente dentro da agricultura familiar/camponesa, pois esse fator continua a ter grande relevância nas decisões familiares” (Kempf; Wedig, 2019, p. 06)

No cenário campesino de atividades diversas, as mulheres de assentamentos de reforma agrária, em sua maioria, ainda ocupam os espaços de subalternidade, situada nas raízes da colonialidade. Apesar dessa invisibilidade, as mulheres da comunidade constroem seus protagonismos nas festividades religiosas e na ancestralidade que perpassam seu corpo-território. Assim como em atividades que correspondem, o espaço das roças, reverberadas na plantação, colheita e cultivo de pequenas hortas. Em relação ao festejo de Santa Terezinha, da igreja católica, é importante pontuar que essa manifestação cultural ocorre no mês de setembro, com início no dia 22 e findando-se no dia 30 do mesmo mês. As mulheres responsáveis pela realização do evento religioso iniciam os trabalhos meses anteriores fazendo a divulgação participando dos festejos em outras localidades, com a finalidade de construir parcerias e fortalecimento da cultura religiosa. Outra característica é a participação nos cursinhos para ministrarem a palavra/sermão e reuniões para debater os recursos arrecadados do festejo. Além dessas ações a veneração a santa Terezinha é o “ponto alto” das novenas, por ser um momento de manifestação da fé e coletividade entre as pessoas presentes, como demonstra a figura 2:



Figura 2 – Comunidade presente no festejo

Fonte: Arquivos pessoais (2019).

No período do festejo os grupos de mulheres se articulavam na organização das atividades, tais como recolhimento das joias, limpeza da igreja e coordenação do leilão. Comumente a essa coletividade, é possível observar o manejo dos saberes que demarcam a sociabilidade da comunidade, alocada nas relações mútuas e recíprocas de aprendizado das práticas ancestrais religiosas, sendo perpetuadas nos espaços informais de aprendizagens, como no território religioso. Nesse sentido o festejo não se pauta apenas em festividade, mas na manifestação dos saberes e aprendizados perpassados por gerações.

O festejo para essas mulheres, vai além de um ato de resistência e protagonismo, se configura em responsabilidade e articulação social para boa convivência comunitária e familiar. Durante a dinâmica do festejo, elas desempenhavam o trabalho de preparação das joias, como bolos, assados de frango, carne, porco e vaca. Igualmente se articulavam em outras atividades do cronograma, para não ocorrer imprevistos.

Diante desse protagonismo, às mulheres continuam situando os saberes e fazeres de organização, veneração e coletividade do festejo. Respalhada pelo simbolismo e aludidas na ancestralidade de suas avós e mães, pois é uma valoração perpetuar as onto-epistemologias de mulheres resistentes às diversas formas de opressão colonial, patriarcal e machista.

Conclusão

Situar os saberes e fazeres das mulheres camponesas é tensionar a colonialidade do poder, pois as mulheres carregam em seus corpos-território as onto-epistemologias de gerações. Na realidade do assentamento P.A Colorado, é perceptível a opressão de gênero, demarcada pelo machismo e patriarcalismo. Mesmo com essas violências, as mulheres são resistências perante essas relações de poder demonstradas através do festejo em honra à Santa Terezinha, espaço frequentado predominantemente por mulheres, em que a religiosidade é pautada pelos saberes e protagonismo destas.

Referências

- BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 10, p. 11-28, 2007.
- COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: COLLING, A. *Gênero e Cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1^o Enfant, 2005.
- HERRERA, K. M. **Uma análise do trabalho da mulher rural através da perspectiva da multifuncionalidade agrícola**. Florianópolis: [s. n.], 2012.
- KEMPF, R. B.; WEDIG, J. C. Processos de resistência de mulheres camponesas: olhares pela perspectiva decolonial. **MUNDO AGRARIO**, [S. l.], v. 20, p. e111, 2019.
- LAVRATTI, I. M.; FERREIRA, L. S. A participação das mulheres em assentamentos: dominação patriarcal e ações coletivas. Marília: [s. n.], 2015.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, [S. l.], v. 3, n. 22, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História oral como fonte: problemas e métodos**. Rio Grande: [s. n.], 2011.
- MAUÉS, M. A. M. **“Trabalhadeiras” e “Camarados”**: relação de gênero, simbolismo e ritualização numa comunidade amazônica. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFPA, 1993.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. **Prática social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSTERNE, M. do S. F.; SILVEIRA, C. M. H. Relações de gênero: uma construção cultural que persiste ao longo da história. **O público e o privado**, [S. l.], n. 19, p. 101-121, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007.

SANTOS, D. D. dos; MEDEIROS, R. C. A. O Assentamento Colorado em Riachinho-TO e o protagonismo das mulheres camponesas. **Escritas: Revista do curso de História de Araguaína**, [S. l.], v. 14, n. 2. 2022.

SILVA, C. B.; PAULILO, M. I. **História oral e memória: movimentos sociais de mulheres camponesas**. [S. l.]: UFC: MIOLO, 2010.

Entre rios e florestas: um estudo sobre o acesso à Educação do Campo em escolas de assentamentos agrários

Aline Lucas de Souza Gomes^{*}, Alice Lucas de Souza Gomes^{**}, Eulina Maria Leite Nogueira^{***}

Introdução

Este estudo foi realizado durante a pesquisa de mestrado no curso de Ensino de Ciências e Humanidades, com o objetivo de discutir sobre duas políticas públicas: o projeto de assentamento agrário, visando o acesso à moradia e a recursos de assistência para famílias assentadas, e a modalidade de Educação do Campo, que garante o direito à educação voltada para a população do campo, ambos localizados no município de Presidente Figueiredo - AM.

Durante o percurso desenvolvido na pesquisa foi possível identificar tanto respostas que estivessem de encontro com a problematização levantada ao iniciar a pesquisa, principalmente em relação à implementação e materialização de políticas públicas para o público em questão, quanto novos questionamentos a partir das experiências e 'angústias' compartilhadas pelos próprios participantes da pesquisa.

Assim, através dos relatos e vivências experienciadas ao longo desse período, pode-se compreender que o material científico coletado e analisado naquele contexto ganhou caráter de protesto e resistência ao solidarizar-se com as comunidades participantes. As reflexões apresentadas no decorrer desse texto estão embasadas nos dados levantados durante a pesquisa, bem como nas contribuições de forma direta e indireta de cada voz atuante no cenário de assentamentos agrários.

^{*} Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora da rede pública de ensino.

^{**} Doutoranda em Geografia Humana - Universidade de São Paulo/Usp; Professora da rede pública de ensino.

^{***} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - UFAM.

O município de Presidente Figueiredo e o contexto da pesquisa

Com o intuito de familiarizar o leitor com o contexto da pesquisa o texto apresenta um breve relato e acontecimentos sobre o município que concentra quatro projetos de assentamentos agrários (PA Uatumã, PA Canoas, PA Rio Pardo e PDS Morena), desse número dois foram acompanhados durante a pesquisa. Dessa forma, o recorte de campo onde a pesquisa se desenvolve se concentra em um dos poucos municípios do Amazonas (Presidente Figueiredo) que não sofre com as situações climáticas adversas, tais quais enchentes ou secas extremas, que assolam outras cidades do interior do estado. Contudo, não quer dizer que este não apresente suas particularidades, como observado a seguir:



Figura 1 – O município de Presidente Figueiredo - AM

Fonte: Portal Presidente Figueiredo (2021).

O Município de Presidente Figueiredo recebe o nome do primeiro presidente da Província do Amazonas, João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, fundado em 10 de dezembro de 1981, pela Emenda Constitucional nº 12. O território foi desmembrado dos Municípios de Itapiranga, Novo Airão, Silves e Urucará e está inserido na área do baixo Rio Negro, onde faz divisa com a capital Manaus. Como afirmado pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM, 1998) os primeiros sinais de presença do colonizador em terras amazonenses ocorreram no baixo Rio Negro (Séc. XVII), desmembrando os territórios onde futuramente se constituiu o Município de Presidente Figueiredo.

Dentro da área que abrange o município encontram-se a Usina Hidrelétrica de Balbina, a Mineradora Taboca com a Exploração de cassiterita na região do rio Pitinga,

a Reserva Indígena Waimiri-Atroari, isso além dos pontos turísticos formados por cachoeiras, cavernas, trilhas e parques ecológicos. Em uma área total de 2.478.100 ha, 1.388.199 ha são terras sob jurisdição do INCRA, sendo estas: Imóvel Uatumã, Rio Pardo, Pitinga I, Pitinga II, Pitinga III, Pitinga IV, Pitinga V, Alalau I e Balbina; e Projeto de Assentamento Uatumã, Canoas e Rio Pardo (CPRM, 1998).

O aspecto econômico da cidade se expandiu, desde sua criação, através do turismo, empreendedorismo e exploração dos recursos minerais. Diante da expansão econômica e geográfica do município emerge outras ações ofensivas à região, bem como: desflorestamento para surgimento de novas comunidades, influência política nas áreas naturais com apropriação indevida de reservas naturais, escassez de políticas de apoio e preservação às áreas naturais, além da ausência de assistência que permeia pelas comunidades rurais.

Outra peculiaridade que acompanha a história do município se dá pela rodovia que corta a cidade, a BR 174 que liga as cidades de Manaus a Boa Vista. Construída e posteriormente expandida em meio a tantas contradições, principalmente envolvendo o genocídio envolvendo povos indígenas que viviam na região até então, os impasses da expansão da rodovia 174, apresenta características de degradação ambiental, seja porque houve desflorestamento para abertura de estradas, ou porque inúmeras comunidades indígenas foram dizimadas ou “redirecionadas” a outras localidades.

O problema acompanhou as décadas que se sucederam e agora se manifesta em outras ações, sendo estas de acordo com a realidade vivida pela população local e que pode ser subentendido como herança cultural, social e ambiental da ausência de preservação às áreas ambientais. Uma vez que a construção e pavimentação de estradas contribuem para o estabelecimento do desflorestamento e a proporção do desflorestamento decai exponencialmente em função da distância das estradas (Laurance *et al.*, 2001).

Atualmente o município tem uma população estimada de 30.668 habitantes, de acordo com o censo IBGE de 2022, concentrando 3 Projetos de Assentamentos (PA Canoas, PA Rio Pardo e PA Uatumã) de um total de 145 assentamentos agrários do estado Amazonas. Os 3 assentamentos abrangem um número de 822 famílias assentadas ao todo, segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA (2022).

Como recorte da pesquisa destacam-se os assentamentos Rio Canoas e Rio Pardo, cada um dispõe de uma escola do campo. As escolas situadas têm relação direta com a trajetória das comunidades, já que foram fundadas por moradores antigos dos assentamentos em período que ainda moravam às margens do rio.

Durante o processo de entrevistas, a participação dos moradores foi crucial para entender a conjuntura e modo de vida das famílias assentadas, além de refletir sobre o respeito aos direitos básicos de moradia, infraestrutura e educação que não estão sendo totalmente atendidos. Dessa forma, ao longo desse texto serão resgatados trechos tanto voltados para a reconstrução do percurso histórico das duas comunidades, quanto para demonstrar a indignação dos moradores perante o esquecimento proposital do poder público a respeito da assistência das comunidades e consequentemente das escolas nelas situadas.

Os relatos apresentados no decorrer das entrevistas desenham informações acerca do histórico da educação tanto nos assentamentos quanto diante da história do município, considerando o paralelo que traça em relação às reivindicações junto a governantes da época. Ainda constata-se, o envolvimento dos comunitários com a construção das primeiras escolas, assim como a percepção que os mesmos têm sobre as escolas do campo, cujo se referem como 'ensino na área rural'.

A educação nesses relatos, está além de um mecanismo de instrução para estudantes de famílias assentadas, esteve presente no surgimento da comunidade, e foi pela reivindicação do ensino diante do poder público que outras demandas foram atendidas, a construção de escolas nas comunidades, consistiu em uma maneira de reivindicar outros recursos como, transporte, energia, estradas de acesso, etc.

Fatos como, a chegada das famílias, desbravamento e concentração desses grupos em determinada área, início da implementação dos projetos de assentamentos, organização e trabalho coletivo dos moradores para a implantação da primeira escola, são elementos que corroboram para a compreensão sobre o modo como as comunidades foram se expandindo e os moradores lidando com o crescimento destas e com o afastamento da instância competente diante do fomento de políticas para assentamentos.

De acordo com a linha do tempo traçada pelos próprios moradores, o segundo assentamento surge a partir da necessidade de expansão do P.A Canoas. Contudo, atualmente, a área de ocupação do P.A Rio Pardo possui a estimativa de 40% de famílias habitadas, situação essa que se deve a venda e abandono de lotes. Durante a implementação dos projetos de assentamentos o perfil das famílias assentadas contemplava, de acordo com os próprios moradores, a agricultura como fonte de sobrevivência principal. Porém, com a expansão das comunidades foram surgindo outras ocupações como: comerciantes, serradores e até mesmo funcionários públicos atuando na área da educação ou saúde.

Com o tempo, devido a prática de outras atividades econômicas e ausência de infraestrutura na principal via de acesso, o cultivo e exportação dos principais produtos agrícolas deixaram de ser a principal fonte de renda, passando a ser uma atividade complementar apenas. Dentre os registros realizados ao longo das entrevistas, alguns relatos foram cruciais para discutir a problemática tratada na pesquisa, a relação de educação e trabalho tendo como cenário principal os assentamentos agrários.

Não existem lideranças locais atualmente, somente representante geral que não atende a uma comunidade específica, tal representação funciona através da Associação de Moradores, que fica concentrada na cidade. Toda cobrança e reivindicação é feita através de manifestações organizadas pelos próprios moradores. Alguns moradores consideram que as duas comunidades foram esquecidas até mesmo pelo órgão do INCRA. Esse relato pode ser constatado através do fechamento da única sede de representação do órgão que teve suas atividades encerradas no município, fazendo com que assentados que precisam de qualquer orientação ou documentação se deslocassem até a capital Manaus.

Outra situação apontada pelos moradores diz respeito a falta de assistência e infraestrutura nos dois assentamentos. Antes de descrever a percepção dos moradores, vale lembrar o que o governo através da descrição dos projetos de assentamentos diz sobre a responsabilização do INCRA com o quesito infraestrutura:

O Incra implanta a infraestrutura básica necessária nos assentamentos de reforma agrária de forma direta ou em parceria com outros entes governamentais. As prioridades são a demarcação de lotes, a construção e a recuperação de estradas vicinais e a implantação de sistemas de abastecimento de água. As obras podem ser executadas diretamente pelo Incra por meio de empresas licitadas ou por meio de parcerias com estados e municípios. A construção de redes de eletrificação rural é executada pelas concessionárias de energia elétrica. As obras visam proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos. A realização dessas ações tem impacto no estímulo ao processo produtivo das comunidades que residem nos assentamentos e da população local do entorno (Brasil, 2020).

Apesar do que dizem as diretrizes sobre assistência aos PA, tem cerca de 10 anos que as estradas que ligam os dois assentamentos não são recuperadas. Essa falta de infraestrutura implicou no abandono de muitos lotes e famílias mudando para a área urbana, porque a única via de acesso fica intrafegável em períodos chuvosos, sem condições do traslado do transporte escolar e ainda do transporte para produção agrícola. As figuras a seguir apresentam um breve contexto do que as duas comunidades têm vivenciado nos últimos anos.

A atual condição das estradas que interligam as duas comunidades e que se tornam a única via de acesso até a área urbana, resume um cenário de contraste entre números divulgados pelo governo sobre quantitativo de famílias assentadas e o descaso que acompanha os assentamentos aqui registrados. Entre os números, existem informações inclusas que permitem identificar a persistência de graves problemas sociais ainda sem solução, reafirmando que a conquista da terra não significa que seus ocupantes passem a dispor da necessária infraestrutura social (saúde, educação, transporte, moradia) e produtiva (terras férteis, assistência técnica, eletrificação, apoio creditício e comercial). (Bergamasco; Norder, 1996).

Desde sua criação, de acordo com o ex-líder comunitário, o assentamento ofereceu parcialmente condições e subsídios para as famílias assentadas diante do que esteve explícito nas diretrizes do INCRA, o que resultou em um projeto com evasão. Um dos motivos principais para tal situação tem a ver com a precariedade do ramal, que dificulta a locomoção dos habitantes. Com essa situação, as comunidades precisaram se adequar às condições adversas que foram submetidas, desta forma a agricultura deixou de ser a principal fonte de renda.

Atualmente o perfil socioeconômico das duas comunidades não contempla exclusivamente o plantio e cultivo. A agricultura passou a ser vista pela maioria dos moradores “como uma prática defasada que não compensa para os moradores. Por isso, acabam buscando outras formas de sustento como: diarista, comerciante, funcionário público, aposentados, entre outros” (M7, Ex-líder Comunitário PA Canoas e Rio Pardo, 2022). Devido às circunstâncias, até mesmo para garantir a sua subsistência, as duas comunidades foram se modificando ao longo do tempo. O projeto Canoas e Rio Pardo que tinham o perfil de assentamento foi perdendo tais características, a ponto de parte da comunidade desconhecer sua própria história.

Ao desconhecer sua própria trajetória as comunidades ficam à mercê do poder público em relação ao atendimento de suas demandas. Assim como, ignorar o fato de que o projeto foi criado para atender famílias recém-chegadas no município é ignorar a identidade e memória dos primeiros moradores dos assentamentos, que na época ainda utilizavam o rio como única via de acesso para conseguir se deslocar até a cidade.

Apesar das contradições encontradas nos relatos dos moradores a respeito do comprometimento de instâncias governamentais diante da manutenção e permanência dos mesmos nas comunidades, é importante destacar algumas ações que foram desenvolvidas no decorrer da implementação dos assentamentos.

Em relação à saúde, os comunitários consideram um avanço significativo visto que anteriormente precisavam se deslocar até a cidade para conseguir atendimento

médico. Situação essa que foi amenizada quando os atendimentos passaram a ser realizados na comunidade do PA Canoas e depois implementada no PA Rio Pardo, garantindo acesso à saúde nas duas comunidades. Já no campo da educação, os moradores relembram a trajetória do ensino desde as primeiras escolas nas margens do rio até as escolas atuais localizadas uma em cada comunidade.

Diante dos registros e falas precisas dos assentados percebe-se que atualmente ambas as comunidades vivenciam as mesmas circunstâncias, buscam resistir à omissão e ao esquecimento do Estado. A luta pelo direito e permanência na terra é legítima em qualquer cenário do país, porém ao se tratar dos PAs Canoas e Rio Pardo essa luta ganha pontos agravantes e condicionados às adversidades da região Amazônica.

Aspectos esses explícitos durante a tentativa de apagamento da própria história, ações descentralizadas das esferas governamentais para o atendimento das comunidades, abandono de moradias em busca de alternativas melhores na cidade, suspeitas de exploração de minérios, além do receio dos moradores com o aumento da violência e consumo de drogas, situação essa ocasionada pelo abandono do Estado.

A promessa de fornecer subsídios para a permanência de famílias assentadas em lotes concedidos com base no perfil traçado pelo INCRA possibilitou o acolhimento de inúmeras famílias tanto no PA Canoas quanto no PA Rio Pardo. Porém, garantir o acesso não foi suficiente, sabendo que as políticas públicas voltadas para os projetos de assentamentos constituem percursos que precisam ser contínuos, avaliados, repensados e novamente articulados de acordo com as especificidades de cada região.

Somam-se três décadas desde as primeiras manifestações a respeito da implementação dos assentamentos no município, um projeto que começou como uma alternativa de quem recém chegava na região e hoje para alguns é motivo de lamentação, principalmente por conta da inação da esfera pública. Alguns elementos que fizeram parte do início dos assentamentos, como por exemplo, as atividades às margens do rio e viagens de canoa, ainda seguem devido aos lotes localizados ao longo 'rio baixão'. Mas que ao chegar no porto da comunidade, se deparam com a precarização dos ramais para conseguir fazer o traslado de moradores até a área urbana ou transporte dos produtos cultivados. Nas imagens a seguir pode-se observar um pouco do cotidiano dos moradores das comunidades:



Figura 2 – Margem do rio na Comunidade Rio Pardo

Fonte: Gomes (2022).



Figura 3 – Estrada que interliga as comunidades Canoas e Rio Pardo

Fonte: Gomes (2022).

A resistência dos projetos de assentamentos e escolas do campo

Como mencionado anteriormente, a pesquisa buscou avaliar a materialização de duas políticas públicas, a primeira considerando a implementação e respeito às políticas de moradia e a segunda voltada para a proposta da educação camponesa. Trata-se de uma pesquisa em duas escolas do campo, que por si só não se definem ou materializam como Educação do Campo.

Porque para ser “Educação do Campo” é preciso: reconhecimento de identidade e diretrizes próprias dessa modalidade, além da pedagogia própria constituída a partir do surgimento de movimentos sociais do campo e saberes populares. Diante disso, é preciso pensar que critérios fazem parte da construção do perfil de uma escola do campo. Para tanto, retoma-se as reflexões reunidas por Caldart (2012) e demais colaboradores ao apresentar um dicionário próprio da Educação do Campo, como exposto a seguir:

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual da disputa contra hegemônica. [...] O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta (Molina; Sá, 2012, p. 324).

Os alicerces de uma escola do campo são fundamentados em uma prática educativa que fortaleça características e ideais de homens e mulheres do campo, sem inferir um contexto que esteja fora de sua realidade. A construção e implementação de uma escola do campo em um projeto de assentamento está interligada com a necessidade da comunidade. Muitos desses espaços de ensino em todo o país tiveram suas iniciativas pelas mãos dos próprios moradores, para posteriormente obter a intervenção do Estado, garantindo de fato o direito da educação e nos PAs aqui retratados não seria diferente. Em comum acordo, comunitários e educadores reafirmam a mesma linha histórica, as primeiras escolas emergiram do esforço conjunto de moradores para garantir o ensino aos filhos, como será descrito nos próximos parágrafos.

A história se repete em diferentes cenários, onde a comunidade se organiza para a construção de uma pequena escola ou mesmo conseguem um ambiente já pronto, que muitas vezes é cedido por outro comunitário para servir como espaço de sala de aula. Para então, obter apoio e autorização do poder público e assim garantir o funcionamento escolar. Por esses meios, escolas do campo vão surgindo através do

protagonismo, antes de qualquer ente federado, dos próprios moradores. É fato que algumas escolas de assentamentos agrários são construídas pelo Governo Federal, entretanto as escolas em recorte tiveram seu funcionamento escolar garantido pela esfera municipal.

Um fato histórico que antecede as duas escolas hoje localizadas uma em cada comunidade diz respeito ao surgimento da primeira escola ainda no rio. Criada com o nome de Escola Lucílio Reis esta era situada à margem esquerda do Rio Pardo para atender os filhos das famílias assentadas. Porém, uma outra escola foi construída mais abaixo do rio, servindo como anexo, para que atendesse as famílias que morassem mais distante, ou seja, nas extremidades do assentamento com a reserva indígena, o que os moradores chamaram de “baixão”, como afirma o morador do PA Canoas *“a escolinha do baixão evitava que os alunos ribeirinhos viajassem 3 horas de motor rio acima para chegar até a Escola Lucílio Reis”* (M4, PA Canoas, 2022).

Atualmente as poucas informações sobre o histórico da educação nos assentamentos são provenientes da memória dos próprios moradores. Não tem registro nos documentos escolares sobre as primeiras escolas ainda com o nome de ‘Escola Lucílio Reis’. O professor da E.M.Z.G. acredita que esse fragmento histórico teve um apagamento proposital por razões políticas como afirma a seguir:

Quando vim para a comunidade trabalhei 2 anos na escola do rio no baixão, depois trabalhei no anexo que foi criado pelo INCRA já na vila. Quando foi para mudar a escola de lugar, cedi o meu terreno para a construção dela e a construção ficou a cargo da prefeitura. Depois que a escola ficou pronta mudaram o nome dela. E essa mudança aconteceu por razões políticas, como tudo aqui na comunidade (Professor, E.M.Z.G, 2022).

As duas escolas foram construídas para atender uma demanda das comunidades e assim garantir o acesso à educação. Quando perguntado aos moradores se estas cumpriram o papel de ofertar um ensino de qualidade às comunidades, é afirmado que essa função foi cumprida parcialmente. Tal afirmação é justificada pelos próprios moradores “antes a comunidade não tinha nenhuma escola, então o pouco que conseguimos foi bem aceito. Hoje é diferente queremos o melhor para nossos filhos e não vemos isso” (Morador PA Canoas). Os moradores indagam a situação do ensino que é proposta nas escolas que segundo eles:

Não é muito bom, acaba o ano e os alunos estão do mesmo jeito, falta professor, falta organização e comprometimento. Então deixa muito a desejar e não

entendo por que com tanto aluno não tem professor suficiente, mas se não fosse essa escola a situação estaria pior (M9, PA Rio Pardo, 2022).

Diante dos fatos apresentados durante a pesquisa, apesar de responder pontos norteadores, emerge outra problemática, estariam as duas comunidades vivenciando um processo de apagamento? Considerando que as demandas de assistência não são atendidas e que a proposta de ensino é utilizada apenas como meio de cumprimento legal, sem as devidas atenções estabelecidas nas diretrizes que devem compor a Educação do Campo. Essas são preocupações que surgiram de acordo com o acompanhamento da história das próprias comunidades, um histórico que cruza informações fornecidas no decorrer das e entrevistas aplicadas. As experiências compartilhadas podem ser acompanhadas através das imagens a seguir:



Figura 4 – Escola Municipal Santa Terezinha

Fonte: Gomes (2022).

As adversidades enfrentadas hoje pelas duas comunidades e suas respectivas escolas revelam que a existência de políticas públicas em decretos, por si só, não garante que as diretrizes voltadas para o campo serão cumpridas com rigor. E quando a pauta campesina e os direitos que esse detém são desconhecidos pela comunidade,

surge uma forma do Estado enfraquecer ou deixar à margem os moradores de ambas as comunidades.



Figura 5 – Canoas que transportam os estudantes pelo rio

Fonte: Gomes (2022).

Acompanhar a rotina de moradores e ouvir seus relatos colaborou com o registro documental da história dessas comunidades. Tal aspecto é importante não somente pelo delineamento de fatos que aconteceram durante a estruturação dos assentamentos, mas também para que os moradores resgatem suas origens e a composição de sua identidade. Ou seja, as vivências e nuances que conduziram dezenas de famílias até o momento em que esta pesquisa se finaliza. Em suma, analisar o grau de materialidade de políticas públicas que permeiam a rotina dos moradores, professores e estudantes, também consiste em uma forma de recontar suas trajetórias enquanto sujeitos do campo.

Considerações finais

Os dados levantados no decorrer da pesquisa demonstram que o esquecimento das comunidades está além da representação das imagens anexadas nesse estudo. As histórias contadas e os questionamentos respondidos refletem um cenário em que as diretrizes de uma política pública deixaram de ser atendidas, comprometendo

inúmeras famílias que habitam as duas comunidades. Contexto esse que se deve ao fato de que a esfera maior que deveria estar à frente desse projeto, deixa de acompanhar os assentamentos agrários, transferindo essa atribuição ao poder local, que por sua vez age como se fosse isento de qualquer responsabilidade fiscal referente a infraestrutura das comunidades.

Tal situação coloca as duas comunidades em um efeito dominó onde, não tendo estradas com estruturas adequadas para locomoção, também deixa de existir meios que facilitem a economia que deveria ser movimentada através do cultivo e retirada de produtos agrícolas. Assim como, sem meios de locomoção, estudantes e profissionais da educação tem seu acesso à escola sujeito à precarização das estradas e consequentemente ao transporte escolar. Isso somado a outros elementos que vão dificultando a materialização do ensino.

O roteiro de entrevista foi aplicado em dois cenários, ouvindo sujeitos participantes de diferentes grupos, mas que compartilham da mesma problemática. Para esse cenário, o método de interpretação da realidade e consequentemente de análise, é necessário diante dos fenômenos de investigação tratados. Portanto, o Materialismo Histórico-dialético fornece condições de compreensão desse movimento, já que de acordo com Tozoni-Reis (2020, p.71) “importa-nos captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem.”

Referências

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C.; VILLA, F. A. **Os impactos regionais dos assentamentos rurais**. Campinas: Feagri: Unicamp, 1997.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Assentamentos: Infraestrutura**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/infraestrutura>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CALDART, R. S. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS – CPRM. **Situação fundiária do município de Presidente Figueiredo**. Serviço geológico do Brasil. Manaus: Superintendência Regional de Manaus, 1998.

LAURANCE, W. F. *et al.* The future of the Brazilian Amazon. **Science**, [S. l.], v. 291, p. 438-439, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, [S. l.], v. 12, n. 17, 2020.

Políticas públicas e programas de formação continuada de educadores/as que atuam nas escolas do campo de Parintins/AM: conquistas e desafios

Soliana de Souza e Souza*, Marcelle Nogueira da Silva**, Iraci Carvalho Uchôa***

Introdução

Parintins, localizado no estado do Amazonas, destaca-se pela rica herança cultural e importância no cenário regional amazônico, sendo conhecido pelo seu expressivo patrimônio imaterial e identidade cultural profundamente ligada às tradições indígenas, ribeirinhas e caboclas.

As políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam no campo são fundamentais para garantir a qualidade educacional em contextos campestres, onde os educadores enfrentam desafios específicos relacionados às características culturais, sociais e econômicas das comunidades. A efetivação de políticas públicas para a formação continuada dos professores nas escolas do campo em Parintins é de extrema relevância para o fortalecimento da educação nessa região, onde as especificidades culturais e sociais demandam abordagens pedagógicas diferenciadas.

Essas políticas não apenas promovem o aprimoramento das competências docentes, mas também asseguram que os educadores desenvolvam práticas que respeitem e integrem os saberes locais, favorecendo um ensino contextualizado e significativo. Além disso, a formação continuada permite a superação de desafios como a escassez de recursos e a infraestrutura educacional deficiente, contribuindo para a

* Mestre em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Manaus, Amazonas, Brasil.

** Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, Brasil.

*** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e professora no DAPLAN/FACED. Manaus, Amazonas, Brasil.

construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, essencial para o desenvolvimento social e econômico das comunidades do campo em Parintins.

Deste cenário, emerge o questionamento: Como o município de Parintins vem realizando a efetivação das políticas públicas para formação continuada dos professores atuantes no campo? Como objetivo geral, este visou compreender como o município de Parintins/AM, vem conduzindo as políticas públicas para formação continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo.

Desta forma, justifica-se o estudo da temática pela necessidade de compreender o impacto dessas iniciativas na promoção de uma educação de qualidade nas comunidades camponesas. A formação continuada dos educadores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades culturais e sociais do campo, contribuindo para a valorização dos saberes locais e a construção de uma identidade educacional robusta.

Além disso, a efetivação de políticas públicas voltadas para essa formação não apenas fortalece o desempenho dos professores, mas também promove a inclusão social e o acesso à educação, fundamentais para a melhoria das condições de vida e para o desenvolvimento sustentável das comunidades locais. Portanto, a investigação das conquistas e desafios enfrentados nesse contexto é crucial para a formulação de estratégias que visem à eficácia e à continuidade das ações educativas, beneficiando, assim, a sociedade como um todo.

A ilha Tupinambarana no coração da Amazônia

Parintins é um município brasileiro situado no interior do estado do Amazonas, próximo à divisa com o estado do Pará, na Região Norte do país. A localidade, assim como outras áreas da Amazônia, possui uma rica história de ocupação indígena, sendo habitada por diversas etnias, entre as quais se destacam os Tupinambás. Essa etimologia indígena é refletida no nome da ilha onde o município está localizado, a ilha Tupinambarana, que evidencia a herança cultural e histórica que permeia a região e suas comunidades (IFAM, 2016).

A complexidade do território amazonense é evidenciada pelas dinâmicas resultantes do êxodo rural e das transformações econômicas na região. As cidades amazônicas apresentam desafios distintos, refletindo variações na ocupação e uso dos recursos naturais. Nas localidades que preservam seus recursos, as interações econômicas entre cidade e território são cruciais, englobando uma diversidade de atores, como elites mercantis e populações tradicionais. A configuração de sistemas

territoriais é marcada por atividades que vão da mineração à agropecuária, evidenciando a interdependência entre economia local e sustentabilidade ambiental. Essa realidade intensifica as tensões entre desenvolvimento econômico e conservação dos ecossistemas, exigindo abordagens integradas para sua gestão (Bartoli; Muniz; Albuquerque, 2016).

Para compreender o presente, se faz necessário, revisitar o passado. A história de Parintins, conforme documentado por Bittencourt em "Memórias do Município de Parintins", tem suas raízes no período colonial, marcado pela presença indígena, especialmente dos Tupinambás, que habitavam a região. Em 1796, o Capitão José Pedro Cordovil chegou à ilha, introduzindo culturas como cacau, tabaco e guaraná, e nomeou a localidade de Tupinambarana, ressaltando a riqueza de seus recursos naturais. O desenvolvimento da cidade foi acentuado com a elevação à freguesia em 1832, quando retornou à designação de Tupinambarana, antes de ser conhecida como Vila Nova da Rainha. Nesse contexto, Parintins se estabeleceu como um centro de produção agrícola e pesca, atraindo novos habitantes e contribuindo para seu crescimento populacional, que chegava a cerca de 1.700 moradores (Santos, 2018).

A transformação de Villa Nova da Rainha em cidade, com a nova denominação de Parintins, ocorreu em 30 de outubro de 1880, por meio da lei n.º 499. A Proclamação da República, em 29 de novembro de 1889, trouxe mudanças administrativas significativas, substituindo as instituições monárquicas por estruturas republicanas, estabelecendo-se as Intendências municipais, que buscavam reorientar a administração local em consonância com as novas diretrizes republicanas. As ações da Superintendência, voltadas para a fiscalização das condições higiênicas e do urbanismo, resultaram em mudanças notáveis no cotidiano dos cidadãos parintinenses. Nesse novo cenário, foram estabelecidas regras e regulamentações que redefiniram o uso do espaço urbano, priorizando aspectos como a salubridade e a estética da cidade. No entanto, conforme destacado por Dias (1999), essa modernização urbana não ocorreu de forma equitativa, favorecendo determinados segmentos sociais em detrimento de outros, o que revela um impasse característico da modernidade. Assim, a construção de uma cidade moderna em Parintins não apenas buscou a higienização e o embelezamento, mas também refletiu uma estratégia política alinhada a interesses econômicos, evidenciando que o urbanismo, enquanto técnica de organização do espaço, é indissociável das relações de poder e das dinâmicas sociais em jogo (Souza, 2022, *apud* Dias, 1999).

Ainda neste contexto, Santos (2018), discorre que Parintins, ao longo dos anos, tem passado por significativas transformações que moldaram sua paisagem urbana e

cultural. A urbanização acelerada nas últimas três décadas conferiu uma nova configuração aos espaços da cidade, enquanto a globalização introduziu estilos arquitetônicos modernos nas novas edificações. Essa evolução, no entanto, trouxe à tona um desafio: o patrimônio arquitetônico e cultural, que outrora representava marcos importantes do desenvolvimento da sociedade parintinense, tem sido progressivamente esquecido. Ciclos econômicos como os do cacau, tabaco e juta, que alavancaram a relevância do município na região, deixaram vestígios que, para muitos, se reduzem a ruínas, em contraste com as novas construções que emergem. O descaso do poder público contribui para a deterioração desses edifícios históricos, resultando em um cenário onde grande parte do que existiu permanece apenas nas memórias e fotografias, perdendo-se assim a conexão com a rica história da cidade.

Outrossim, há décadas, o município de Parintins, inserido na vastidão territorial da Amazônia, assume um papel significativo como um centro urbano em um contexto caracterizado por acessos fluviais e um isolamento relativo em relação a redes urbanas mais amplas. A baixa densidade demográfica da região realça a importância das cidades como núcleos privilegiados para a implementação de políticas públicas e para a articulação de interesses diversos, destacando-se como uma aglomeração que favorece a interação institucional e a coesão entre grupos sociais, oferecendo serviços essenciais e contribuindo para a organização das territorialidades circunvizinhas. Reconhecida como uma cidade média com responsabilidades territoriais, Parintins exerce influência na microrregião, impactando a gestão do território e moldando as dinâmicas urbanas e econômicas de forma que transcende a escala local, refletindo sua importância estratégica na configuração da Amazônia (Bartoli; Muniz; Albuquerque, 2016).

Geograficamente, Parintins faz limite com os municípios de Pará, Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá. A cidade encontra-se a 369 km de Manaus em linha reta e a 420 km por via fluvial, o que evidencia sua acessibilidade em relação à capital amazonense (figura 01). Com uma área territorial de 5.978 km², Parintins se insere em uma vasta região amazônica, caracterizada por suas exuberantes belezas naturais e rica biodiversidade (Borges *et al.*, 2023).

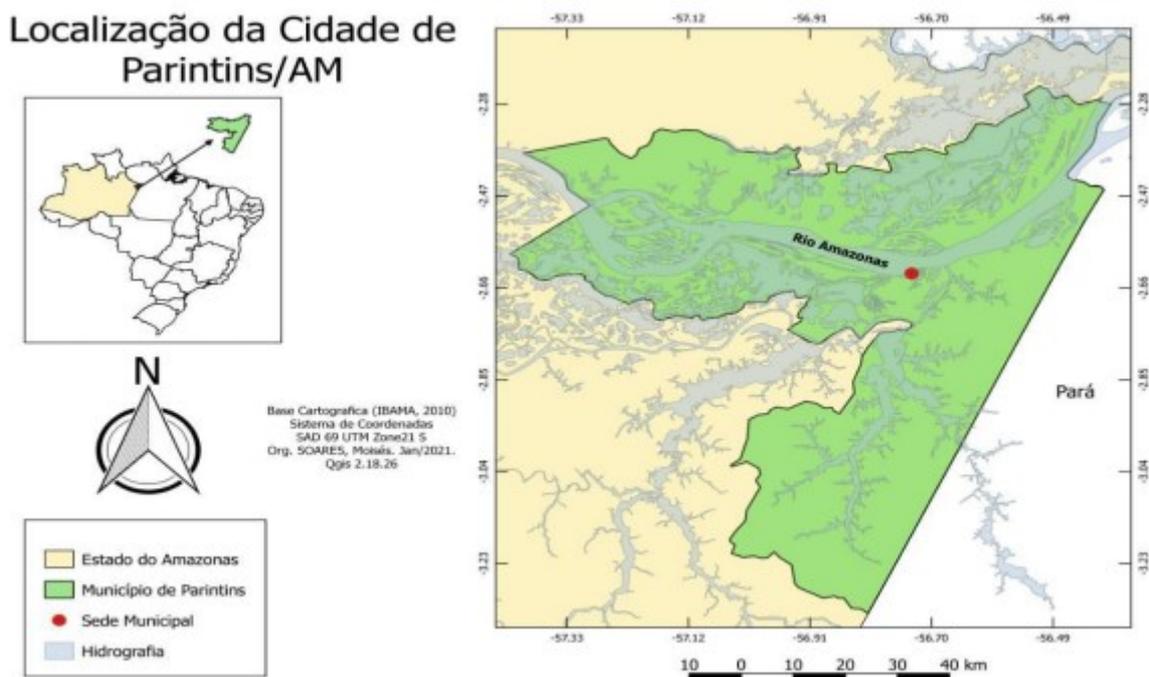


Figura 1 – Mapa de Parintins

Fonte: Borges *et al.* (2023) *apud* Souza (2021).

O acesso ao município de Parintins é realizado exclusivamente por meio de barco ou avião. A via aérea oferece voos diretos entre Manaus e Parintins, com duração variando de 40 minutos a 1 hora, dependendo da companhia aérea. Durante o período do festival, a frequência dos voos aumenta, tornando-se mais conveniente para os viajantes. Por outro lado, o acesso fluvial é feito através de embarcações que realizam a viagem em um intervalo de oito a 24 horas, dependendo do tipo de barco. Durante o festival, os barcos de linha partem do porto da Manaus Moderna e permanecem ancorados na orla de Parintins até o término das festividades. Nesse formato, os passageiros têm a possibilidade de acomodar suas redes e dormir a bordo, com uma capacidade média de 200 pessoas (IFAM, 2016).

Em 2022, segundo dados do IBGE, Parintins apresentava uma população de 96.372 habitantes, com uma densidade demográfica de 16,18 habitantes por quilômetro quadrado, e uma estimativa de 101.956 pessoas para 2024. No contexto estadual, o município ocupava a quarta posição entre 62 municípios, enquanto no cenário nacional estava classificado em 332 e 3646 entre 5570. Em termos de trabalho, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,7 salários-mínimos, com 9.494 pessoas ocupadas, representando 9,85% da população.

Economicamente, o PIB per capita em 2021 foi de R\$ 12.255,21, colocando Parintins na 28ª posição estadual e na 4325ª nacional. Com um percentual de receitas externas em 2022 de 89,31%, o município figurou como líder em receitas e despesas, ambas totalizando R\$ 380.496.487,22 e R\$ 374.971.703,9, respectivamente. Na saúde, a taxa de mortalidade infantil era de 18,2 por 1.000 nascidos vivos, com internações por diarreia a 24,9 por 1.000 habitantes. Parintins tinha 19,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado e 87,4% de domicílios urbanos arborizados. O município, que abrange uma área de 5.956,047 km², ocupava a 48ª posição no estado e a 245ª no país (IBGE, 2022).

No que concerne à cultura, a rivalidade entre os Bois Garantido e Caprichoso é um dos elementos mais emblemáticos da cultura de Parintins, refletindo uma forte identidade local que se manifesta nas escolhas cotidianas de seus habitantes. A dicotomia entre as cores vermelho e azul, representando cada um dos bois, vai além de uma simples preferência, simbolizando laços familiares, tradições e um pertencimento que permeia toda a sociedade parintinense. Este confronto histórico culmina no icônico Festival Folclórico de Parintins, que ocorre anualmente no último final de semana de junho, atraindo milhares de visitantes. Durante o festival, a arena do bumbódromo se transforma em um palco vibrante onde dança, música, drama e efeitos especiais se entrelaçam, proporcionando uma experiência única que não apenas celebra as tradições locais, mas também reafirma a força da cultura amazônica. Nesse contexto, a rivalidade dos bois transcende a competição, promovendo um senso de comunidade e orgulho, ao mesmo tempo em que coloca Parintins no mapa das maiores festas populares do Brasil (IFAM, 2016).

Esses dados revelam um panorama complexo, evidenciando desafios e avanços em diversas áreas do município. Parintins, destaca-se por sua rica diversidade cultural e histórica, além de sua posição geográfica estratégica nas proximidades da divisa com o Pará. Ao longo do tempo, Parintins passou por transformações significativas, impulsionadas pela urbanização e pela globalização, que alteraram profundamente sua paisagem urbana e as relações sociais. O município é conhecido por sua tradição cultural, especialmente manifestada no famoso Festival Folclórico, que atrai visitantes e artistas de diversas regiões, promovendo a valorização das manifestações locais. Entretanto, a modernização e o crescimento urbano têm gerado um dilema em relação à preservação do patrimônio arquitetônico e cultural, que remete a períodos de prosperidade econômica, mas que atualmente enfrenta o risco da degradação. A interação entre passado e presente, aliada às influências contemporâneas, configura

Parintins como um espaço de constante transformação, onde a memória histórica se entrelaça com os desafios do desenvolvimento e da modernidade.

Políticas públicas para educação do/no campo

Para compreender a situação atual das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores do campo, torna-se essencial revisitar, ainda que brevemente, o percurso histórico que conecta o capitalismo, as lutas de classes e a desigualdade social. O capitalismo, ao longo de sua expansão, consolidou-se como um sistema que reorganiza as relações sociais e produtivas, intensificando as disparidades entre classes e concentrando poder e recursos em determinados segmentos da sociedade.

Este processo, impulsionado pela acumulação e pela exploração da força de trabalho, afetou profundamente os trabalhadores rurais, os quais passaram a enfrentar condições precárias de subsistência e de acesso a direitos básicos, entre eles a educação. A educação no campo, portanto, reflete essa história de desigualdade e exclusão, onde os sujeitos do campo, têm historicamente sido marginalizados nos processos de desenvolvimento social.

O capitalismo se apresenta como um sistema econômico e social que transcende a mera troca de bens e serviços, funcionando como uma forma complexa e totalizadora de controle sobre a vida humana e as relações sociais. Distante de ser uma entidade neutra, o capital impõe suas próprias regras e critérios de viabilidade, exigindo que indivíduos e instituições se ajustem a suas exigências para garantir sua sobrevivência e relevância no mercado. Este controle se estende a todas as esferas da vida: saúde, educação, arte e agricultura, criando uma estrutura que prioriza a maximização do lucro e a eficiência em detrimento de valores humanos e sociais. A lógica do capital, portanto, opera de maneira implacável, favorecendo os interesses dos mais poderosos e perpetuando desigualdades, enquanto aqueles que não conseguem se adaptar são relegados à marginalidade. Nesse sentido, o capitalismo se revela não apenas como um sistema econômico, mas como uma força totalizadora que molda a dinâmica das relações sociais e impõe uma lógica de competitividade e adaptação que, muitas vezes, é incontrolável e alienante (Mészáros, 2011).

O capitalismo na América Latina é caracterizado por um modelo desenvolvimentista em que o Estado assume um papel central, investindo em setores estratégicos e serviços que ainda não eram atraentes para empresários locais ou estrangeiros. Essa intervenção estatal se manifesta em investimentos em indústrias pesadas, como a produção de aço, e em serviços essenciais, como energia elétrica e

educação. No entanto, essas ações coexistem com reformas trabalhistas que têm promovido a desintegração de sindicatos e mecanismos de defesa dos trabalhadores, resultando em um aumento da superexploração da mão de obra, muitas vezes camuflada sob a justificativa de "flexibilidade" e "emprego precário". Esse contexto gera um cenário em que a pobreza não se limita mais ao desemprego; mesmo aqueles com emprego enfrentam condições de vida precárias. Assim, a América Latina observa a consolidação de um projeto econômico que é simultaneamente excludente e contraditório, ao passo que se tenta promover a democratização e a inclusão social. O papel do Estado, portanto, é ambíguo: enquanto busca impulsionar o desenvolvimento econômico, também perpetua estruturas de poder que favorecem a desigualdade e a marginalização (Osorio, 2014).

Na contramão do que prega o capitalismo, Engels (1984), enfatiza que a importância dos interesses coletivos sobre os individuais, deve ser refutada, argumentando que deve existir uma relação equilibrada entre ambos para garantir a justiça e a harmonia na sociedade. A busca excessiva pela riqueza não deve ser considerada o objetivo primordial da humanidade, a menos que o progresso deixe de ser uma constante na evolução social, como foi no passado. Esta perspectiva sugere uma visão ética e holística dos propósitos da sociedade, priorizando o bem-estar comum sobre ganhos individuais desmedidos.

Corroborando nesta perspectiva, Marx e Engels em sua clássica obra "O Manifesto Comunista" datada de 1848, delineiam a natureza contraditória e exploradora desse sistema econômico. Os autores argumentam que o capitalismo se caracteriza pela busca incessante de lucro, resultando na exploração sistemática da classe trabalhadora, o proletariado, em detrimento da classe burguesa, que detém os meios de produção. Essa dinâmica estabelece um conflito inerente entre os interesses do capital e do trabalho, gerando uma luta de classes que se revela inevitável. À medida que o capitalismo se expande, Marx e Engels sustentam que, embora produza riqueza, ele também exacerba desigualdades sociais e agrava as condições de vida da maioria da população. Os autores enfatizam que essa exploração e opressão culminarão na conscientização dos trabalhadores, o que, por sua vez, demandará uma revolução destinada a derrubar o sistema capitalista e a instaurar uma sociedade sem classes, na qual os meios de produção sejam coletivamente possuídos e geridos, promovendo assim a igualdade e a justiça social.

Os movimentos de lutas de classes no Brasil têm suas raízes em um histórico de desigualdade social e econômica, refletindo tensões entre diferentes grupos sociais ao longo dos anos. Desde o período colonial, a estrutura de poder e propriedade esteve

concentrada nas mãos de uma elite, enquanto a maioria da população, composta por trabalhadores rurais, negros e indígenas, enfrentou condições adversas de exploração e marginalização. Na contemporaneidade, a luta de classes no Brasil se articula com diversas demandas sociais, sendo a educação um dos principais campos de batalha. A educação, considerada um direito fundamental e um instrumento de transformação social, tem sido alvo de mobilizações que buscam garantir acesso e qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua classe social, etnia, ou outras características.

A educação do campo no Brasil emerge como um processo histórico diretamente ligado às lutas dos trabalhadores rurais, especialmente no contexto do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Este movimento, em sua trajetória de resistência e busca por dignidade nos assentamentos, destacou a educação como um direito fundamental, reivindicando melhorias educacionais que refletissem as necessidades e a realidade das áreas rurais. Esse esforço culminou no Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA), um marco documental que consolidou a educação do campo como uma prática enraizada nas demandas sociais dos movimentos agrários (Silva, 2020).

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1º CNEC), realizada em 1998, marcou um ponto decisivo na história da educação rural no Brasil, consolidando e trazendo ao debate público a concepção de Educação do Campo. Essa conferência foi um espaço fundamental de articulação entre movimentos sociais, educadores e organizações, onde foram reconhecidas e afirmadas as especificidades da educação voltada aos sujeitos do campo, em contraste com as propostas educacionais hegemônicas destinadas às áreas urbanas. Além disso, foi nesse contexto que se formalizaram demandas históricas por uma educação que respeitasse as realidades, os valores e as práticas culturais dos povos do campo. Desde 1986, com o início das pesquisas educacionais sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vinha reivindicando o direito à educação como parte das lutas pela terra, o movimento tornou-se central na construção de uma educação comprometida com a justiça social e a transformação das condições de vida no campo (Souza, 2020).

A 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), realizada em 2004, evidenciou o desafio de institucionalizar a educação do campo no Brasil, destacando as lacunas no cumprimento das ações propostas pelo Estado e governo federal. Mesmo com a participação de vários ministérios, incluindo o da Educação, o compromisso com a implementação efetiva das 21 ações organizadas para atender às demandas do campo mostrou-se limitado. A partir de eventos importantes como o 1º ENERA (1997), e a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) em 2010,

o movimento social estruturou suas reivindicações de forma contínua e articulada. Conquistas institucionais foram obtidas, como a Resolução CNE/CEB nº 1 (2002) e sua revisão na Resolução nº 2 (2008), culminando com o Decreto Presidencial nº 7.352 (2010), que oficializou a educação do campo e a educação na reforma agrária como políticas de Estado, atendendo a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais ligados ao campo (Silva, 2020).

A formulação de políticas públicas voltadas à educação do campo é fundamental para reconhecer e fortalecer a identidade e a autonomia dos sujeitos que compõem as áreas rurais do Brasil. Historicamente, as propostas educacionais dirigidas ao campo foram elaboradas de maneira externa e imposta, muitas vezes visando atender a interesses econômicos desvinculados das necessidades e especificidades da população rural. Essas políticas trataram o campo como uma extensão funcional das dinâmicas urbanas, desconsiderando a rica diversidade de comunidades, organizações e movimentos sociais que ali se articulam. Uma política pública voltada para a educação do/no campo deve, portanto, ser construída de maneira participativa, contemplando o papel dos próprios trabalhadores rurais como protagonistas de seu desenvolvimento. Este enfoque não apenas rompe com a tradição de uma educação imposta, mas valoriza a identidade do campo, promovendo uma formação que capacita os indivíduos a exercerem controle sobre seus próprios destinos e a se posicionarem ativamente na sociedade (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

A formação de professores para a educação do campo demanda uma ruptura com os paradigmas da Pedagogia Liberal e Neoliberal, especialmente nos modelos Tradicional e Tecnicista, que são baseados na liberdade individual e no papel do mercado como regulador das oportunidades sociais. Esses modelos, centrados na competência individual, promovem a ideia de que o sucesso ou fracasso é responsabilidade do próprio sujeito, desconsiderando as desigualdades estruturais que marcam a realidade da população do campo. A formação docente, em muitos casos, segue um padrão voltado para atender às exigências do mercado e aos interesses das classes dominantes, que moldam o que deve ser ensinado e consumido. No entanto, a formação de professores do campo, que almeja uma educação emancipatória, procura romper com essa ordem vigente, propondo uma educação que se comprometa com a transformação social e com o rompimento das relações de opressão. Assim, os princípios pedagógicos desse processo formativo desafiam a estrutura de poder existente, buscando a construção de uma educação que valorize a autonomia e o protagonismo dos sujeitos do campo (Borges, 2020).

A partir da análise histórica, das lutas de classes e movimentos sociais, compreende-se que o cenário atual demanda políticas públicas que considerem essas raízes históricas e enfrentem as desigualdades estruturais ainda presentes, visando proporcionar aos professores do campo uma formação que atenda às especificidades e desafios dessa realidade.

As políticas públicas para a educação do campo no Brasil avançaram por meio de programas específicos como o PRONERA, PRONACAMPO, Saberes da Terra, PNLD-Campo, Observatório da Educação do Campo, PIBID-Diversidade, Escola da Terra, e ações voltadas para estudantes indígenas e quilombolas. No entanto, o 5º Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2018, destacou a necessidade de enfrentar um cenário de desmonte dessas políticas. O Fórum propôs um conjunto de ações para fortalecer a educação do campo, incluindo a luta contra o fechamento de escolas e turmas, a resistência à privatização e militarização da educação pública, e a defesa das licenciaturas específicas para formação de educadores do campo. Essas ações visam garantir uma educação que considere a diversidade cultural e as necessidades da população rural, reforçando princípios como a agroecologia, a reforma agrária popular, e a inclusão, ao mesmo tempo em que combatem formas de exploração e opressão de classe, gênero, e diversidade étnica (Souza, 2020).

Neste sentido, Borges (2020), enfatiza que a institucionalização da Educação do Campo como política pública representa um avanço significativo para diversos grupos da população rural, como ribeirinhos, assentados, quilombolas e indígenas. Normatizações e resoluções foram implementadas nos últimos anos, permitindo que programas federais impulsionassem ações estaduais e municipais em favor da educação no campo. De 2004 a 2016, várias iniciativas foram desenvolvidas, embora ainda não haja uma política de estado contínua, mas sim ações pontuais de governos. Esforços para a formação de professores e educadores do campo foram conduzidos através de programas como Saberes da Terra, que foca na escolarização para jovens agricultores familiares, Procampo, que possibilita licenciatura em Educação do Campo, e PRONERA, voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Outros programas, como Escola Ativa e Escola da Terra, também colaboraram na formação superior de educadores voltados às necessidades da educação rural.

Entretanto, após este período, Borges *et al* (2023), em seu estudo recente, apresentam o cenário atual das políticas de formação de professores para as escolas do campo, como marcado por uma grave ausência de programas específicos, refletindo os desmontes ocorridos na educação brasileira sob as gestões de Temer e Bolsonaro. As diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP Nº 14/2020 e pela Resolução CNE/CP

Nº 1, de 27 de outubro de 2020, emergem em um contexto de crise sanitária e política, apresentando um retrocesso educacional significativo. Estas normativas, fundamentadas em uma visão tecnicista de educação, alinham as políticas de formação inicial e continuada dos professores às demandas de um projeto neoliberal, que prioriza a padronização e a eficiência em detrimento da qualidade e da especificidade das realidades do campo. Isso contrasta diretamente com as garantias da formação continuada previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), resultando em um descompasso que compromete a formação de educadores qualificados para atender às necessidades das comunidades rurais.

A formação de professores exige tanto uma preparação consistente quanto condições adequadas de trabalho, o que demanda investimentos financeiros substanciais. Este é um desafio crucial, pois, enquanto o discurso sobre a importância da educação ecoa amplamente na chamada “sociedade do conhecimento”, as políticas educacionais frequentemente se orientam pela contenção de gastos e redução de investimentos. Para alinhar a prática à retórica, é essencial que a educação seja priorizada como eixo central de um projeto nacional de desenvolvimento, atraindo recursos que também impactariam positivamente em áreas como saúde, segurança e meio ambiente. Contudo, as políticas educacionais brasileiras tendem a seguir na direção oposta, comprometendo o progresso integral da formação de educadores e a qualidade da educação no país (Saviani, 2009).

Os avanços e retrocessos nas políticas públicas da educação do campo refletem uma trajetória complexa, onde conquistas significativas convivem com desafios persistentes. Nos últimos anos, houve esforços para institucionalizar a educação do campo como um direito, com a implementação de programas e diretrizes que visam atender às necessidades específicas das comunidades rurais, promovendo a formação de professores e a valorização do saber local. Entretanto, esses avanços têm sido ameaçados por cortes de financiamento, mudanças nas diretrizes educacionais e a prevalência de uma abordagem tecnicista que prioriza a eficiência em detrimento da qualidade. Esse contexto de desmonte, acentuado por crises políticas e sanitárias, tem gerado um ambiente de insegurança e incertezas, comprometendo a continuidade de iniciativas essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade no campo, e evidenciando a necessidade de um compromisso renovado com as especificidades e demandas das populações rurais.

Conquistas e desafios de Parintins na efetivação das políticas públicas para formação continuada dos professores do campo

A educação na região amazônica está intrinsecamente ligada às lutas e vivências de uma população diversificada, composta por homens, mulheres, idosos, jovens e crianças que habitam o campo. Os camponeses, povos dos rios e das florestas, extrativistas, ribeirinhos, pequenos agricultores, assentados e remanescentes quilombolas enfrentam desafios específicos que refletem a dinâmica única dessa região. A diversidade étnico-cultural presente na Amazônia enriquece os estilos de vida e as expressões culturais, ao mesmo tempo em que impõe a necessidade de uma educação que reconheça e valorize essas singularidades. Nesse contexto, a Educação do Campo não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas um espaço de resistência e afirmação identitária, fundamental para a construção de um futuro que respeite e preserve as tradições e modos de vida das comunidades amazônicas (Souza; Borges; Nascimento, 2024).

A Educação do Campo em Parintins se desenvolve em um contexto rico e heterogêneo, marcado pela intersecção entre águas, terras e florestas, refletindo a diversidade das regiões de várzea, terra firme, assentamentos e áreas indígenas. Este cenário complexo não apenas evidencia as singularidades locais, mas também liga a educação às lutas históricas da classe trabalhadora rural, contando com a valiosa contribuição de movimentos sociais e organizações sindicais que têm desempenhado um papel fundamental na construção desse espaço educativo. Contudo, essa realidade traz consigo o desafio de criar um projeto educativo que respeite e integre as especificidades da região, os diversos processos sociais e culturais, bem como os distintos modos de vida, saberes, valores e interesses que caracterizam a identidade amazônica. A Educação do Campo em Parintins, portanto, é um processo em constante construção, que busca se adaptar e responder às demandas e realidades dos sujeitos que nela habitam (Souza, 2022).

No que se refere à educação, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos era de 93% em 2010, posicionando Parintins em 20º lugar no estado e 5332º no Brasil. Em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais foi de 5,9, enquanto para os anos finais foi de 4,8, ocupando as posições 3 e 6 no estado, e 2578 e 2567 no país (IBGE, 2022).

A rede de ensino em Parintins é composta por uma estrutura diversificada que abrange tanto a educação estadual quanto a municipal, refletindo as necessidades educacionais da população local. O município conta com 22 escolas estaduais que

oferecem ensino fundamental e médio, incluindo modalidades como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio mediado por Tecnologia, ampliando o acesso à educação para diferentes grupos. Além disso, existem duas escolas de Educação Básica situadas nos Distritos do Caburi e Mocambo, que atendem especificamente às demandas do campo. No âmbito municipal, 146 unidades escolares garantem a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, distribuídas entre as áreas urbana e rural. Essa configuração da rede de ensino demonstra o esforço do município em atender a diversidade das realidades sociais e culturais de Parintins, promovendo a inclusão e a continuidade dos processos educativos em diferentes contextos (Souza; Borges; Nascimento, 2024). A figura 2 abaixo, traz o registro de uma aula com recurso audiovisual sobre a biosfera, e posterior discussão sobre a preservação do meio ambiente, com os alunos da educação profissional e tecnológica. A figura traz, o registro dos alunos realizando atividades após assistir o conteúdo.



Figura 2 – Registro de aula sobre o meio ambiente

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2024).

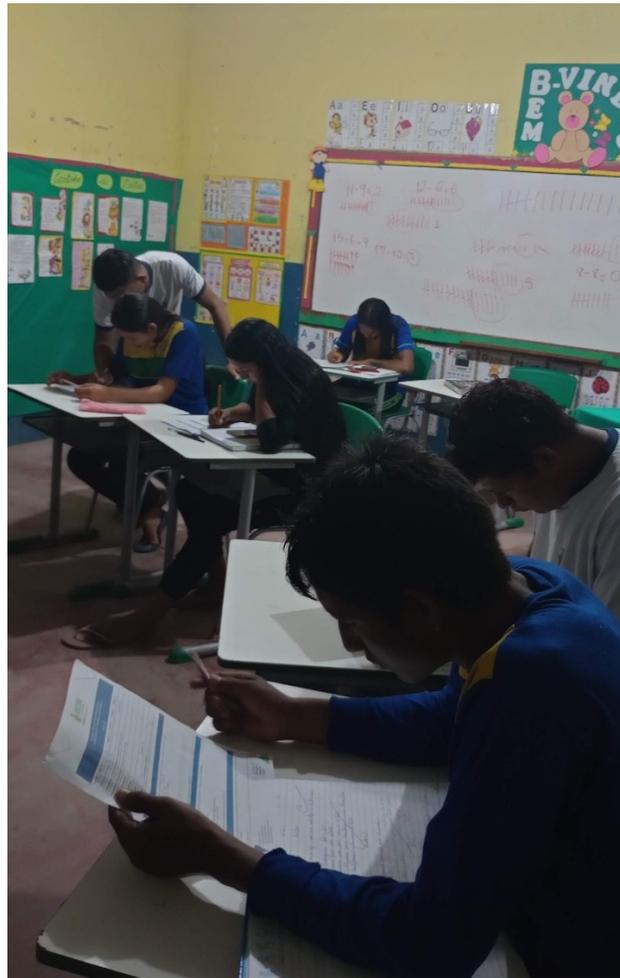


Figura 3 – Registro de alunos realizando atividades sobre o meio ambiente

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2024).

Mediante a conjuntura do cenário, compreende-se que a Educação do Campo em Parintins enfrenta uma série de desafios que precisam ser superados para garantir um processo educativo eficaz e inclusivo. Apesar de um contexto rico e heterogêneo, marcado por uma diversidade cultural e social significativa, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos, que era de 93% em 2010, revela que ainda há espaço para melhorias, especialmente considerando a classificação do município em 20º lugar no estado e 5332º no Brasil. Além disso, os índices do IDEB, com 5,9 para os anos iniciais e 4,8 para os anos finais, evidenciam a necessidade de um aprofundamento nas estratégias educacionais.

No que se refere as políticas públicas para formação continuada dos professores atuantes no campo em Parintins, Borges *et al* (2023), em seu estudo intitulado “Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores/as das Escolas do campo em

Parintins/AM: avanços e retrocessos” , trazem um panorama atualizado da temática, a partir da entrevista com uma técnica da SEMED/PIN, que revela que o município enfrenta um cenário de escassez de programas nacionais de formação, além do PAR – Plano de Ações Articuladas. Neste contexto, as oportunidades de capacitação para os educadores são limitadas, com as formações sendo oferecidas apenas conforme as necessidades individuais, através da plataforma do MEC. A ausência de programas federais nos últimos dois anos é um fator crítico que impede a implementação de políticas mais robustas, refletindo um retrocesso nas iniciativas de formação continuada e comprometendo a qualidade da educação nas escolas do campo.

Neste sentido, em seu estudo, Souza (2022), discorre que a realidade vista em Parintins e consoante ao atual cenário da formação de professores para as escolas do campo, que reflete uma crise profunda na educação brasileira, acentuada pelos desmontes promovidos nas gestões de Temer e Bolsonaro. A ausência de programas adequados para a formação continuada dos educadores é um aspecto crucial desse contexto, evidenciado pelo Parecer CNE/CP N° 14/2020 e pela Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que estabelecem diretrizes curriculares de forma limitante. Essas diretrizes, inseridas em uma abordagem tecnicista, priorizam a padronização e a eficiência produtiva, alinhadas às demandas de um projeto neoliberal que ignora as especificidades da educação do campo. O resultado é um retrocesso educacional que compromete a formação assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, refletindo uma tendência preocupante que ataca não apenas a qualidade do ensino, mas também a diversidade cultural e as realidades dos profissionais da educação que atuam em contextos rurais.

Segundo Borges *et al.* (2023), o cenário atual das políticas públicas para a formação continuada dos professores em Parintins revela uma realidade complexa, marcada por avanços e desafios significativos. Nos últimos dez anos, a formação de educadores das escolas do campo foi impulsionada principalmente por programas de governo estabelecidos por convênios com universidades públicas, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Estadual do Amazonas, além de parcerias entre o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação local. No entanto, a ausência de dados documentais da SEMED/PIN dificulta uma análise mais aprofundada. Além disso, a participação ativa de movimentos sociais camponeses e de educadores, que atuam como agentes políticos em uma perspectiva contra-hegemônica, contribui para a criação de espaços de debate e conflito que buscam promover avanços nas políticas de formação. Esse contexto ressalta a importância de

uma articulação mais efetiva entre os diferentes atores envolvidos, a fim de fortalecer as iniciativas de formação e atender às especificidades da educação no campo.

Os achados de Souza (2022) evidenciam os significativos desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins na implementação das políticas públicas de formação continuada para professores das escolas do campo. A complexidade geográfica do município, que abriga 118 escolas do campo distribuídas em 10 polos, representa um obstáculo considerável para a abrangência das formações, dificultando a capacitação de um número adequado de docentes. Embora a profissional reconheça alguns avanços anteriores, como os programas Escola da Terra, Mais Educação e PNAIC, sua extinção resultou em um retrocesso, levando a uma busca por inserir formações continuadas no Plano de Ação, embora com limitações. Essa situação indica que, apesar de algumas iniciativas em curso, a realidade das políticas de formação continuada ainda se distancia das propostas legais, revelando a necessidade urgente de estratégias mais eficazes para garantir que todas as escolas do campo em Parintins sejam adequadamente atendidas.

Desta forma, Borges *et al.* (2023), concluem que o panorama das políticas públicas de formação continuada para professores do campo em Parintins revela um cenário de retrocesso, imerso em desafios. Nos últimos dez anos, o município aderiu a algumas iniciativas de formação continuada, como Escola Ativa e PNAIC, mas a desativação da Coordenação de Educação do Campo em 2019 e a falta de novas adesões a programas nacionais evidenciam um abandono das pautas voltadas para a Educação do Campo. Apesar de algumas formações terem trazido contribuições para a prática profissional dos docentes, os relatos das professoras indicam que essas políticas têm sido insuficientes e não atendem adequadamente às necessidades específicas das escolas do campo. A importância do PRONACAMPO e do programa Escola da Terra é enfatizada, destacando que as escolas devem ser pensadas não apenas como instituições educacionais, mas como espaços de formação humana que dialogam com a cultura, a história e as particularidades da vida rural.

Neste mesmo sentido, Souza (2022), conclui em seu estudo, que o cenário da efetivação das políticas públicas de formação continuada para professores do campo em Parintins é preocupante e reflete um retrocesso significativo, semelhante ao que se observa em nível nacional. Embora iniciativas como a Escola da Terra tenham sido desenvolvidas com a participação de movimentos sociais, a falta de novas adesões a políticas de formação continuada revela uma estagnação preocupante. A ausência de programas e a descontinuidade nas ações voltadas para a formação dos educadores refletem um cenário em que as demandas da educação do campo não estão sendo

adequadamente atendidas, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nesse contexto.

Considerações finais

Parintins é um município localizado no estado do Amazonas, Brasil, conhecido por sua rica cultura e tradições. Situada às margens do Rio Amazonas, a cidade destaca-se pelo famoso Festival Folclórico de Parintins, um dos maiores eventos culturais do país, que celebra as tradições do bumbá com competições entre os bois Garantido e Caprichoso. A economia local é impulsionada principalmente pela agricultura, pesca e turismo, sendo uma região que enfrenta desafios significativos relacionados à educação, saúde e infraestrutura. Com uma população diversa e uma forte influência da cultura indígena e cabocla, Parintins representa um microcosmo das complexidades e belezas da região amazônica.

O capitalismo, como sistema econômico dominante, tem gerado profundas desigualdades que se refletem nas lutas de classes, particularmente nas áreas rurais. As comunidades do campo frequentemente enfrentam marginalização, o que limita seu acesso a direitos básicos, incluindo uma educação de qualidade. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a educação do campo se tornam essenciais, pois buscam promover a inclusão e a valorização das culturas locais, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e a mobilização social. No entanto, a efetividade dessas políticas é frequentemente desafiada pelas dinâmicas do capitalismo, que priorizam interesses econômicos em detrimento das necessidades educativas e sociais das populações camponesas.

Nos últimos anos, as políticas e programas de formação continuada de professores das escolas do campo em Parintins têm apresentado uma dinâmica marcada por avanços e retrocessos. Embora tenham ocorrido iniciativas que visam atender às demandas específicas da educação rural, muitos desafios persistem. A descontinuidade de programas e a falta de investimentos têm dificultado a formação efetiva e a atualização profissional dos docentes, resultando em uma lacuna significativa entre as necessidades das escolas e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas. Além disso, a implementação de algumas políticas foi impactada por mudanças na gestão e na priorização de recursos, refletindo um cenário em que a educação do campo muitas vezes fica em segundo plano. Essa realidade exige uma análise crítica das ações desenvolvidas, assim como a reinvenção de estratégias que possam fortalecer a formação continuada, considerando a complexidade e a riqueza das experiências educacionais no contexto rural.

Referências

- BARTOLI, E.; MUNIZ, C.; ALBUQUERQUE, R. **Parintins**: sociedade, territórios, linguagens. Manaus: EDUA, 2016. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/4446/1/Parintins_sociedade_territ%C3%B3rios_linguagens_2016.pdf. Acesso em: out. 2024.
- BORGES, H. da S.; SOUZA E SOUZA, É de; PETERNELLA, A.; MOURÃO, A. R. B. Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 248–268, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: out. 2024.
- BORGES, H. da S. Educação do campo rompe com os paradigmas conservadores da formação de professores/as. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 30, p. 136–152, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14587>. Acesso em: set. 2024.
- ENGELS, F. **Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro. Editora civilização Brasileira S.A, 1984.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. (org.). Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1948.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1930. Tradução Paulo Cezar. São Paulo: Boitempo, 2011.
- OSORIO, J. **O Estado no Centro da Mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo. Editora Outras Expressões, 2014.
- SANTOS, A. P. O patrimônio histórico do núcleo central de Parintins-AM: mudanças e permanências. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2018. Disponível em: <http://177.66.14.82/handle/riuea/816>. Acesso em: set. 2024.
- SAVIANE, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SILVA, A. L. B. da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 20, p. e112, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.
- SOUZA, Érica de S. e; BORGES, H. da S.; NASCIMENTO, G. R. do. Educação do campo no município de Parintins/AM: um olhar sobre as escolas do campo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, p. 1–26, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14262>. Acesso em: out. 2024.
- SOUZA, É de S. e S. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo**: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)

Políticas públicas e programas de formação continuada de educadores/as que atuam nas escolas do campo de Parintins/AM: conquistas e desafios

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284734.8>

SOUZA, M. A. D. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, p. e208881, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?format=html#ModalHowcite>.

Acesso em: set. 2024.

SOUZA, R. R. **Meandros documentais**: a superintendência de Parintins-AM entre os anos de 1909 a 1916. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2022. Disponível em:

<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3953>. Acesso em: set. 2024.

Políticas públicas para a promoção da diversidade e formação docente

Rafaelly Ramos Franco*, Jonatha Daniel dos Santos**, Rozane Alonso Alves***

Palavras Iniciais

Fruto de debates produzidos junto ao Grupo de Estudos Pós-Críticos e Decoloniais – GRUPED, as questões apresentadas neste excerto se constituíram na organização de um projeto de iniciação à pesquisa, intitulado *Meu cabelo, minha cor, minhas identidades: Decolonialidade, Educação Antirracista e Literatura Infantil no contexto das práticas pedagógicas antirracistas dos/as professores/as de Educação Infantil em Manaus – AM*, aprovado e financiado junto à Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A proposta do projeto consiste em identificar como as práticas de ensino produzidas pelos/pelas educadoras atuantes no contexto da educação infantil têm produzidos elementos que direcionem ao reconhecimento da diversidade e interculturalidade no que se refere à Educação Antirracista.

Ao intitular o projeto em questão de: *Meu cabelo, minha cor, minhas identidades: Decolonialidade, Educação Antirracista e Literatura Infantil no contexto das práticas pedagógicas antirracistas dos/as professores/as de Educação Infantil em Manaus – Am*, estamos buscando visibilizar leituras, literaturas e possibilidades didáticas que se propõe a discutir e refletir a partir de propostas pedagógicas decoloniais na educação infantil. Isso porque a educação pública é o espaço possível para a construção de novas dimensões sociais e políticas sobre respeito e diversidade, aqui denominadas de Educação Antirracista.

Deste modo, a proposta de debate deste artigo está na busca por olhar o papel político, social e pedagógico das políticas educacionais no que se refere-se às discussões sobre promoção da diversidade, foco amparado no campo de pesquisa pós-crítica em Educação. Articulado a esta questão, buscamos olhar as possibilidades de

* Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas.

** Jonatha Daniel dos Santos/ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH.

*** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH.

práticas de ensino que estas políticas oferecem na organização de tensionamentos voltados às produções e reconhecimento das identidades das crianças inseridas na educação infantil.

Assim, apresentamos como proposta metodológica, a abordagem qualitativa. Quanto à pesquisa qualitativa, Rey afirma que esta abordagem metodológica “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (Rey, 2005, p. 81). Esse tipo de pesquisa qualitativa voltada para a abordagem subjetiva, indica que a “única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade [...]” (Rey, 2005, p. 7).

Pesquisar, olhando a subjetividade como elemento que conduz a produção de dados tem nos permitido estar com e olhar a partir das dinâmicas discursivas voltadas a cultura, identidade e poder. Isso sugere olhar o objeto de estudo como inerente à própria produção epistêmica. É um colocar-se sempre que possível no interstício entre os procedimentos metodológicos utilizados para tentar perceber aquilo que escapou, que se escondeu, que silenciou. É estar atento para poder enxergar as possibilidades, ser sensível para poder propor articulações.

Das políticas e possibilidades práticas da diversidade em sala de aula

Para que práticas docentes sejam construídas e elaboradas no contexto de formação para a diversidade, de maneira que se compreenda a interculturalidade como processo decolonial, é necessário que haja a promoção da diversidade enquanto prática social e pedagógica que produza enunciados subversivos. Silva (2007, p. 490) aponta que “a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Para isso, é necessário estar atenta às traduções, buscando percebê-las como um processo pelo qual as culturas, por meio de seus sistemas de ambivalência e antagonismo (normas, valores, modos de ser, organização social, relações de poder e outras), negociam com a diferença, resignificando seus próprios sistemas de significado e significação (Bhabha, 1998).

Neste sentido, as políticas públicas são resultados de ações governamentais que atuam diretamente na vida dos cidadãos, em sua maior parte em função de ações que surgem de demandas da sociedade. Peters (1986) aponta que política pública é a soma

das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Essas pautas formadas por meio dos movimentos sociais podem surgir de várias necessidades sociais como segurança, saúde, lazer e no foco atual a educação para as relações étnicas e raciais.

As políticas públicas educacionais constituídas nas escolas são selecionadas de maneira que acompanhem os processos de desenvolvimento e escolarização (Asbahr *et al.*, 2006) destacam a importância de conhecer e acompanhar esses processos que formulam os alicerces da educação voltada para a promoção da diversidade.

Dentro das políticas educacionais as normativas específicas que em conjunto constroem os processos educacionais, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, implementada em 2004 e incluída em 2005 e 2008 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 a partir do artigo 26A que institui a obrigatoriedade do currículo brasileiro o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, além da cultura e ensino dos povos originários do Brasil, respectivamente.

A inclusão do debate no contexto das políticas curriculares, possibilita reparações e reconhecimento das identidades culturais de pessoas, comunidades e povos afro-descendentes e indígenas. As articulações dessas relações étnico-raciais permitem que crianças, desde a Educação Infantil, percebam os modos de produção social e cultural do Brasil e, nesse processo, narrem suas identidades no contexto da escola. Práticas de ensino voltadas à promoção da diversidade, segundo Gamalho (2023) possibilitam que crianças afro-brasileiras e indígenas inseridas no contexto educacional formal possam reconhecer e valorizar a cultura negra e indígena a partir de seus modos de ser. Isso demanda a produção de si a partir das narrativas sociais e culturais às quais essas crianças fazem parte. Assim como está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicas e Raciais (Brasil, 2003, p. 13).

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Nesse sentido, valoriza-se a educação das relações étnico-raciais, articulando saberes, ampliando os conhecimentos e descolonizando narrativas colonialistas a partir

de discursos escolares, pois a escola possui o papel de tensionamentos voltados a diferença, ampliando os conhecimentos culturais, científicos e históricos, visando sempre o objetivo da valorização da diversidade. “Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa [...]” (Brasil, 2003, p. 14). A oportunidade de se deparar com experiências e perspectivas constrói um repertório social na vida da criança e, segundo a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnicas e Raciais (2003), a escola e os/as professores/as devem estar aptos a suprir essas necessidades e objetivos.

Para que os/as professores/as possam produzir práticas voltadas à promoção da diversidade, é necessário pensar mecanismos que formem continuamente esses e essas educadoras para formulação de estratégias de ensino que negociem as diferenças no contexto de ensino e aprendizagem.

Para que os e as estudantes possam problematizar, discutir e narrar práticas antirracistas, é necessário que o discurso docente caminhe no sentido de produzir novos olhares sobre a diversidade e apresente os elementos que compuseram o processo colonizatório ao qual o país tem narrado e constituído sua história política, econômica e social a partir de situações históricas que precisam ser contadas a partir do olhar do colonizado (Spivak, 2010).

Pensar no professor como intelectual transformador é considerar uma formação docente relacionada à intenção de modificar a Educação. Nesse caso, trata-se de docentes engajados com as mudanças sociais, proporcionando uma sociedade mais justa, igualitária e que considere a diversidade cultural por meio de suas práticas no espaço escolar – e com uma identidade profissional crítica e emancipatória (Caprini; Becalli, 2018, p. 10).

Um/uma professor/a que esteja de fato envolvido/a em promover o reconhecimento da diversidade por meio de práticas de ensino interculturais, busca negociar os acontecimentos históricos e, nesse processo narrar os discursos dos colonizados e implicações da colonização nos modos de ser dos povos, neste caso, que compõem o cultura brasileira, por isso a necessidade do/da docente ter acesso a formações continuadas que debatam não apenas as políticas voltadas à promoção da diversidade, mas também reconheça a diferença como processo que constitui as identidades dos sujeitos e seus modos de ser.

Portanto, é possível perceber que para que haja o melhor aproveitamento das políticas públicas destinadas à diversidade na educação é necessário que o complemento da formação de docentes esteja ao alcance dos futuros educadores, a educação da diversidade deve estar presente ao longo da trajetória de graduação e acessível posteriormente dela também.

No contexto da educação brasileira, tenho observado dinâmicas sociais que têm desenvolvido práticas e políticas que se direcionam ao reconhecimento da interculturalidade em espaços formativos/sala de aula. Tais demandas formularam e incorporaram a política pública educacional brasileira, novos elementos curriculares que se direcionam à novas metodologias e instrumentos de subversão das narrativas racistas e estereotipadas que negociam a problematização da(s) cultura(s) que residem no território brasileira. A lei 10.639/03 e 11.645/08, determinam a construção de um novo currículo que aborde a partir dos discursos do sul, a cultura e história dos povos afro-brasileiros, povos indígenas.

Segundo Gamalho (2023) esses instrumentos normativos corroboram em ações para o combate às desigualdades, assim como o reconhecimento da diferença e a promoção de práticas pedagógicas multiculturais. Os preconceitos étnico-raciais têm raízes profundas e históricas no Brasil, marcado por um colonialismo do poder etnocêntrico, branco, patriarcal, sexista, racista e heteronormativo, que naturalizou as opressões e preconceitos étnico-raciais.

O que os estudos e pesquisas decoloniais têm tensionado enquanto embate teórico, político, social e econômico é narrar outras histórias e, neste processo, constituir espaços formativos que possibilite esses atores sociais narrados pelo discurso colonial como periféricos, marginais, selvagens e que, permanecem silenciados no contexto escolar.

Para compreender a importância dos estudos raciais no campo educacional deve se considerar os discursos construídos no período colonial e quais legados foram deixados para as crianças negras dentro da sociedade.

Devido à história disposta através de sociedade amazônica, crianças negras são marginalizadas e inviabilizadas não tendo acesso a experiência de infância. Segundo Del Priore (2012, p. 233): “[...] o mundo do que a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive [...]”, reafirmando a importância da problematização da infância negra.

Para Gamalho (2023), problematizar e inserir no discurso e na prática pedagógica leituras que promovam a Educação Antirracista promove uma educação para a diversidade e o respeito, uma vez que constitui nos povos até então marginalizados,

espaços de reconhecimento e valorização de suas histórias, saberes e geografias, corroborando também na construção de pertencimentos e identidades sociais positivas. Por outro lado, nos demais educandos, promove a formação cidadã para o respeito, a valorização da diferença e conhecimentos plurais. Ou seja, as práticas pedagógicas antirracistas promovem o rompimento com a ciência e saberes etnocêntricos (Gamalho, 2023). No entanto, para que a realidade seja alterada, não bastam leis e normativas, é necessário pôr suspenso as certezas constituídas na sociedade e que estão sendo narradas nas práticas pedagógicas por meio de literaturas que não promovem a interculturalidade.

A partir do campo pós-crítico em educação, que questiona as formas tradicionais e normativas de saber e valoriza a multiplicidade de perspectivas, o argumento de Gamalho (2023) sobre a importância da educação antirracista se mostra particularmente relevante. No contexto da pedagogia pós-crítica, há um movimento em direção ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e à ruptura com perspectivas etnocêntricas, que têm historicamente marginalizado certas culturas e vozes.

A proposta de Gamalho de inserir leituras e práticas antirracistas no ambiente pedagógico reflete a urgência de expandir os horizontes de conhecimento e de construir uma pedagogia que promova o respeito pela diversidade e a valorização das diferenças. Essa prática é alinhada com os princípios pós-críticos, pois desestabiliza narrativas únicas e eurocêntricas, que historicamente têm limitado a compreensão de identidades e culturas. Esse movimento não apenas permite que os educandos de comunidades marginalizadas vejam suas histórias e saberes reconhecidos, mas também desestabiliza noções rígidas e homogêneas de conhecimento, contribuindo para uma educação mais democrática.

Na prática, uma pedagogia antirracista implica repensar os materiais, as metodologias e os conteúdos ensinados, além de cultivar um ambiente no qual o respeito às diferenças e a valorização das identidades diversas se tornem pilares. Nesse sentido, as políticas educacionais que organizam o currículo para o debate voltado a educação antirracista propõem o abandono da centralidade de um 'saber verdadeiro universal' e abre caminho para uma construção de conhecimento que é situado, fluido produzido, envolvendo todos/as os/as sujeitos. Isso resulta em uma educação que não apenas forma cidadãos críticos e abertos à diferença, mas também contribui para uma reconstrução das bases epistemológicas e metodológicas da prática educacional.

Os movimentos sociais têm sido protagonistas na criação e implementação de políticas públicas educacionais que buscam uma sociedade mais igualitária e

antirracista. No Brasil, o movimento negro, em particular, liderou diversas iniciativas que resultaram em importantes avanços nas políticas de educação para a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial. A atuação contínua desses movimentos gerou legislações, programas e diretrizes que transformaram o ambiente educacional, visando combater o racismo e promover o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Uma das conquistas mais significativas é a *Lei 10.639/2003*, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de ensino fundamental e médio. Essa política foi resultado direto de anos de mobilização do movimento negro, que sempre enfatizou a importância de uma educação que respeite e valorize as contribuições afro-brasileiras na formação da identidade nacional. Com essa lei, foram estabelecidas diretrizes curriculares que buscam reconstruir uma narrativa que contemple a pluralidade e rompa com o eurocentrismo predominante na educação brasileira.

Outra política emblemática influenciada pelos movimentos sociais é a *Lei 11.645/2008*, que amplia a abordagem de conteúdos e inclui a história e cultura indígena ao lado das afro-brasileiras, também de caráter obrigatório. A pressão de movimentos indígenas e organizações que promovem os direitos dos povos originários resultou na inclusão desses conteúdos, fortalecendo uma educação que respeita a diversidade cultural do país e o reconhecimento histórico desses povos. Essa lei representa uma ação afirmativa que visa enfrentar o apagamento histórico e cultural das populações indígenas e valorizar suas contribuições.

Os movimentos sociais também tiveram um papel crucial na implementação de *políticas de cotas raciais e sociais* no ensino superior. Esse é um dos exemplos mais impactantes de política educacional inclusiva, pois ampliou o acesso de negros, indígenas e estudantes de baixa renda às universidades públicas. A política de cotas, consolidada com a *Lei 12.711/2012*, conhecida como a Lei de Cotas, foi um marco na luta por igualdade racial e social. Ela não só democratizou o acesso à educação superior, mas também gerou discussões sobre desigualdades estruturais no sistema educacional e no mercado de trabalho.

Além disso, políticas de formação continuada para professores, como os programas de *Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*, foram influenciadas por movimentos sociais que reivindicaram a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Esses programas têm como objetivo capacitar os professores para promoverem uma educação antirracista, que seja capaz de questionar

estereótipos e preconceitos e valorizar a pluralidade de identidades e culturas no ambiente escolar.

Por fim, há políticas de promoção de *consciência racial e valorização da diversidade cultural*, como as atividades voltadas ao *Dia da Consciência Negra*, celebrado em 20 de novembro. Essa data, lembrada em diversas escolas e espaços educativos, foi instituída pelo movimento negro e visa lembrar a resistência e a luta dos povos afro-brasileiros contra o racismo. O reconhecimento do Dia da Consciência Negra fortalece a discussão sobre o papel da educação no combate ao preconceito e na construção de uma sociedade mais justa.

Essas políticas são, em grande medida, fruto da persistência e do compromisso dos movimentos sociais, que ao longo das décadas não apenas conquistaram mudanças, mas também ajudaram a consolidar uma nova percepção sobre o papel da educação na transformação social. Elas representam um importante avanço na luta pela igualdade, pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças, transformando o sistema educacional em uma ferramenta de resistência e de construção de identidades.

Considerações finais

A elaboração de políticas educacionais que garantam o debate antirracista como parte do currículo escolar é fundamental para a construção de uma sociedade que atua para ampliação do acesso a diferentes modos de ser, cultura e cosmologias. Essas políticas não apenas combatem as desigualdades raciais, mas também promovem uma educação que fortalece a construção de novos olhares sobre como a sociedade é/foi/está organizando suas narrativas voltadas à diversidade cultural e histórica de todos os grupos que formam a sociedade brasileira. Ao incluir o tema do racismo e da história afro-brasileira no ambiente escolar, a educação passa a cumprir um papel democrático na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater práticas discriminatórias.

Além disso, essas políticas educacionais contribuem para a construção de uma representatividade e promoção do debate voltado a educação antirracista, apresentando aos estudantes de diferentes culturas e modos de ser, reconhecimento de suas histórias e contribuições. Para estes estudantes, o debate antirracista no currículo amplia a compreensão da pluralidade e o respeito às diferenças, para o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

Referências

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013. p. 496-513.
- CAPRINI, A. B. A.; BECALLI, F. Z. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. [S. l.]: Edifes, 2018.
- CORRÊA, A. M. R.; SANTOS, R. A. **Discursividades sobre crianças negras e suas tessituras histórico-sociais nas infâncias amazônicas**. *Diálogos Possíveis*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 01-33, 2023.
- DORNELLES, A. E. **Crianças em espaços expositivos: abrimos a porta do gigante**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GAMALHO, N. P. MALOCAS E PERIFERIA: a produção do Bairro Restinga. **Ateliê Geográfico**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 122-141, 2010.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham: Chatham House, 1986.
- PRIORI, D. M. **Infâncias, adolescências e famílias**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.
- SPIVAK, G. C. O. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VIEGAS, L. De. **Políticas públicas em educação: uma análise**. [S. l.]: Casa do Psicólogo, 2006.

Editora CLAE

2025