



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDILSON DA COSTA ALBARADO**

**PUXIRUM DE SABERES COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE  
PROFESSORAS(ES) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA  
AMAZÔNIA AMAZONENSE**

**Belém/PA  
2023**

EDILSON DA COSTA ALBARADO

**PUXIRUM DE SABERES COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE  
PROFESSORAS(ES) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA  
AMAZÔNIA AMAZONENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Pará,  
como requisito para obtenção do título de Doutor  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej  
Hage

**Belém/PA  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A327p Albarado, Edilson da Costa.  
Puxirum de saberes como processo na formação permanente de professoras(es) do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazense / Edilson da Costa Albarado. — 2023.  
225 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.
1. Formação de Professores. 2. Formação Permanente. 3. Educação do Campo. 4. Políticas Educacionais. 5. Educação na Amazônia. I. Título.

CDD 370

---

EDILSON DA COSTA ALBARADO

**PUXIRUM DE SABERES COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA AMAZONENSE**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, trabalho docente, teoria e práticas pedagógicas.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Presidente  
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo - Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profa. Dra. Hellen do Socorro Araújo Silva - Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Pará – Campus Cametá /UFPA

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto - Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Pará /UEPA

Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges - Membro Titular Externo  
Universidade Federal do Amazonas /UFAM

Data da Aprovação: 05 de setembro de 2023  
Local: Sala de Defesa do PPGED/ICED/UFPA

## *DEDICATÓRIA*

Aos sujeitos desta pesquisa que compartilharam suas experiências pessoais e profissionais comigo. Experiências e vivências que procurei escutar, valorizar e reconhecer a dedicação desses profissionais da educação nos territórios das águas e das florestas na Amazônia amazonense.

*As minhas famílias...*

Minha mãe e o meu pai que embora sem o Ensino Fundamental completo, incentivaram-me à busca por conhecimentos e me ensinaram a prática da humildade, da ética, da partilha e da solidariedade para com todos os seres.

Aos meus irmãos Eraldo, Eliete, Clodoaldo, Eliana, Eliane, Edson e Alzira que me apoiaram como podiam e estiveram ao meu lado em muitos momentos, mesmo distantes fisicamente, mas próximos espiritualmente.

À minha esposa Maria Eliane cujo amor e companheirismo são perenes nas alegrias, nas tristezas e nas jornadas que a vida pessoal e acadêmica nos impuseram e em sua companhia, alcancei o sonho de estudar e de construir conhecimentos que contribuam com outras pessoas no sentido do bem viver. “somos porque os outros são”, com solidariedade, amorosidade, ética, companheirismo e fraternidade - princípios a serem cultivados por toda a nossa vida, na nossa única casa comum, o Planeta Terra.

Aos meus filhos Paulo, Pedro e Luís Miguel a quem amo e a quem dedico de maneira especial esse trabalho coletivo, colaborativo, ético e solidário, como inspiração para suas vidas no mundo:

## *AGRADECIMENTO*

Minha plena gratidão primeiramente a Deus pela minha vida e por todas as graças alcançadas.

Minha eterna gratidão aos meus pais, Raimunda Ferreira da Costa e José Bento Albarado, pelos exemplos, ensinamentos e educação que fez um ser humano humilde, solidário e fraterno.

Agradeço a minha companheira de vida, a minha esposa Maria Eliane pela paciência, carinho e apoio, que esteve sempre ao meu lado me escutando e colaborando por meio da leitura e sugestões e, de todos os membros da Banca de defesa.

Agradeço aos meus filhos, Luís Miguel, Pedro e Paulo, por serem parte fundamental da minha vida e viver comigo esse momento de graça e conquista nas nossas vidas.

Meus agradecimentos também aos(as) professoras(es) que contribuíram para com minha formação teórica no Programa de Educação do Universidade Federal do Pará, em especial ao professor Salomão Hage, orientador, cuja competência trouxe jeitos amorosos, acolhedores de pesquisar/dialogar com sujeitos e militâncias das Amazônias e respectivas causas, assim como, a professora Leila Camargo pela coorientação.

Agradecimento à amiga Fátima Guedes e a minha comadre Maria Audirene Cordeiro, pela colaboração na correção ortográfica da minha tese e sugestões que melhoram o texto.

Agradecimento aos(as) companheiros(as) do Programa de Pós-graduação em Educação e, de maneira carinhosa e amorosa, agradeço aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias /GEPERUAZ, pelo companheirismo, solidariedade, lutas coletivas e pelo olhar cuidadoso um por todos e todos por um cujo lema me acompanhará - “ninguém solta a mão de ninguém”.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /CAPES, pelo apoio financeiro por meio de bolsa de estudo que foi fundamental para minha permanência até o final do curso, coleta de dados e produção dessa tese.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM - Amazonas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AD - Assistentes à Docência

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC - Formação - Base Nacional Comum da Formação

BNC - Formação Continuada

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEC/AM - Comitê Estadual de Educação do Campo do estado do Amazonas

CECAFE - Comitê de Educação do Campo, das Águas e das Florestas

CFR - Casa Familiar Rural

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEG - Conselho Nacional de Entidades Gerais

CONSAD/UFAM - Conselho Superior de Administração da Universidade Federal do Amazonas

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMZL - Campus Manaus Zona Leste

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CANOA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas

DDZ- Divisão Distrital Zonal

DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACED - Faculdade de Educação

FVA - Fundação Vitória Amazônia

FOPINECAF - Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FAS - Fundação Amazônia Sustentável

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GEPEC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia

GPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

GRANAV - Grupo Ambiental Natureza Viva

GERM - Global Educational Reform Movement - Movimento Global de Reformas Educacionais

IES - Instituições de Ensino Superior

ICSEZ - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

IAP- Investigação-Ação-Participativa

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPET/UEA - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação da Universidade do Estado do Amazonas

LECAMPO - Curso de Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPEC - Núcleo Sistêmico de Políticas de Educação do Campo

NCS - Núcleo de Conservação e Sustentabilidade

OBECAS - Observatório da Educação do Campo e Escolar Indígena do Alto Solimões

ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OCDE - Organização para Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

OFS - Programa Oficina de Formação em Serviço

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PJ - Pastoral da Juventude

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROFORMAR/UEA - Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação da Universidade do Estado do Amazonas

PPGSCA/UFAM - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PAE - Plano de Ação Educacional

PIRAYAWARA - Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas

PES - Programa de Educação para a Sustentabilidade

PES - Programa de Educação para a Sustentabilidade

PT - Partido dos Trabalhadores

PTE - Programa Tutorial Educacional

PAA - Programa de Aquisição de Alimento

PREAL- Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina

RCA - Referencial Curricular Amazonense

RDS - Reserva de Desenvolvimento Sustentável

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SESU - Secretaria de Educação Superior

SEARA - Associação Santarena de Estudo e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia

SISTEBIB - Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas

TU - Tempo Universidade

TC - Tempo Comunidade

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFPA - Universidade Federal do Pará

UPMS - Universidade Popular dos Movimentos Sociais

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnB- Universidade de Brasília

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Teses e Dissertações sobre formação continuada de professoras(es) do campo no Amazonas (período de 2005 a 2020)

**Quadro 2** - Componentes do Programa Escola da Terra

**Quadro 3** - Agentes da Ação Escola da Terra e suas responsabilidades

**Quadro 4** - Matriz curricular do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas

**Quadro 5** - Eixos Articuladores e Temáticos

**Quadro 6** - Municípios atendidos pelo Programa Escola da Terra do Amazonas (2014-2021)

**Quadro 7** - Comunidades/Escolas Formativas

## LISTA DE IMAGENS

Imagens - 1A e 1B - Localização da Comunidade Cachoeirinha

Imagens - 2A e 2B - Localização da Comunidade São José do Cumã

Imagens – 3A, 3B, 3C e 3D - Puxirum na Agricultura na Comunidade/Escola Formativa /Igarapezinho

Imagens - 4A, 4B, 4C e 4D - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha

Imagens - 5A, 5B, 5C e 5D - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /Santa Rita

Imagens - 6A, 6B, 6C, 6D e 6E - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã

Imagens - 7A e 7B – Puxirum Pedagógico do TU

Imagem - 8A - Programação do Seminário do Tempo Comunidade

Imagens - 9A, 9B, 9C e 9D - Seminário Integrador de encerramento do curso

Imagens - 10A, 10B, 10C e 10D - Puxirum de Sabores no Tempo Universidade

Imagens 11A e 11B - Atividades pedagógica com sementes de seringa da Amazônia

Imagens - 12A, 12B, 12C e 12D - Atividade pedagógica com cipó da Amazônia

Imagens 13A e 13B - Capas das Cartografias das Comunidades/Escolas Formativas

Imagens - 14A, 14B, 14C, 14D - desenhos cartográficos, da Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã

Imagens - 15A, 15B, 15C e 15D - desenhos cartográficos, da Comunidade/Escola Formativa /Cachoeirinha

Imagens – 16A e 16B -Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã

Imagens - 17A, 17B, 17C e 17D, Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola /Cachoeirinha

“Nós, professores, temos a tarefa de despertar a cidadania, seguindo as culturas e convicções de cada um, respeitando integralmente o pluralismo, vinculada com quem mora no campo, respeitando estes sujeitos do campo com quem lecionamos, fazendo sempre a ligação dos conteúdos com os saberes que envolvem a terra, com modo de produção, com meio ambiente e com diferentes saberes” (*Eunice, professora cursista, 2022*).

## RESUMO

A formação de professoras(es) nos territórios do campo, das águas e das florestas tem sido historicamente negligenciada no campo das políticas públicas. As lutas pela Educação do Campo passaram a problematizar essa realidade e a pressionar o estado pela criação de processos de formação em diálogo com as especificidades e diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo, inclusive por uma formação docente fundamentada nos princípios da Educação do Campo e da emancipação humana. Como resultado desse movimento, no ano de 2013 foi implementado o Programa Escola da Terra em vários estados brasileiros, dentre eles no Amazonas viabilizado pelo convênio MEC/FNDE/UFAM. Esta tese analisa como tem ocorrido esses processos de formação continuada de professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas da Amazônia amazonense, por meio da Ação Escola da Terra, e as relações que estabelecem com os princípios da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método foi investigação ação participativa, por meio do qual o processo formativo e investigativo ocorre concomitantemente. No caso específico deste estudo se deu por meio do puxirum - termo indígena de origem tupi, que designa às práticas coletivas do mundo do trabalho e da organização social nas comunidades amazônicas. Durante o processo formativo e investigativo, o puxirum emergiu como uma estratégia pedagógica metodológica de escuta dialógica freireana. A pesquisa foi desenvolvida no município de Manicoré (AM), localizado a 390 km de Manaus, capital do Estado do Amazonas, envolvendo professoras(es) de escolas ribeirinhas que participaram, no ano de 2021, do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. O curso foi desenvolvido em Pedagogia da Alternância, fundamentado na articulação teoria e prática que inter-relaciona tempos/espacos/saberes diferentes de aprendizagens e viabiliza formação, investigação e ação participativa com os sujeitos, envolvendo também as lideranças comunitárias. Os resultados deste estudo desvelam que: a) infelizmente, os processos de formação continuada de professoras(es) do campo que ocorrem no Estado do Amazonas não atendem aos princípios da Educação do Campo; b) no caso dos processos desenvolvidos pela Ação Escola da Terra, ainda que esses princípios sejam fortalecidos durante a execução do programa, não há continuidade de ações de formação permanente quer seja pelos municípios, quer seja pelas universidades, quer seja pela unidade escolar onde os(as) professores(as) atuam; c) há necessidade de que a formação dos professoras(es) seja permanente, fundamentada na articulação teoria e prática, na práxis revolucionária; d) as formas e conteúdos precisam ser outros, construídos com outras pedagogias que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade em diálogo com os conteúdos de produção da vida e existência dos povos originários, tradicionais e camponeses da Amazônia amazonense; e) o puxirum de saberes é uma destas outras pedagogias, cuja estratégia didática e metodológica mostrou-se produtiva para autoformação e organização intencional dos educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas. Isso porque, quando utilizado no processo formativo e educativo, o puxirum de saberes constitui-se como um contributo de resistência e existência na Amazônia amazonense porque possibilita o comprometimento de todos os envolvidos na práxis educativa: docentes, gestores, estudantes, pais, lideranças, equipe pedagógica da secretaria de educação, pesquisadoras(es) da educação do campo e todos os sujeitos histórico e sociais que vivem na comunidade onde a unidade escolar está localizada.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Permanente. Educação do Campo. Políticas Educacionais. Educação na Amazônia.

## ABSTRACT

The educating of teachers in rural areas, waters and forests has historically been neglected in the field of public policies. The struggles for Rural Education began to problematize this reality and put pressure on the state to create educating processes in dialogue with the specificities and socio-cultural and territorial diversity of rural people, including teacher educating based on the principles of Rural Education and of human emancipation. As a result of this movement, in 2013 the “Escola da Terra” Program was implemented in several Brazilian states, including Amazonas, made possible by the MEC/FNDE/UFAM agreement. This thesis analyzes how these processes of continued educating of teachers who work in the territories of waters, lands and forests of the Amazon State have occurred, through the “Escola da Terra” Action, and the relationships they establish with the principles of rural Education. This is a research with a qualitative approach, whose method was participatory action research, through which the educating and investigative process occurs concomitantly. In the specific case of this study, it was done through *puxirum* - an indigenous term of Tupi origin, which designates collective practices in the world of work and social organization in Amazonian communities. During the formative and investigative process, *puxirum* emerged as a Freirean dialogical listening methodological pedagogical strategy. The research was carried out in the municipality of Manicoré (AM), located 390 km from Manaus, capital of the State of Amazonas, involving teachers from riverside schools who participated, in 2021, in the Improvement Course in Rural Education: pedagogical practices. The course was developed in Pedagogy of Alternation, based on the articulation of theory and practice that interrelates different learning times/spaces/knowledge and enables educating, investigation and participatory action with subjects, also involving community leaders. The results of this study reveal that: a) unfortunately, the ongoing educating processes for rural teachers that occur in the State of Amazonas do not meet the principles of Rural Education; b) in the case of the processes developed by “Escola da Terra” action, even though these principles are strengthened during the execution of the program, there is no continuity of permanent educating actions, whether by municipalities, universities, or the school unit where the teachers work; c) there is a need for the educating of teachers to be permanent, based on the articulation of theory and practice, on revolutionary praxis; d) the forms and contents need to be different, constructed with other pedagogies that enable access to knowledge historically constituted by humanity in dialogue with the contents of production of life and existence of the original, traditional and peasant peoples of the Amazon State; e) the knowledge push is one of these other pedagogies, whose didactic and methodological strategy proved to be productive for the self-educating and intentional organization of educators in the countryside, waters and forests. This is because, when used in the education and educational process, the knowledge push constitutes a contribution to resistance and existence in the State of Amazon because it enables the commitment of everyone involved in educational praxis: teachers, managers, students, parents, leaders, pedagogical team from the education department, rural education researchers and all historical and social subjects who live in the community where the school unit is located.

**Keywords:** Teacher Educating. Ongoing Educating. Rural Education. Educational Policies. Education in the Amazon.

## RÉSUMÉ

La formation des enseignants dans les territoires des campagnes, des eaux et des forêts a été historiquement négligée dans le domaine des politiques publiques. Les luttes pour l'éducation rurale ont commencé à problématiser cette réalité et à faire pression sur l'État pour qu'il crée des processus de formation en dialogue avec les spécificités et la diversité socioculturelle et territoriale des peuples ruraux, y compris une formation des enseignants fondée sur les principes de l'éducation rurale et de l'émancipation humaine. À la suite de ce mouvement, en 2013, le programme "Escola da Terra" (École de la Terre) a été mis en œuvre dans plusieurs États brésiliens, dont l'Amazonas, grâce à la convention MEC/FNDE/UFAM. Cette thèse analyse comment se sont déroulés ces processus de formation continue des enseignants travaillant dans les territoires des eaux, terres et forêts de l'Amazonie, à travers l'Action Escola da Terra, et les relations qu'ils établissent avec les principes de l'Éducation Rurale. Il s'agit d'une étude qualitative, dont la méthode est la recherche-action participative, dans le cadre de laquelle le processus de formation et de recherche se déroule simultanément. Dans le cas spécifique de cette étude, le processus s'est déroulé à travers le puxirum - un terme indigène d'origine tupi qui désigne les pratiques collectives du monde du travail et de l'organisation sociale dans les communautés amazoniennes. Au cours du processus de formation et d'investigation, le puxirum est apparu comme une stratégie pédagogique méthodologique d'écoute dialogique freirienne. La recherche a été menée dans la municipalité de Manicoré (AM), située à 390 kilomètres de Manaus, la capitale de l'État d'Amazonas, avec la participation d'enseignants des écoles des zones fluviales qui ont pris part, en 2021, aux cours de perfectionnement en éducation des campagnes : pratiques pédagogiques. Le cours a été développé en utilisant la pédagogie de l'alternance, basée sur l'articulation de la théorie et de la pratique qui met en relation les différents temps/espaces/connaissances d'apprentissage et permet la formation, la recherche et l'action participative avec les sujets, en impliquant également les leaders communautaires. Les résultats de cette étude révèlent que : a) malheureusement, les processus de formation continue pour les enseignants des zones rurales qui ont lieu dans l'État d'Amazonas ne répondent pas aux principes de l'éducation des campagnes ; b) dans le cas des processus développés par l'Action "Escola da Terra", même si ces principes sont renforcés au cours de la mise en œuvre du programme, il n'y a pas de continuité dans les actions de formation continue, que ce soit par les municipalités, les universités ou l'unité scolaire où travaillent les enseignants ; c) il est nécessaire que la formation des enseignants soit continue, basée sur l'articulation de la théorie et de la pratique, sur une praxis révolutionnaire ; d) les formes et les contenus doivent être autres, construits avec d'autres pédagogies qui permettent d'accéder aux connaissances historiquement constituées par l'humanité en dialogue avec les contenus de la production de la vie et de l'existence des peuples originels, traditionnels et paysans de l'Amazonie ; e) le puxirum de connaissances est l'une de ces autres pédagogies, dont la stratégie didactique et méthodologique s'est avérée productive pour l'auto-formation et l'organisation intentionnelle des éducateurs de la campagne, des eaux et des forêts. En effet, lorsqu'il est utilisé dans le processus de formation et d'éducation, le puxirum de connaissances contribue à la résistance et à l'existence en Amazonie, car il permet l'engagement de tous les acteurs de la praxis éducative : enseignants, gestionnaires, élèves, parents, dirigeants, personnel pédagogique du département de l'éducation, chercheurs en éducation rurale et tous les sujets historiques et sociaux qui vivent dans la communauté où se trouve l'école.

**Mots clés:** Formation des enseignants. Formation continue. Éducation des campagnes. Politiques éducatives. Éducation en Amazonie.

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	18
INTRODUÇÃO .....	25
SEÇÃO I.....	37
1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS .....	37
1. 1 Teoria da Ação Dialógica e Investigação-Ação-Participativa .....	37
1. 2 Investigação-Ação-Participativa /IAP: pesquisa comprometida .....	45
1. 3 Pesquisa-Formação-Participativa: um puxirum de saberes.....	53
SEÇÃO II.....	62
2 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL E NA AMAZÔNIA AMAZONENSE: POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE SOCIAL.....	62
2. 1 Os projetos em disputa na formação de professores no Brasil: organismos internacionais/multilaterais, movimentos sociais docentes, FNEC, ONGS e PRONERA. ....	62
2. 1.1 Os projetos em disputa na educação e na formação de professores no território do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas.....	75
2. 2 Formação de professores no Brasil na perspectiva da Educação do Campo.....	80
2. 3 Os processos de formação continuada de professoras(es) do campo, das águas e das florestas: diálogos e experiências na Amazônia amazonense.....	94
2. 4 O olhar das secretarias de educação e de professoras(es) dos municípios do estado do Amazonas sobre a formação continuada na perspectiva da Educação do Campo.....	105
2. 5 A práxis libertadora e a epistemologia da práxis: contributo no processo de formação permanente.....	109
SEÇÃO III .....	125
3 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) NOS TERRITÓRIOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS .....	125
3. 1 Programa Escola da Terra: uma experiência de formação permanente de professores(as) do campo no Brasil.....	125
3. 2 Programa Escola da Terra por uma formação permanente de professores(as) do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense .....	131
3. 3 O puxirum de saberes em Comunidades/Escolas Formativas: uma alternativa no processo permanente de formação de professores(as). ....	144
3. 4 Formação permanente de professores(as), Agroecologia e Bem Viver Amazônida: forma e conteúdo diferenciado no processo educativo.....	173
SEÇÃO IV.....	181
4. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NOS TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS DA AMAZÔNIA AMAZONENSE E O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA .....	181
4. 1 A epistemologia da práxis e a teoria da ação dialógica: contraponto na formação permanente de professores(as) na Amazônia amazonense .....	181

<b>4. 2 A Cartografia de saberes dos trabalhos, das culturas e da natureza da Amazônia amazonense no processo educativo e formativo: diversidade e pluriversidade do campo e seus sujeitos .....</b>	<b>190</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
<b>AMEXOS .....</b>	<b>219</b>

## PRÓLOGO

Aqui começo minha trajetória pessoal/coletiva: pessoal e coletiva porque não cheguei aonde estou, doutorando-me sozinho: na desafiadora jornada encontrei amigos(as) e companheiros(as). Também discorro sobre minha trajetória na/pela educação emancipadora com início no Ensino Fundamental e contínua na pós-graduação, enfrentando muitos desafios e criando possibilidades para conquistar sonhos que também são coletivos. Sou nascido e criado em Monte Alegre, no estado do Pará, cidade habitada pelos parentes indígenas, Gurupatubas. Sou filho de uma mulher quebradeira de coco babaçu, agricultora e pescadora; e de um homem cuidador de animais e pescador, ambos educaram 08 filhos, andarilhando nos territórios de várzea e terra firme, respeitando e cuidando da natureza, de onde extraíam o alimento para sustentar a família.

Minha vida foi também uma andarilhagem<sup>1</sup>, nas Amazônias, paraense e amazonense, enfrentando os banzeiros<sup>2</sup>, das águas e da vida, assim como os banzeiros da educação para ocupar o latifúndio do saber, considerando-se que, no início da década de 2000, esse latifúndio era muito mais excludente que na realidade atual. Toda via, a resistência dos oprimidos têm possibilitado à classe pobre/trabalhadora ocupar espaços, como as universidades para recontar e ressignificar a própria história com suas culturas e identidades.

O meu gosto pelo aprender e educar nasceu na vida em comunidade, na partilha, na colaboração e no trabalho voluntário: na Pastoral da Juventude da Igreja Católica onde fui coordenador de grupo de jovens; como coordenador da Pastoral da Juventude /PJ, em Monte Alegre (PA), e, como membro da equipe operacional da Pastoral da Juventude, em Santarém (PA); e também como apresentador do Programa de Rádio “De Jovem para a Juventude”, na Rádio Rural de Santarém (PA). Em toda essa jornada sempre atuei como educador popular.

A Igreja católica foi muito importante nessa trajetória: possibilitou-me participar de Comunidades Eclesiais de Base /CEB, onde aprendi a ler a realidade, refleti-la criticamente, julgá-la e tomar decisões coletivas, agindo na busca de soluções para o bem viver

---

<sup>1</sup>É um termo atribuído a Paulo Freire por sua andança no Brasil e no mundo esperando uma educação humanizadora e libertadora a partir da escuta dos oprimidos, como escreveu Brandão (2010), andarilhagem de freire representa engajamento e comprometimento com os oprimidos e com uma causa. Nessa tese, Andarilhagem tem o mesmo significado e representa a minha andança pelas amazônias, indo e vindo, pelos rios, lagos, igarapés e florestas, de canoa, de rabeta, de barco, de navio, de ferry Boat, enfrentando banzeiro, temporal, grandes cheias e secas, pela melhoria de vida, pela militância (por justiça social e ambiental), pelo ensino, pesquisa e extensão, por um bem viver nas amazônias coletivamente.

<sup>2</sup>É um termo usado pelos povos amazônidas quando o rio está bravo e com muitas ondas e, que enfrentam quase que cotidianamente, principalmente os que vivem ou precisam navegar pelo rio amazonas e seus afluentes. "É um termo regional que se refere ao movimento das águas ocasionado pelas forças naturais, no caso, o evento. [...]" (RAMOS, 2022). Nessa tese, representa os banzeiros que eu enquanto amazônida, enfrentei pelos rios da Amazônia, navegando por um bem viver amazônida e produção dessa pesquisa. Para mais informação: <https://portalamazonia.com/amazonia/portal-amazonia- responde-o-que-sao-os-banzeiros>

comunitário. O meu envolvimento na PJ e na CEB despertou-me a consciência sobre o ser oprimido presente em mim e no/a outro/a ao meu redor. Essa consciência me levou a assumir tanto quanto pessoa como coletivamente as lutas sociais: direito à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho e a tantas outras necessidades sociais que eram negadas à classe trabalhadora pelos poderes ditos públicos.

Um dos compromissos marcantes em minha jornada histórica fora atuar como tesoureiro e, posteriormente como Presidente, da Associação de Moradores do Bairro São José Operário, em Santarém (PA). O trabalho voluntário sempre fez parte de minha práxis, e muito me ensinou e me possibilitou a formação política, social e profissional. A partir da experiência adquirida nesses movimentos tive a oportunidade de trabalhar na Associação Santarena de Estudo e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia /SEARA<sup>3</sup>, atuando como coordenador do Programa SEARA nas Famílias, no município de Santarém, meu trabalho primeiro trabalho de carteira assinada.

Na SEARA, aprendi muito sobre a educação construtivista de Piaget e sobre saberes tradicionais da alimentação alternativa e medicina natural da Amazônia. A SEARA é mantenedora do Centro Educacional João de Barro, onde ainda hoje atende crianças desnutridas e suas famílias. Nossa função na instituição era atuar junto às famílias das crianças atendidas com o propósito de incentivá-las a continuar o cuidado/atendimento na própria casa, tanto na preparação de alimentação alternativa e nutritiva como nos processos educativos e, ainda, a geração de renda familiar. A SEARA utilizava com inteligência os recursos naturais da Amazônia, como fonte de alimentação nutritiva e saudável, e como medicina natural. O lema desta associação é uma frase do Hipócrates, pai da medicina “que seu remédio seja seu alimento e que seu alimento seja seu remédio”.

A SEARA levou-me a tomar consciência da importância dos conhecimentos tradicionais e medicinais dos povos originários e tradicionais da Amazônia. A Associação reconhecia e valorizava todos os conhecimentos tradicionais da alimentação e da medicina natural desses povos, e fazia uso dessa riqueza Amazônica para o tratamento da desnutrição e de outras doenças comuns, por meio do oferecimento de alimentação nutritiva enriquecida com ingredientes naturais. O olhar se voltava especificamente para a recuperação das crianças com desnutrição e, ao mesmo tempo para a cura de doenças. Aliada à alimentação, as crianças também recebiam ensino na modalidade de creche e de educação infantil.

---

<sup>3</sup>É uma organização não governamental mantenedora do Centro Educacional João de Barro (Creche Seara) que tem como missão educar, combater a desnutrição de crianças e atender às comunidades periféricas, na cidade de Santarém (PA). Para mais informação: <https://oimpacto.com.br/2018/11/29/creche-seara-esta-ha-40-anos-ajudando-criancas-de-santarem/>

A riqueza dessa experiência me possibilitou trilhar o caminho profissional do educador comprometido com uma educação amazônica, que reconhece e valoriza os saberes e viveres dos povos Amazônidas. Povos aos quais também pertencço, haja vista, ser ribeirinho, filho de pescador e quebradeira de coco. Foi também trabalhando no Centro Educacional João de Barro que me encontrei com a educação escolar. O que me fez pôr em prática o que havia aprendido no curso de Magistério. Como integrante do quadro de funcionários, participei de vários momentos formativos: formação continuada realizada pela Universidade Federal do Pará /UFPA- Campus Santarém, na perspectiva construtivista; além de outros momentos pedagógicos promovidos pela coordenação pedagógica da SEARA.

Essa experiência profissional foi a base motivadora em direção ao Ensino Superior, nas ciências humanas e formação docente. O sonho de uma formação superior exigira-me empenho máximo: esperneei, derrubei cercas... Não foi fácil ocupar o “latifúndio do saber” exigindo-me muito estudo e, acima de tudo, perseverança; foram sete tentativas via vestibulares para alcançar o sonho e ingressar na universidade. Apesar de todo o empenho, somente em 2006, o sonho se faz realidade via vestibular para o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas /UFAM, Campus - Parintins (AM). No mesmo ano já cursava Tecnologia em Gestão Ambiental na Amazônia, através de universidade particular. Quando da aprovação na Federal, tranquei o Tecnólogo e dediquei-me ao curso de Pedagogia na UFAM. Conquistas exigem coragem, determinação e ousadia... Para concretizar o sonho do Ensino Superior em Universidade Pública abdiquei do emprego na SEARA: troca que me proporcionou construir *Inéditos Viáveis* em prol do bem viver.

Em 2007, iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia /ICSEZ/UFAM, no município de Parintins (AM). Como estudante participei de vários projetos de extensão na área de formação de Liderança Comunitária e Educação Ambiental, com apresentação de trabalhos científicos em eventos e publicações em anais de eventos e capítulos de livros. Além da militância acadêmica no Centro Acadêmico de Pedagogia, como presidente, participei do Conselho Nacional de Entidades Gerais /CONEG, da União Nacional de Estudante /UNE, representei os estudantes de graduação no Conselho Diretor do ICSEZ e no Conselho Superior de Administração /da Universidade Federal do Amazonas /CONSAD/UFAM: experiência ímpar que me abriu as portas como educador, pesquisador e militante no Ensino Superior, comprometido com uma educação de qualidade social e por justiça social.

A Amazônia sempre foi o meu lugar de fala, de trabalho, de estudos e pesquisas, de extensão e de militância. Os saberes populares dos povos Amazônidas sempre estiveram na

minha vida pessoal, como filho de pescador, e pela experiência vivenciada no trabalho voluntário na Pastoral da Criança e na Pastoral da Juventude em Monte Alegre (PA), cujo processo formativo se dava pelo método “Ver, Julgar e Agir” da Teologia da Libertação.

Essas experiências fizeram parte da minha formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, as quais em motivaram a defender o TCC “A prática Pedagógica de Educação Ambiental no Segundo Período da Educação Infantil no Município de Parintins” (ALBARADO, 2011); em seguida uma Especialização em Educação Ambiental Urbana, defendendo a Monografia sobre “A prática de Educação Ambiental na Comunidade do Parananema no Município de Parintins” (ALBARADO, 2013). Em 2013, ingressei no magistério superior como professor substituto no ICSEZ/UFAM, na formação inicial; no Curso de Licenciatura em Pedagogia, tive a oportunidade de atuar por duas vezes como professor substituto e ainda fui convidado a ministrar disciplina no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR.

Durante minha atuação na UFAM, ministrei as disciplinas: Pressupostos Teóricos da Pedagogia, Fundamentos da Educação Ambiental, Metodologia do Ensino de Geografia nos anos iniciais, Políticas Educacionais e Legislação Básica, Corpo e Movimento, Metodologia do Ensino da História nos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Planejamento, Gestão Escolar e Educação Ambiental.

Essa atuação profissional no Ensino Superior e na formação de professores me levou mais longe: compreendi a importância do profissional docente na vida dos estudantes e na comunidade onde atua. Como professor substituto na UFAM, desenvolvi projeto de pesquisa e extensão com comunidades rurais ribeirinhas do município de Parintins, sempre procurando contribuir com a formação cidadã, ambiental e social, a partir dos saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos da academia. Na pesquisa coordenei o projeto “Educação Ambiental para o turismo comunitário sustentável em comunidades rurais ribeirinhas”, envolvendo comunidade/escola, resultando na publicação de artigos e na elaboração de roteiros turísticos em cinco comunidades da região do Zé Açu, município de Parintins.

Dois movimentos me instigaram ao desenvolvimento desta pesquisa com foco na formação de professores(as) que atuam em territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense: a TEIA de Educação Ambiental e Interação em Agrofloresta, e o Grupo Ambiental Natureza Viva /GRANAV, ambos são movimentos de educação popular e ambiental, de construção coletiva a partir de contribuições bioculturais, saberes tradicionais e princípios do Bem Viver experienciados pelos povos amazônidas nas relações fraternais com a terra e com todos os seres vivos.

O GRANAV me instigou a estudá-lo para entender os seus processos de sustentabilidade na Amazônia, foi a base para a elaboração da dissertação de Mestrado “O Significado das práticas de sustentabilidade socioambiental do GRANAV junto às comunidades ribeirinhas no Município de Parintins (AM)” (ALBARADO, 2016), no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia /PPGSCA/UFAM.

Esse estudo foi problematizador ao revelar que os ribeirinhos organizados não lutavam apenas pela conservação da natureza e do pescado - principal alimento e garantia da existência no território-, a luta também era por educação escolar nos territórios de várzea e terra firme. Porém, não demorou muito para compreenderem que a educação escolar oferecida naqueles territórios não atendia aos princípios, aos modos de viver e conviver com o/a outro/a e com a natureza que os ribeirinhos defendiam. A partir dessa compreensão, o GRANAV, reaviva as rodas de conversa sobre Educação do Campo, ainda na década de 1990, esclarecendo o modelo de educação vigente nas comunidades e a educação a que almejavam (ALBARADO, 2016). Os nutrientes desse encontro enriqueceram meus propósitos como acadêmico e educador popular, além de me possibilitarem envolvimento total com a Educação do Campo, e a me interessar ainda mais pela temática. A partir daí, minha participação e comprometimento com a causa do GRANAV e das comunidades ribeirinhas sustentaram todo o processo da pesquisa de campo.

Desde então, a Educação do Campo esteve presente em minha vida acadêmica, em minha militância, e com a compressão clara de que as pesquisas que vinha realizando tinham relação íntima com a vida na Amazônia, com a existência dos povos nos seus territórios, com o bem viver Amazônida; com a compressão de que o/a educador(a) dos territórios do campo, das águas e das florestas tem um papel muito importante na internalização de conhecimentos escolares e também na vida desses povos e de seus territórios. Como professor substituto sempre envolvia os estudantes em projetos de extensão, pesquisa e atividades de ensino em escolas e comunidades rurais, por entender que a primeira experiência profissional desses sujeitos históricos, após a formatura, acontece no Amazonas e respectivas escolas do campo, das águas e das florestas. Essa experiência com as escolas desses territórios e suas respectivas comunidades, nos revelou o quanto os(as) professores(as) necessitam de acompanhamento pedagógico e formação continuada para atuarem com qualidade social nas escolas do campo, multisseriadas na sua maioria.

Comprometido com a causa dos povos ribeirinhos, passei a assessorar o GRANAV e acompanhar o reavivamento das rodas de conversa sobre Educação do Campo no Município de Parintins culminando em 2017, na criação do Fórum Parintinense de Educação do Campo,

das Águas e das Florestas Paulo Freire /FOPINECAF. Em princípio, o Fórum reúne vários movimentos sociais e comunidades do campo, das águas e das florestas, assim como instituições educacionais e de pesquisa do município de Parintins, com o objetivo de ampliar o diálogo via rodas de conversa nas próprias comunidades e com o envolvimento da escola; dentre as pautas reivindicadas: formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo.

A minha participação nas rodas de conversa do FOPINECAF e nas reuniões do Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas ampliavam meu compromisso com uma educação legitimamente amazônica o que contribuía fortemente com meus envolvimento em projetos de extensão, pesquisa, banca de defesa de graduação, especialização na área de Educação do Campo e na militância por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas conectada com a vida dos povos desses territórios. Esse envolvimento me levou a contribuir com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas /CANOA e participar como colaborador do projeto de pesquisa “Diálogo com os saberes dos povos de territórios das águas, das terras, das florestas e a construção de currículo para a Educação do Campo em Parintins”. Ambas as demandas, foram apresentadas nas rodas de conversas do FOPINECAF.

Essa pesquisa, revelou a necessidade de formação continuada específicas para os(as) educadores(as) que trabalham nos territórios do campo, das águas e das florestas, assim como a falta de acompanhamento pedagógico, preocupações apontadas nas rodas de conversa do FOPINECAF. Esse envolvimento e compromisso com o movimento por uma Educação do Campo, no município de Parintins, com a formação continuada dos(as) professores(as) que atuavam nos territórios do campo, das águas e das florestas, assim como o desejo de voltar a atuar como professor universitário efetivo, esperancei o Doutorado em Educação. E, em 2019, fui aprovado e classificado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, propondo-me a estudar os processos de formação continuada de professores(as) que atuam nos territórios das águas e das florestas na Amazônia amazonense.

Nas andarilhagens pelas Amazônias, estive envolvido com projetos na área da Educação Ambiental, da Sustentabilidade, da Educação do Campo e da Formação de Professores. Este acervo me possibilitou conhecer *in-loco* a realidade de educadores/as que vivem, trabalham e atuam em escolas do campo, na Amazônia parintinense e amazonense; além de conhecer outras realidades vividas por esses profissionais nos territórios das águas e das florestas. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR possibilitou-me ainda conhecer melhor um pouco dessa realidade, onde

professores/as em formação compartilharam experiências e desafios pertinentes ao ato de educar nesses territórios e mais, sem a formação adequada.

Com a classificação no Doutorado e com o projeto voltado para formação continuada específica para as(os) professoras(es), busquei ainda mais envolvimento em projetos de pesquisa, eventos e movimentos sociais defensores dos princípios e objetivos da Educação do Campo.

Além dos envolvimento citados, atuei como professor formador no Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas, nos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas. O conjunto dessas experiências possibilitou a realização da presente pesquisa com os sujeitos do campo, das águas e das florestas e com suas realidades, no Amazonas.

A participação nesses projetos, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia /GEPERUAZ e nas disciplinas do Doutorado ampliou meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a formação inicial e continuada em Educação do Campo. Os eventos acadêmicos também trouxeram importantes contribuições e possibilitaram a socialização de trabalho como “As novas perspectivas de formação docente no Brasil: avanços e retrocessos”, apresentado no IX Fórum Internacional de Pedagogia e III Seminário Nacional de Educação Básica. No “EDUPesqueAmazônia2017: educação e pesquisa com os povos tradicionais e camponeses da Amazônia” apresentei o trabalho “Movimento ribeirinho no Amazonas: estratégias de resistências e existência do povo ribeirinho na Ilha Paraná de Parintins”.

Reafirmo a importância da participação, em estudos e pesquisas sobre os compromissos assumidos em prol de uma Educação Amazônida; paralelamente, trazendo ao debate o perfil do sistema opressor de ensino, ao mesmo tempo, reafirmando os princípios de uma educação libertadora, comprometida com a vida dos povos Amazônidas. O exposto revela a base motivadora dos desafios e das intenções das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores/as que atuam nas escolas dos territórios das águas e das florestas na Amazônia amazonense.

O envolvimento nas lutas sociais e ambientais, na pesquisa, na formação e na produção científica sobre a Amazônia e seus povos é meu lugar de fala e de escuta com/aos povos Amazônidas, pelo direito à educação escolar do/no campo, nas águas e nas florestas, por formação específica para professores(as) que atuarão ou já atuam nesses territórios amazônicos.

## INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, esteve voltada para uma formação tecnicista, com o foco numa formação que treinava o(a) professor(a) para dominar técnicas de ensino e transmitir conteúdos ao educando(a) atendendo à lógica do capital. Na década seguinte, em 1990, a educação passa por inúmeras reformas em atendimento a uma Agenda Global, principalmente, os cursos de licenciatura na formação inicial e, conseqüentemente, os programas de formação continuada. Objetivo era que esses fossem nas práticas imediatas e no interesse neoliberal.

Um avanço foi aprovação da Lei 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB, desencadeando uma ampla reforma e reforçando ainda mais a perspectiva tecnicista, influenciada por uma agenda regulatória global, financiada por organismos internacionais e multilaterais disputando a formação docente e a educação no país. Por outro lado, houve o protagonismo dos movimentos docente que defendiam outro projeto de formação e educação na perspectiva sócio histórica em favor da classe trabalhadora (FREITAS, 2002).

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), afirmam que com a LDB (BRASIL, 1996) o Brasil passou exigir formação superior para todos os professores(as) da Educação Básica e estabeleceu a meta de 10 anos para que isso ocorresse. Esse tempo ficou conhecido como a Década da Educação. A meta não foi alcançada, além disso, a formação continuada nesse período não era prioridade dos governos e das instituições de ensino superior. As poucas formações realizadas pelas instituições educacionais negavam os saberes e experiências do(a) professor(a).

Essas reformas educacionais têm ocupado o sistema educacional brasileiro com pacotes de reformas empresárias que têm alterado leis e criado normativas para internalizar a lógica do capital na educação, e os(as) professores(as) foram eleitos como o foco principal para internalizar essas reformas que fazem parte dessa agenda global de regulação de políticas e projetos educacionais para atender o sistema neoliberal (FREITAS, 2016). É uma lógica mercadológica presente na formação de professores(as), principalmente na formação continuada cuja concepção é tecnicista, padronizada, obrigando os governos a desenvolverem programas e políticas que ensinam os professores(as) a reproduzirem esse modelo de educação para atender o capital, abrindo mercado para a venda de “pacotes educacionais”.

Uma formação continuada<sup>4</sup> que prioriza a produtividade e a rentabilidade que o futuro trabalhador pode gerar, assim como se adaptar as novas tecnologias e ao modelo de desenvolvimento econômico do capital (SAUL, 2015). Uma formação continuada cuja concepção é neoliberal de internalização do modelo capitalista na educação, para cumprimento de metas e ser bem avaliados nas avaliações nacionais para melhorar a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica /IDEB e atingir as metas internacionais, priorizando a formação prática de “como fazer”, treinando os(as) educandos(as) para internalizar o modelo mercadológico e da meritocrática na educação escolar.

E contraria a essa concepção de formação continuada que ousamos trabalhar com o conceito de formação permanente de Paulo Freire<sup>5</sup>, cujo, o princípio é a dialogicidade, o diálogo reflexivo e crítico, numa unidade teoria e prática, numa práxis revolucionária e emancipatória, de auto-organização e de trabalho coletivo, respeitando e valorizando à diversidade e a diferença dos sujeitos que constituem a escola - corpo docente, técnicos do sistema, gestão da escola, coordenação pedagógica, os estudantes, os pais/responsáveis, representação da comunidade, pesquisadores de universidades - (SAUL, 2015). Uma formação permanente na concepção freireana considera o(a) professor(a) sujeito do seu processo formativo e o seu trabalho pedagógico conteúdo dessa formação, em diálogo teórico e prático, buscando conhecimentos contextualizados com as mudanças sociais e com a realidade local e global.

A formação continuada institucionalizada atualmente está distante dessa concepção de formação freireana, seus conteúdos curriculares estão distantes da realidade, do trabalho

---

<sup>4</sup>A formação continuada do capital cuja, a “face escondida e, a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente “mercado educacional”, em um cenário de avanço da aliança neoliberal-neoconservadora, em diversos países, a partir da década de 1990” (SAUL, 2015, p. 28).

<sup>5</sup>A formação permanente freireana:

- a) compreende o ser humano como devir, como projeto, exigindo que o educador assuma sua condição humana de inconclusão, que implica na busca incessante de “ser mais” e na possibilidade de estar sempre aprendendo/ensinando;
- b) incide sobre as situações-limite dos educadores e delas parte, buscando compreender suas razões, em um processo dialético e sistemático de ação-reflexão-ação, tido como exigência para se viver a relação teoria-prática e transformar a realidade;
- c) é uma responsabilidade ética, política e profissional do educador, expressa na necessidade de que ele esteja em permanente formação e de que ele se prepare para uma ação docente dialógica e desveladora da realidade, que se distancie de um processo mecânico de transmissão de conhecimentos;
- d) é uma das condições essenciais para a melhoria da qualidade da educação, sendo a humanização e a construção de uma sociedade mais justa e solidária os marcos definidores do que se entende por qualidade da educação;
- e) valoriza e respeita os educadores como sujeitos de conhecimento, capazes de avaliar criticamente as suas práticas e decidir sobre seus percursos de formação;
- f) é uma prática social, que requer a presença e participação do “outro” e afirma a necessidade da luta pelas condições objetivas que viabilizam o trabalho do educador e a sua formação, sem o que não se faz a mudança da escola com democracia e autonomia partilhada;
- g) situa a prática educativa em seu contexto histórico, possibilitando olhar o ontem, considerar o hoje e projetar o amanhã” (SAUL, 2015, p. 46-47).

pedagógico e da vida do estudante. Os desafios são ainda maiores quando se trata de formação específica e diferenciada de professores(as) para atuar nas escolas do campo, das águas e das florestas no país. A realidade tem mostrado que ainda é grande número de professores(as) que trabalham sem formação específica para atuar nesses territórios, em escolas unidocentes e turmas multisseriadas, o que tornar o exercício profissional nesses territórios um desafio ainda maior.

Outro problema enfrentado pelos(as) professores(as) no Brasil é a falta de tempo e de espaço na unidade escolar para refletir sobre sua prática com a coordenação pedagógica e colegas professores(as), para planejar, avaliar, estudar, pesquisar, compartilhar experiências sobre os problemas enfrentados e soluções encontradas no seu trabalho pedagógico. A formação continuada promovida pelo sistema de educação usa pacotes prontos e padronizados para atender a parceria público-privado e as metas estabelecidas pelo sistema, priorizando conteúdos padronizados visando exames externos e o ensino de técnicas. Em decorrência desse modelo de formação, em vez de formar educadores(as), *en-forma* os, sobrecarregando-os com atividades não pedagógicas sob o intuito de cumprir metas do sistema.

Um exemplo dessa sobrecarga é a imposição da Base Nacional Comum Curricular /BNCC. O(a) professor(a) é convocado a participar de treinamentos para dominar os conteúdos da Base e, posteriormente, manter na vida dos(as) educandos(as) e de seus pares. Assim sendo obrigados(as) a ensinar os conteúdos padronizados comum fim de aplicabilidade, como por exemplo preparar estudantes para exames externos. Imbernón (2009), problematiza os modelos de educação que defendem um pensamento único de conteúdo comum e hegemônico. Como é regra na BNCC (BRASIL, 2017), na BNC-Formação (2019) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada /BNC-Formação Continuada (2020). Esses documentos normativos se impõem como um currículo comum, de gestão idêntica, normas iguais, ou seja, formação igual para todo o país e, paralelamente, nega a diversidade do povo brasileiro.

No caso da formação de professores(as), Imbernón (2009) defende a compreensão sobre a importância de a escola dialogar com o currículo da prática desses professores(as), marcado pela diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, no conhecimento e no contexto em que vivem os sujeitos que chegam ao território escolar. Esse pensador pauta que a diversidade cultural dos povos é fundamental para a existência e historicidade dos territórios e dos povos que vive neles.

Esse tipo de pensamento se contrapõe ao modelo de educação mercadológica que visa formar trabalhadores competitivos para o capital, que a tudo padroniza e a tudo transforma em

mercadoria (FRITAS, 2016). Os estudos de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), desvelam declarações dos(as) professores(as) sobre atividades de formação continuada as quais participaram. Em maioria, limitaram-se a palestras, oficinas, seminários, congressos e cursos de 1 a 10 horas.

Essas atividades não deixam de ser importantes, no entanto, no geral, são realizadas por pessoas ditas especialistas na área, mas que nunca lecionaram na Educação Básica nem no Ensino Superior. Há pouco aprofundamento teórico específico sobre Educação Básica e as necessidades profissionais do professorado, assim como sobre as vivências em sala de aula. Esses técnicos até podem contribuir, mas precisam de uma coordenação pedagógica com especialistas na área e com larga experiência. O estudo revelou ainda que o conjunto dessas atividades formativas aconteceu de forma esporádica, sem continuidade, embora previstas nos planos educacionais e nas propostas pedagógicas das escolas.

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), ouvindo os(as) professores(as), estes manifestaram interesse em participar de formação continuada, no entanto, que a formação, os conteúdos e as metodologias estejam relacionados com o contexto da escola em que atuam e que venham ao encontro das questões da prática escolar, assim como contribuam para transformar e melhorar as vivências e o cotidiano de sala de aula.

A propósito, os(as) professores(as) procuram na formação continuada subsídios que não tiveram na formação inicial e, quando não encontram, sentem-se frustrados, rejeitam o formação oferecida, negando-se à participação; e quando são obrigados por determinação das secretarias de educação, relatam que tais formações não atendem às necessidades de sala de aula, além de que são desvalorizados e suas experiências ignoradas pelos técnicos formadores e pela própria secretaria (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Outro estudo sobre a formação continuada em municípios brasileiros foi realizado pela Fundação Carlos Chave da Fundação e Victor Civita em 2011, cujo objetivo foi identificar como se configuram as ações de formação continuada de professores(as) em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados. Analisando o relatório dessa pesquisa, os participantes entrevistados foram: gestores do sistema, das unidades escolares, coordenadores pedagógicos e coordenadores de programas de formação continuada nos municípios (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Além desses, ouviu também pesquisadores de universidades. Contudo, os verdadeiros sujeitos da formação, os(as) professores(as) não foram ouvidos. Se é um estudo sobre a formação

continuada de professores(as), eles não poderiam ter ficado de fora da pesquisa, pois estão no cotidiano da escola e vivendo os problemas e criando soluções.

O documento também revelou que a preocupação maior do sistema educacional municipal, está focado na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica /IDEB, e, quando isso não acontece, responsabiliza a formação inicial que não trabalhou os conteúdos necessários e o próprio professor(a) sob alegação de que não houve esforço suficiente da parte deste para alcance da meta. O que interessa ao sistema com a formação continuada é formar para garantia do direito à aprendizagem de conteúdos que serão cobrados nas avaliações, deixando de lado o direito à educação de qualidade social e a uma formação permanente do profissional da educação, aliada a melhoria na condição de trabalho, carreira e remuneração.

Essa exigência de ensinar conteúdos visando as avaliações, faz parte das reformas empresariais educacionais em curso no Brasil, que têm intensificado o trabalho docente, a precarização da profissão, obrigando o professorado a assumir outras atividades para alcance de metas em troca de benefícios pessoais por mérito, por resultados dos estudantes nas avaliações que são submetidos. “Dentro dessa política de valorização seletiva, várias formas de bônus foram implementadas: bônus para o professor; bônus para os profissionais da escola, em geral, em caso de cumprimento de metas ou elevação das notas” (FREITAS, 2016, p. 110). Nesse cenário os prejudicados são os(as) professores(as), uma vez que são obrigados(as) a assumir novas atividades para o alcance das metas estabelecidas pelos sistemas, além de sofrerem pressões da gestão e da coordenação pedagógica por resultados.

O processo formativo, para a contrastar ao modelo de educação escolar neoliberal em curso no Brasil, precisa ser permanente, coletivo e fundamentado para dar conta da realidade atual e de suas contradições. Freire (1996), entre outros saberes que considera necessário à uma práxis educativa, já observava a necessidade de os(as) educadores(as) terem segurança, competência profissional e generosidade no trabalho docente, pois, segundo ele, não há docência sem discência, ensinar exige a rigorosidade metódica, mas, também, pesquisa, respeito aos saberes dos(as) educandos(as), ética, corporificação das palavras pelo exemplo e reflexão crítica sobre a prática.

O ato de “ensinar” é complexo e passa por processos e interação e mediação, nem sempre observados por muitos professores(as). Tanto o ato educativo quanto o ato do planejar não são mecânicos (ou não devem ser) e passam por uma intencionalidade e reflexão sobre os passos para se ter clareza dos caminhos a serem trilhados e para que os objetivos de ensino e aprendizagem se efetivem de fato. Ensinar, para Freire (1996), exige tomada de consciência

do inacabamento; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige saber escutar; exige criticidade; disponibilidade para dialogar; competência profissional; querer bem aos(as) educandos(as); entre muitos outros atributos apontados. O conceito de intencionalidade educativa, em Freire, passa uma tomada de ação, consciente e pensada.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas construir caminhos para que ele aconteça por meio da interação, problematização, análise, por meio da dialogia, da compreensão da história e das questões sociais mais amplas, do desenvolvimento da curiosidade epistemológica, enfim, dos saberes necessários à práxis educativa. A formação de profissionais da educação não se esgota na formação inicial, mas ela continua e deve ocorrer durante todo processo de atuação profissional. Por isso, nesta tese, assumimos a concepção de formação permanente de professores(as), fundamentada em Paulo Freire que defende a teoria da ação dialógica, a problematização, a reflexão crítica, a unidade teoria e prática, numa práxis revolucionária.

Ao assumimos o conceito de formação permanente de Freire (1991, 1996), o fazemos com intuito de superar o distanciamento entre formação inicial e continuada, uma vez que esta última se configura como um adendo da formação inicial, limitando-se ao processo de certificação, obtido por meio de treinamentos dos(as) professor(as), sem necessariamente refletir criticamente sobre o que se está ensinando ao estudante.

Na concepção de formação permanente que defendemos não há esse divórcio: inicia na graduação e se estende por todo o exercício da profissão docente. Dessa forma, é fundamental que a formação na universidade caminhe junto com a Educação Básica em ação dialógica, na unidade teoria e prática. A escola é o campo de atuação do professor, portanto, universidade e escola precisam estar em efetiva articulação, envolvendo os sistemas de educação dos municípios e estados, por meio de parcerias e convênios.

A educação permanente freireana perpassa pela vida toda do ser humano que aprende sempre ao longo da sua vida pessoal e profissional. Na formação do educador(a) não é diferente, mas as exigências de estar sempre aprendendo é uma prerrogativa da profissão, pois o mundo e a sociedade estão em constante mudança. Os sujeitos que chegam à escola não serão os mesmos sempre. A formação permanente contribui para que o(a) professor(a) reflita criticamente sobre suas experiências referenciadas em teorias, no trabalho pedagógico e nos próprios conteúdos que estão sendo ensinados, para então mudar ou melhorar o trabalho, refletindo na vida do educando, na sua emancipação e humanização.

A Amazônia amazonense é o território onde se percebe uma disputa entre formação continuada em curso e formação permanente diferenciada de professores(as). Essa última

deve atender a realidade dos povos do campo, das águas, das terras, das florestas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, camponeses, seringueiros e tantos outros que carecem de uma educação escolar diferenciada que atenda às suas especificidades; uma educação que reconheça e valorize a sua diversidade social e cultural, promovendo o diálogo de saberes escolares, com as memórias ancestrais, costumes e viveres passados de geração a geração pelo trabalho coletivo, em *puxirum*, pelas manifestações culturais e religiosas e pelos conviveres entre si e a natureza.

A partir da ação dialógica necessária entre educação escolar e formação permanente nesse território amazônico nos deparamos com as práticas do *puxirum*<sup>6</sup>, ligadas às práticas coletivas do mundo do trabalho e da organização social nas comunidades ribeirinhas. O encontro com essa prática se tornou um caminho de formação e de pesquisa importante para esta tese, proporcionado pelo Programa Escola da Terra convênio MEC/FNDE/UFAM, por meio do qual nos lançamos no desafio de realizar, enquanto professor formador, pesquisador militante e participante, as práticas de *puxirum* no processo de formação de professores do qual participamos na perspectiva de ação dialógica.

Os *puxiruns* de saberes foram realizados como estratégia formativa e de pesquisa de campo com os sujeitos professores cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, realizado no Município de Manicoré (AM). Essa atividade prática possibilitou formação, investigação, participação e escuta dialogada, envolvendo professores(as), famílias, estudantes, gestão da escola e lideranças das comunidades atendidas. Foi uma reinvenção do *puxirum* vivenciado nas comunidades amazônicas. Para garantir a participação de todos(as) na pesquisa como, sujeitos históricos e sociais, adotamos a metodologia dialógica de Paulo Freire, a qual cada sujeito, presente no *puxirum*, pode dizer a sua palavra, inclusive as crianças que ainda não sabem escrever por meio de desenhos cartográficos.

O *puxirum*, *ajuri* ou *mutirão*<sup>7</sup> são práticas coletivas vivenciadas pelas comunidades do Amazonas na produção de sua existência, por meio de ajuda mútua na agricultura familiar, na pesca e nos trabalhos comunitários. Conforme observado na pesquisa de campo e experienciado na vida, o *puxirum* envolve da criança ao idoso, que participam cada um com uma função que esteja ao seu alcance. Segundo Matos e Rocha Ferreira (2019, p. 373), no

---

<sup>6</sup>É uma variação de *muxirão*, cuja etimologia vem da palavra *puxirum* do Tupi, ou seja, é termo indígena de origem tupi utilizado para designar trabalho coletivo. [https://www.dicio.com.br/puxirum/?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=referral](https://www.dicio.com.br/puxirum/?utm_source=whatsapp&utm_medium=referral)

<sup>7</sup>Termo usado pelos povos amazônidas para designar trabalho coletivo na roça, na comunidade, na pesca e outras atividades que exigem o trabalho de muita gente, sem precisar pagar com dinheiro, mas trocar dias de trabalho e/ou colaborar voluntariamente com a comunidade onde vive.

Amazonas as escolas nas comunidades ribeirinhas quando “[...] ensinam os conceitos de cooperação e ajuda mútua, os ribeirinhos já os possuem, assimilados por séculos, e os aplicam na atividade de puxirum, pois isso está imbricado ao seu modo de vida”. O trabalho coletivo, em puxirum é comum entre os parentes amazônidas, cultura que passa de pais para os filhos e os netos.

As escolas nessas comunidades não podem negar esse modo de produzir a vida e existência no território do campo, das águas e das florestas nas amazônias. É preciso que essa cultura esteja na escola, no currículo e nos processos metodológicos outros nascidos na comunidade, não extrativista, que tenha o ser humano na raiz de tudo (ARROYO, 2012). O autor acrescenta que é preciso disputar o pensamento, os conteúdos e os processos formativos, no âmbito escolar, o que já vem acontecendo por meio de processos educativos outros que envolvem os povos desses territórios, mas ainda é insuficiente. É preciso que os sujeitos se mantenham em movimento permanente as organizações comunitárias e nos movimentos sociais populares do campo.

O presente estudo intitulado Puxirum de Saberes na formação permanente de professoras(es) do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense, que tem como objeto os processos de formação continuada de professores(as) do campo na Amazônia amazonense, nasce dessa disputa que precisa ser tencionada, para que a diversidade dos povos e seus saberes da produção da vida sejam parte integrante da educação escolar nesses territórios, a partir da Ação Escola da Terra que desenvolve formação continuada específica nesse território desde 2013 e está fundamentada nos princípios do Decreto 7.352/2010 da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA.

As pesquisas analisadas neste estudo revelam que muitos profissionais na Amazônia amazonense, não tiveram e/ou não têm formação específica para atuar nos territórios do campo, das águas, das terras de várzea e terra firme, e das florestas. Os professores entram no processo escolar sem orientação e/ou acompanhamento pedagógico, principalmente para trabalharem em salas multisseriadas, para as quais não têm o aprofundamento teórico prático que rompa com a lógica do modelo seriado urbano de ensino que se reproduz historicamente nas escolas.

Essa realidade em que vive a educação e os(as) professores(as) nesses territórios nos instigou a indagar: como ocorrem os processos de formação continuada de professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas, no estado do Amazonas, por meio da Ação Escola da Terra, e quais as relações com os princípios da Educação do Campo?

As questões em pauta que nortearam o estudo são: Como a disputa no processo de formação de professores(as) tem ocorrido no Brasil e como tem influenciado a formação continuada nos municípios do Amazonas? Como ocorre o processo de formação continuada dos(as) professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas nos municípios do estado do Amazonas? Como o Programa Federal Escola da Terra contribui com a formação permanente de professores(as) no Amazonas considerando as especificidades e experiências dos sujeitos históricos e seus territórios?

A fim de responder essas questões, este estudo analisa como ocorrem os processos de formação continuada de professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas da Amazônia amazônica, por meio da Ação Escola da Terra, e as relações que estabelecem com os princípios da Educação do Campo. E, de forma específica objetiva: a) Estudar como ocorre o processo de formação continuada dos(as) professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas nos municípios do estado do Amazonas; b) Investigar como a disputa no processo de formação de professores(as), evidenciada nos documentos dos organicismos internacionais, nos marcos legais e nos movimentos docentes, tem ocorrido no Brasil e como tem influenciado a formação continuada nos municípios do Amazonas; c) Compreender como o Programa Federal Escola da Terra contribui com a formação permanente de professores(as) no Amazonas considerando as especificidades e experiências dos sujeitos históricos e seus territórios.

A educação escolar e formação de professores(as) nos territórios amazônicos não podem ser urbanocêntricas; é fundamental contemplar outras pedagogias e saberes que produzem a vida nesses territórios, reconhecendo-os e valorizando-os, no processo formativo, sem negar as culturas do outro, sem invadir as culturas do outro para dominá-lo e aliená-lo (FREIRE, 2005). É preciso se contrapor a esse modelo de educação escolar, de formação inicial e continuada que carrega na matriz curricular correntes do antidiálogo e da ideologia dominante, neoliberal, capitalista, colonialista e patriarcal que têm *em-formado* sujeitos para o individualismo e para a competição.

Nas Amazônia, a plenitude da vida, de resistência e existência nos territórios de origem dos povos é representada na terra de trabalho, na água de trabalho e na floresta de trabalho (WITKOSKI, 2007). As riquezas existentes nas Amazônia são por eles reconhecidas e valorizadas como patrimônio que precisam ser cuidados pela presente e futuras gerações, numa relação de reciprocidade com a mãe terra, com a natureza, criando condições de existência da nossa própria espécie. Então, a luta dos povos amazônidas, até hoje, é por uma

Educação do Campo enraizada no trabalho no campo e nas culturas em que vivem esse povo, com os conviveres e viveres com o outro e com a natureza.

Este estudo está organizado em 4 (quatro) seções que abordarão as principais referências teórica e prática, fundamentadas na teoria da ação dialógica, crítico-emancipadora e participativa, com o intuito de atender aos objetivos propostos e contribuir com a formação permanente de professoras(es) que atuam em escolas da Educação Básica nos territórios das águas, das terras e das florestas, na Amazônia amazonense.

É uma pesquisa que se oferece como referência a ser consultada e analisada por novos estudos e pesquisas acadêmicas e, principalmente, reinventada em programas de formação permanente que possibilitem ao(a) educador(a) refletir criticamente sobre seu trabalho pedagógico e a proposta curricular pedagógica da escola com seus pares, num puxirum pedagógico, de partilha e colaboração referenciada na concepção e princípios educacionais estabelecidos pela própria escola coletivamente.

Na seção I apresentamos os fundamentos epistemológicos e metodológicos da Teoria da Ação Dialógica e da Investigação-Ação-Participativa /IAP como Epistemologias do Sul. O processo de pesquisa, análise e sistematização serão ancorados na IAP: pesquisa comprometida; e na Pesquisa-formação-Participativa: um puxirum de saberes.

Na Seção II, apresentamos os diálogos sobre a formação continuada de professoras(es) no Brasil e na Amazônia amazonense na perspectiva de uma educação pública, gratuita e de qualidade social, navegando pelos projetos em disputa na formação de professores(as) no Brasil. Esses projetos decorrem de ideologias e ações pautadas em diferentes interesses seja dos organismos internacionais/multilaterais seja dos movimentos sociais docentes, e destacamos como se dá essa disputa no estado do Amazonas nos territórios do campo, das águas e das florestas. Também apresentamos a formação de professores no Brasil na perspectiva da Educação do Campo e os processos de formação continuada de professoras(es) do campo, das águas e das florestas a partir dos diálogos e experiências na Amazônia amazonense.

Além dessas reflexões, apresentamos o olhar das secretarias de educação e dos(as) professores(as) dos municípios do estado do Amazonas sobre a formação continuada na perspectiva da Educação do Campo. Aliado a isso, apresentamos a práxis libertadora e a epistemologia da práxis como contributo no processo de formação permanente.

A seção III apresentamos o Programa Escola da Terra no Amazonas, enquanto uma experiência de formação de professores(as) nos territórios do campo, das águas e das florestas, dialogando sobre a necessidade de que essa Ação Escola da Terra ocorra na

perspectiva da formação permanente de professores(as), lançando mão de experiências do contexto sócio-histórico dos sujeitos em formação, como o puxirum de saberes em Comunidades/Escola Formativas, que é uma estratégia formativa viável para o processo permanente de formação de professores(as), cuja forma e conteúdos diferenciados envolvem temas como Agroecologia e Bem Viver Amazônida. Essa seção instiga o pensar a formação permanente tendo como princípio educativo a pesquisa e o trabalho pedagógico, a ação e participação transformadora, a partir da experiência da Ação Escola da Terra, apontando possibilidades que possam ser assumidas pelos gestores públicos estaduais e municipais, assim como pela unidade escolar, onde os sujeitos da pesquisa trabalham, por meio de ações permanentes de formação de professores(as) com colaboração de universidades, tornando-se um campo aberto para novos estudos de pesquisadores(as) comprometidos(as) ou que venham se comprometer com as causas educativas que almejam os sujeitos e os educandos que vivem nesses territórios.

A Seção IV apresentamos o Programa Escola da Terra disputando a formação continuada de professores(as) nos territórios das águas, das terras e das florestas na Amazônia amazonense em face aos projetos implantados na perspectiva das parcerias público-privado. Nessa direção, apresentamos como contraponto para formação permanente de professores(as) na Amazônia amazonense a epistemologia da práxis, a teoria da ação dialógica e a cartografia de saberes dos trabalhos, das culturas e da natureza da Amazônia amazonense, cujos processos educativo e formativo em puxirum reconhecem e valorizam a diversidade e pluriversidade do campo e seus sujeitos.

Os propósitos compartilhados até aqui se atêm à efetivação de *inéditos viáveis* por uma educação do campo, das águas e das florestas, inclusiva, humanizadora e libertadora dos povos e comunidades da Amazônia amazonense. Com os resultados do estudo, afirmamos a necessidade de que a formação dos professoras(es) seja permanente, fundamentada na articulação teoria e prática, na práxis revolucionária, e com o puxirum de saberes - uma estratégia didática e pedagógica para autoformação e organização intencional dos educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas – que, quando utilizada no processo formativo e educativo dos docentes, envolve a universidade e a comunidade na unidade escolar, constituindo-se como um contributo de resistência e existência na Amazônia amazonense. Infelizmente, os processos de formação continuada de professoras(es) do campo que ocorrem no Estado do Amazonas não atendem aos princípios da Educação do Campo; e no caso dos processos desenvolvidos pela Ação Escola da Terra, ainda que esses princípios sejam fortalecidos durante a execução do programa, não há continuidade de ações de

formação permanente quer seja pelos municípios quer seja pelas universidades quer seja pela unidade escolar onde os(as) professores(as) atuam.

A escola e a formação de professores(as) do campo, das águas e das florestas que queremos nas Amazôniaas, em suas formas e conteúdos precisam ser outros, construídos com outras pedagogias que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade em diálogo com os conteúdos de produção da vida e existência dos povos originários, tradicionais e camponeses da Amazônia amazonense.

## SEÇÃO I

### 1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

É padrão no desenvolvimento de pesquisas, sujeições a um paradigma estatutário dominante e universal de validação de conhecimentos, com rigor e norma estatutária, que nega qualquer outra forma de produção de conhecimento que não tenha passado por um método científico da ciência moderna, eurocêntrica, capitalista, colonialista e patriarcal. Considerando-se a universalidade de conhecimentos e saberes, é humanamente fundamental romper com o paradigma que considera o conhecimento científico como único, verdadeiro e, portanto, universal, negando e silenciando as outras formas e métodos de validação de conhecimentos (SANTOS, 2019).

A seção em destaque responde a duas questões centrais: por que a opção pelas Epistemologias do Sul? E como as Epistemologias do Sul podem contribuir para validar os conhecimentos nascidos na luta via promoção de ação dialógica e investigação, ação e participação, sem submeter-se ao rigor epistemológico dominante? que permitem compreender motivações e desafios constantes no desenvolvimento desta tese na perspectiva da Teoria da Ação dialógica de Paulo Freire (2005) e da Investigação-Ação-Participativa de Fals Borda (2012), como Epistemologias do Sul, anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal.

#### 1. 1 Teoria da Ação Dialógica e Investigação-Ação-Participativa

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes” (PAULO FREIRE).

A teoria da ação dialógica e a Investigação-Ação-Participativa são Epistemologias do Sul que desde o nascimento denunciam o império cognitivo que se instalou na produção de conhecimentos científicos, que só fortalece o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Paulo Freire (2005), ao mesmo tempo em que denunciava o conhecimento opressor com a Pedagogia do Oprimido anunciava outros conhecimentos nascidos na luta, assim como outras metodologias de produção desses conhecimentos, contra hegemônicos, libertadores e humanizadores, ou seja, com justiça cognitiva, que apresentam outro mundo possível construído com o outro, no diálogo respeitoso, inclusive, com as Epistemologias do Norte, num processo de ecologia de saberes (SANTOS, 2019).

As ecologias de saberes são construções cognitivas coletivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementariedade entre si). Apenas assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão, bem como no âmbito das relações entre eles. [...] (SANTOS, 2019, p. 124).

A propósito, existem outras formas de produção de conhecimentos, com outras maneiras de validação, conforme se observa nas vivências dos povos originários e tradicionais que validam seus conhecimentos de produção da vida em seus territórios de origem, de forma coletiva, em puxirum, ajuri ou mutirão, experienciando com o trabalho, convivendo com o outro e com a natureza; observando e escutando a natureza, e as relações entre os povos, as culturas e a biodiversidade.

Daí, a importância de se romper as fronteiras entre o conhecimento científico e o senso comum, herdado da ciência moderna do século XVII. Como bem afirma Morin (2005), a produção do conhecimento é complexa, não pode ser validada apenas por um ponto de vista. E diz mais:

*A ciência é, e continua a ser, uma aventura. A verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que permite, melhor dizendo, que hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento. Bronovski dizia que o conceito de ciência não é nem absoluto, nem eterno. [...] (MORIN, 2005 – grifo do autor).*

Para Santos (2008, p. 26) “[...] a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas foca qualquer deles a não dispensarem, enquanto instância de confirmação última, a observação dos factos [...]”. A experiência é um conceito também indispensável na construção de conhecimento. Aliado a isso, afirma,

[...] Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2008, p. 84- 85).

Do exposto, há de se fazer entender que a pesquisa não pode seguir somente um método: por sua complexidade abre portas para relações e interações transdisciplinar e interdisciplinar, haja vista, os conhecimentos serem plurais e diversos. Portanto, a produção

de conhecimentos pode ser guiada por métodos variados, por diálogos interdisciplinares e, enfim, por entre teorias.

As pesquisas nas ciências humanas apresentam muitos desafios, porém, os fundamentos nas Epistemologias do Sul como na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987, 2005) e na IAP (FALS BORDA, 2012, 2016) nos envolvem e nos levam a uma outra concepção do fazer ciência, exigindo do pesquisador comprometimento e a fazer pesquisa COM e não sobre ou para o sujeito. A questão não impede de que o(a) pesquisador(a) se aproprie de métodos da teoria crítica, comprovados pelas Epistemologias do Norte, para dialogar com as teorias insurgentes das Epistemologias do Sul, a partir de uma ecologia de saberes analisadas pela tradução intercultural dos conhecimentos historicamente constituídos por essas epistemes, impedindo o silenciamento e a negação de uma em detrimento da outra (SANTOS, 2019).

As Epistemologias do Sul são ciências que buscam intervir na filosofia e na política da produção do conhecimento; ao mesmo tempo, buscam ampliar os processos de construção e compartilhamento desses conhecimentos numa perspectiva de viver bem na sociedade e até transformá-la, no sentido de que todos(as) que nela vivem tenham vida digna e decente com seus semelhantes e com a natureza. Santos (2019) ressalta que as Epistemologias do Sul nasceram da inspiração no pensamento de Paulo Freire, via Pedagogia do Oprimido, e em Fals Borda, com a Investigação-Ação-Participativa, consideradas por ele como Epistemologias do Sul. A partir dessa afirmação as Epistemologias do Sul já existiam com Paulo Freire e Fals Borda, ou seja, são os precursores das Epistemologias do Sul nascidas na luta do povo oprimido e subalternizado, e que Santos (2019) deu audiência.

No pensamento e nas lutas dos povos subalternizados é possível contribuir para transformar um povo observado num povo observador, enfrentando e se contrapondo ao pensamento eurocêntrico das Epistemologias do Norte de fazer pesquisa sobre e para o povo, colonizando-o, oprimindo-o e subalternizando-o, propondo outro modo de fazer pesquisa com o povo cujo propósito é descolonizá-lo, libertá-lo e emancipá-lo (FREIRE, 2005).

Então, as Epistemologias do Sul têm um objetivo político de validação, creditação e valorização dos conhecimentos produzidos na luta que favorecem as populações excluídas, oprimidas, injustiçadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, e lutam também por justiça cognitiva. Assim, Paulo Freire e Fals Borda ao lutarem com os oprimidos do campo e das periferias por vida digna e justiça social, lutavam também por soluções que “[...] passam pela promoção da educação e pela produção de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 356).

Para Paulo Freire e Fals Borba, a educação e a produção de conhecimentos são inseparáveis da política da libertação e da emancipação do indivíduo, portanto, é fundamental aos sujeitos dialetizar a educação escolar, o currículo e a proposta pedagógica. Segundo Arroyo (2014), os processos e métodos de produção de conhecimento, precisam ser outros, para então, validar os conhecimentos historicamente constituídos por nossos ancestrais, com outras metodologias, não extrativistas, fundamentadas em outras Pedagogias, como do Oprimido, da Ancestralidade, do Movimento, das Comunidades Tradicionais, como o puxirum, ajuri ou mutirão, que vivem os povos Amazônidas.

É no puxirum que as comunidades das águas, das várzeas, das florestas e terras firmes da Amazônia amazonense se organizam, ou seja, adotam estratégias de trabalho coletivo, na agricultura, no roçado, no extrativismo, na pesca, no trabalho comunitário; experienciam ações de trabalho e convivência em que uma família ajuda a outra e constroem saberes da experiência feito (FREIRE, 2005). Na contramão desse processo, a educação escolar nesses territórios continua urbanocêntrica (HAGE, 2005), não reconhecendo nem valorizando os processos socioculturais e históricos em que vivem os povos originários e tradicionais. Para Matos e Rocha Ferreira (2019) na Amazônia:

O conhecimento 'tradicional' utilizado na vida diária nessas comunidades tem raízes nas culturas ancestrais dos povos indígenas, mas foi sendo ressignificado de forma interconectada aos processos de mudanças sociais. A educação escolarizada faz parte desse arcabouço do conhecimento e nos últimos anos tem caminhado a passos largos no universo amazônico, muitas vezes sem valorizar o saber fazer do amazônida. O desafio na educação das comunidades ribeirinhas é considerar a importância do conhecimento da vida diária e introduzi-lo no conteúdo da educação institucionalizada, pois foi ele, ao longo dos séculos, a permitir a manutenção da vida desses grupos humanos no universo amazônico (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 367- 368).

O reconhecimento dessas outras maneiras de educar, cuidar e produzir conhecimentos dos povos amazônidas pelo existir nos territórios, contrasta com toda forma monocultural do conhecimento, do pensamento único, abissal e rigoroso das epistemologias do norte. O conhecimento do norte global, que se universalizou, tem proprietário individual, e é uma linha abissal, que nega a existência de outros conhecimentos que não passaram pela validação da ciência moderna, eurocêntrica, capitalista, colonialista e patriarcal. Essa negação dos saberes dos povos originários e tradicionais não só destruiu os naturais e legítimos conhecimentos, como muitos povos que produziam sua existência com os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, sofreram epistemicídio (SANTOS, 2008, 2019).

As Epistemologias do Sul têm a responsabilidade de reconhecer e validar esses conhecimentos que, por muito tempo, estiveram ausentes, e, agora, com a sociologia das

emergências, serão desvelados, reconhecidos e valorizados. Eles foram silenciados e negados, mas continuam a existir do lado do não ser, da colonialidade, da exclusão, da exploração e se apresentam como possibilidades de

[...] transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição de imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais [...] invocam necessidades ontológicas outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer) (SANTOS, 2019, p. 19).

No caso deste estudo os(as) professores(as) são sujeitos, não são vistos como investigados(as) mas como investigadores(as). Assim, assumimos outra maneira de ver o mundo e de conhecê-lo. Adotando como Epistemologias do Sul, a Pedagogia do Oprimido e a Investigação-Ação-Participativa /IAP cujas essencialidades nos possibilitam: antes de conhecer, reconhecer para, então, conhecer e valorizar todas as outras maneiras de ensinar e aprender a partir de outras metodologias e com os saberes de produção da vida dos povos excluídos, oprimidos e marginalizados, que possuem conhecimentos válidos, e que têm métodos próprios de validação de conhecimento dialógicos e coletivos.

Segundo Santos (2008, 2019), as Epistemologias do Sul não têm a pretensão de substituir nem de negar os conhecimentos produzidos historicamente pela ciência moderna, eurocêntrica, capitalista, colonialista e patriarcal, contudo, denuncia as injustiças cognitivas da ciência universal como única e a qual todos devemos nos submeter e reproduzir, como uma educação bancária já denunciada por Freire (2005); ao mesmo tempo, anuncia outros processos e métodos de produção de conhecimentos, de fazer ciências reconhecendo primeiro para, então, conhecer, reconhecendo as teorias construídas com os oprimidos, como a teoria da ação dialógica e da investigação-ação-participativa (FREIRE, 2005; FALS BORDA, 2016). A teoria da ação dialógica e a IAP são outras formas e metodologias de fazer ciência, de entender o mundo e validar conhecimento nascidos na luta.

Nos propósitos por emancipação, das categorias sociais em condições de opressão, vislumbrados na presente tese, a realidade nos aponta inovar com outras maneiras de produzir conhecimentos na academia, com outras metodologias não extrativistas, fundamentadas em outras pedagogias, não capitalista, não colonialista e não patriarcal. O mundo não pode ser visto apenas pela ciência universal e eurocêntrica. Há também outros olhares que nos chegam através das ciências e das pedagogias da ancestralidade; da pedagogia da vida coletiva, solidária e comunitária, ainda presentes na dinâmica dos povos originários e tradicionais nas Amazônias. Fundamentar as nossas pesquisas na teoria da ação dialógica e na IAP, nos leva a

nos comprometermos com uma causa e fazer pesquisa com as comunidades originárias e tradicionais, com os movimentos sociais, ou seja, com os povos oprimidos, com os professores(as) do campo, das águas e das florestas excluídos de políticas de formação específica para atuarem nesses territórios; com um sul que são esses povos que lutam por vida digna e justiça social e que são silenciados pelas pesquisas da linha abissal (SANTOS, 2019).

Portanto, a produção de conhecimentos não pode ser reduzida a uma ciência universal que para validá-los é obrigado, seguir a um rígido método de experimentação controlada e, com observação sistemática, negando a experiência e vivência dos povos originários e tradicionais que aprenderam, observando a natureza, como ela funciona, como ela se regenera, como ela se cuida e como ela possibilita a existência. Não foi preciso experimentá-la e controlá-la a todo custo para extrair sua riqueza para usufruto de poucos, esses povos souberam viver e conviver com ela, pela via da coletividade, conservando, contemplando, experienciando e cuidando para que a sua geração e a geração futura pudessem e também usufruir das suas riquezas fonte de existência dos territórios de origem.

A experiência é um conceito fundamental também na Investigação-Ação Participativa, no puxirum de saberes, no diálogo de saberes, e não se pode confundi-la com experimentação. Experimentação, segundo Morin (2005), é uma técnica da ciência moderna de manipulação de coisas físicas e dos próprios seres vivos; é a experiência social: é experienciar, viver uma experiência em grupo social, numa comunidade, num puxirum, num coletivo de professores(as). O pesquisador que pertence à experiência que vive com os sujeitos a experiência, que investiga com os sujeitos a experiência, não tem opção de não viver a experiência. Nesse estudo fundamento de minha investigação e formação, investigação, ação e participação, de professores(as) que atuam em escolas dos territórios, das águas, das terras e das florestas.

Apesar de não viver essa experiência, solidarizei-me com os problemas desses professores(as) e me comprometi em construir coletivamente com esses sujeitos caminhos que contribuam para melhoria da vida profissional e da vida comunitária em que a escola está inserida. Por essa razão, voluntariei-me a trabalhar como professor formador no Programa Escola da Terra, coordenado pela Faculdade de Educação /FACED/UFAM. No programa, atuei como formador e pesquisador.

Como pesquisador optei por metodologias pós-abissais, não extrativistas o que me exigiu ganhar a confiança dos sujeitos da pesquisa, não apenas pela apresentação dos objetivos do estudo, ou mesmo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido /TCLE, mas colocando-me à disposição em colaborar com a pesquisa. Apenas este termo não

ganha a confiança dos sujeitos da pesquisa, precisei me comprometer com a causa e com a luta dos educadores(as), sujeitos da pesquisa.

Na prática, aprendi que lutar com eles, significa estar com eles, construir com eles, nos momentos de alegrias, mas também de tristezas, nas mobilizações e reivindicações. Pesquisar COM, é construir coletivamente conhecimentos, ganhar confiança, reconhecer a luta e defender a causa, inclusive, denunciando as opressões e injustiças que o(a) educador(a) ou que o povo, está passando.

E, para conquistar a confiança dos sujeitos da pesquisa, partilhei de suas lutas, reconhecendo e valorizando seus viveres, conviveres, saberes e sabores. Pesquisar COM, não é simples, exige transgressão epistemológica, exige do pesquisador o desaprender para reaprender a pesquisar. Para Walsh (2019), é preciso que nós pesquisadores(as) desaprendamos “[...] a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em seu exterior, suas fissuras e gretas, onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas [...]” (p. 106). Ou seja, acessar as outras maneiras de produzir ciência, nascidas no movimento social, na vida comunitária, nos viveres e conviveres dos povos originários e tradicionais.

Com a teoria da ação dialógica e a IAP foi possível validar os conhecimentos nascidos na luta, na experiência, na educação popular e no trabalho pedagógico do(a) educador(a) que, ao longo da vida pessoal e profissional, constrói conhecimentos. Ao identificar esses conhecimentos, eles os reconhecem e os valorizam por serem responsáveis pela produção da existência de um povo os quais a ciência moderna insiste em negar. Os movimentos sociais têm construído outros conceitos e métodos de validação dos conhecimentos através da luta por justiça de conhecimentos, e se fortaleceu nas últimas décadas.

A luta por justiça cognitiva não é prática individual de movimentos; é coletiva e envolve pesquisadores, militantes de movimentos sociais, organizações sociais, culturais, políticas que, conscientes de que a produção do conhecimento fundamentado apenas nas Epistemologias do Norte, são opressoras, injustas e atendem apenas aos interesses do capital, mantendo o colonialismo e o patriarcado mudam sua postura. O Fórum Social Mundial, aliado ao Fórum Social Pan-Amazônico, à Universidade Popular dos Movimentos Sociais /UPMS, às redes e tantos outros coletivos, denuncia este modelo único, universal e eurocêntrico de fazer ciência e, ao mesmo tempo, anuncia outros processos teóricos e metodológicos nascidos na pesquisa comprometida, nas lutas sociais, promovendo diálogos, ecologias de saberes justos que reconhecem e valorizam os conhecimentos do mundo (FREIRE, 1996; SANTOS, 2019).

Logo, a luta por justiça cognitiva deve ser formativa e coletiva, promovendo a pesquisa, a partilha e o diálogo, “[...] com outras experiências [e sujeitos] e outros conhecimentos, visando identificar afinidades e potencializar a solidariedade ativa.” (SANTOS, 2019, p. 123), numa ecologia de saberes como tem sido esses fóruns.

As lutas na Amazônia não têm pretensão de mudar o mundo: projetam-se no sentido de garantir a existência e a resistência dos povos originários e tradicionais em seus territórios, conforme se verifica na luta dos ribeirinhos do estado do Amazonas, no combate à pesca predatória, na criação de acordos de pesca, haja vista, ser o peixe a principal fonte de alimento deste povo. A luta também naqueles territórios se estende por uma educação escolar conectada aos saberes da produção da vida em diálogo perene com os educandos sobre conhecimentos do trabalho, das culturas e da natureza - fonte da existência e resistência do povo amazônida (ALBARADO, 2016).

Santos (2019) aponta três tipos de conhecimentos que fundamentam as lutas dos grupos e organizações sociais contra a opressão e a dominação do capitalismo, colonialismo e patriarcado:

[...] os seus próprios conhecimentos, que sustentam e legitimam a sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução desse seu poder; os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas nas ecologias de saberes (p. 122).

O movimento de Educação do Campo já vive essa práxis que reconhece os conhecimentos gerados nas lutas dos movimentos e grupos sociais, citada por Santos (2019), nas lutas por uma educação diferenciada sem negar e/ou desconsiderar a educação da igualdade: quando a prática escolar se dirige à produção de desigualdades e inferioridades, os sujeitos envolvidos no processo educativo libertário, coletivamente, forjam metodologias e estratégias e, assim, reafirmam os propósitos em questão - a construção coletiva de uma educação diferenciada que dialoga com a realidade do campo e de seus sujeitos.

As contribuições de Santos (2019) defendem que o não reconhecimento dos conhecimentos das populações tradicionais paridos na luta é a *sociologia das ausências* que nega não apenas outros conhecimentos, mas tudo que o outro produziu sobre verdades sociais e coletivas. Em princípio, é uma denúncia sobre as práticas da linha abissal que, ao mesmo tempo, revela o poder constituído de uma ciência universal, única e estatutária que não permite outros processos, métodos de produzir conhecimento. A BNCC, a BNC-formação e BNC-formação continuada são os exemplos mais recente da *sociologia das ausências*, tendo

em vista que suas diretrizes padronizadas neoliberais ancoradas em competências e habilidades, concebem uma formação inicial e continuada de professores(as) na epistemologia da prática pela prática, em vez de considerar o trabalho pedagógico como práxis.

Contrária a sociologia das ausências a sociologia das emergências é uma sociologia que possibilita identificar conhecimentos negados e silenciados. A comprovação tem como referência os métodos usados pelas ciências sociais críticas: questionários, gravação de áudios, registros fotográficos, entrevistas e observações participantes. Conforme propunha Freire (2005), ao identificar a realidade pautada, faz-se necessário problematizar o contexto para tomada de consciência sobre a opressão e a negação sobre os sujeitos, componentes do coletivo; ler o contexto de forma individualizada não é o suficiente: é necessário o exercício da escuta coletiva; a exemplos os povos, os(as) professores(as), os grupos sociais, enfim, o coletivo que soma na pesquisa, investigando-lhes as ideias, os pensamentos, os jeitos de fazer, de viver e de conviver em sociedade local e global.

O exercício da escuta é uma categoria central e essencial nesta pesquisa. Como é na teoria dialógica de Freire, quanto a pesquisa comprometida de Fals Borda. A ciência moderna e seus métodos têm contribuído para aumentar essas ausências e, quando não escuta, não reconhece os conhecimentos do mundo, dos povos e de suas existências: quando as categorias em situação de vulnerabilidade social, política e econômica tentam expressar seus dizeres, logo são silenciados por pesquisadores que se julgam superiores, donos do saber e das palavras.

Contrapondo-se a essa não escuta consciente, a Sociologia das Emergências dá visibilidade aos conhecimentos que existem antes do conhecimento dito oficial, e foram silenciados e negados pela linha abissal. Essa sociologia reconhece o conhecimento do(a) outro(a) e revela os conhecimentos que estão presentes nas vivências, nas experiências; no caso do(a) educador(a), nas práticas pedagógicas, no cotidiano da escola, na relação com a comunidade, no reconhecimento dos saberes do trabalho, das culturas e da natureza que produz a vida e garante a existência dos povos nos seus territórios de origem (SANTOS, 2019). A Sociologia das Emergências têm dado visibilidade as experiências exitosas que aconteceram e acontecem no outro lado da linha e vem sendo negadas por não ter validade científica, segundo a linha abissal.

## **1. 2 Investigação-Ação-Participativa /IAP: pesquisa comprometida**

É fundamental que teorias e metodologias reinventem o contexto das investigações. Nesta tese, a pesquisa dialoga com os(as) professores(as) dos territórios das águas e das florestas via metodologias não extrativistas em atenção aos procedimentos qualitativos. O conjunto referendado possibilita o envolvimento do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa na construção do conhecimento a partir de seus trabalhos pedagógicos, observando limites e possibilidades nascidas na profissão e na vida em comunidade. O contexto metodológico inspirou-se no diálogo de saberes com a pesquisa participativa de Paulo Freire (2005), na Investigação Ação Participativa de Orlando Fals Borda (2016), e nas metodologias da vida comunitária e do puxirum de saberes - uma estratégia referenciada no puxirum da agricultura familiar, de trabalho coletivo, formativo e educativo das comunidades amazônicas.

O puxirum de saberes que vivem os povos amazônidas é prática de liberdade, de resistência e existência no território, portanto, a escola do campo tem em mãos uma estratégia poderosa para contribuir com a emancipação e libertação da opressão os povos do campo, das águas e das florestas, investindo no processo formativo permanente dos professores nessa perspectiva.

Na construção dos puxiruns nos territórios das amazônias, o envolvimento dos sujeitos acontece coletivamente: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, enfim, a família toda participa ativamente das atividades e cada uma(a) exerce uma função, respeitando-lhes idade e capacidades coletiva (MATOS, 2015). Todos trabalham pelo outro e com o outro, na preparação da terra, no plantio e na colheita, onde se ensina e se aprende no diálogo de saberes do trabalho, das culturas e da natureza, com a experiência de vida dos mais velhos, com a convivência com o(a) outro(a), com a natureza, atendo-se ao cuidado e ao respeito mútuo.

O puxirum, ajuri ou mutirão, conforme é denominado na Amazônia amazonense é uma prática de trabalho coletivo, cuja figuração é representada por várias funções para ser alcançado seu objetivo, tem os responsáveis pela alimentação, cozinheiras, carregadores, cortadores e distribuidores de maniva, cavadores, plantadoras, carregador de água, distribuidoras de água e o anfitrião que coordena todas as funções que precisam funcionar bem para bom êxito do puxirum.

[...] o anfitrião não deve ficar simplesmente de braços cruzados observando os acontecimentos. Servir bem seus convidados, não só de alimento físico, mas de afetivo-social, estimulando o andamento da atividade, na estrutura social. (MATOS, 2015, p. 226).

O puxirum tanto na agricultura quanto na educação é uma metodologia de produção e partilha de conhecimento com as gerações presentes e futuras, e de ensinamento de valores éticos e sociais, de ajuda mútua, e de produção da vida na Amazônia.

O processo de pesquisa, cujo início aconteceu na formação de professores(as) das escolas dos territórios das águas e das florestas, na pedagogia da alternância e em puxirum de saberes no Tempo Universidade, teve continuidade nos puxiruns de saberes no Tempo Comunidade, realizados por esses professores(as) cursistas, na Comunidade/Escola Formativa, onde trabalham e vivem, sob propósito de criar espaços e tempos na unidade escolar para formação permanente com seus pares, por meio da escuta à comunidade escolar e às comunidades atendidas pela escola, partindo das seguintes questões: Em qual concepção estamos formando os(as) educandos(as)? Para quê? Para quem? E às famílias/comunidades: Qual educação desejam para os(as) os(as) filhos(as)? E aos(as) educandos(as): Qual educação querem para suas vidas? Essas questões pautaram inicialmente a pesquisa comprometida como os puxiruns de saberes, no sentido de instigar o diálogo de saberes, a escuta, como defende Fals Borda (2016), e Paulo Freire (2005).

Fals Borda (2016, 2012) enfatiza que a ciência voltada para uma causa popular é uma ciência comprometida com a vida dos sujeitos a qual se pesquisa, ou seja, a pesquisa se destina promover conhecimentos por meio de ação e de envolvimento como uma práxis política, em que se articule com a história, com memórias e com os processos de lutas de classe que possibilitem compreender as raízes históricas das contradições e apresentem inéditos viáveis (FREIRE, 2005). É uma pesquisa com dimensões éticas, comprometida com uma causa na qual o pesquisador assume o compromisso de devolver os conhecimentos construídos, após sistematização, numa linguagem acessível a todos que vivem no território. É um pensamento do fazer pesquisa, com os sujeitos, professores(as) que trabalham nos territórios amazônidas e em puxirum de saberes, referenciado na metodologia Investigação-Ação-Participativa /IAP e no diálogo de saberes.

Aliado ao pensamento de Fals Borda (2016, 2012) e Freire (2005), está pesquisa se propõe estar para além do pensamento pós-abissal, pois ultrapassa o paradigma instrucional, positivismo e cartesiano de produção de conhecimentos. Uma forma de pesquisar que valoriza e reconhece o conhecimento denominado erroneamente de “senso comum”. São ciências populares que têm seus métodos de validação. Assim como a dita ciência moderna transforma a vida das pessoas, as relações homem/mulher natureza, a ciência popular também transforma a vida das pessoas e possibilita a convivência dialógica uns com os outros e com a natureza (SANTOS, 2008).

Os conhecimentos nascidos na luta garantem a resistência e existência dos povos originários e tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, camponeses, extrativista, seringueiros, nas Amazônias. Trata-se de conhecimentos em movimento, na partilha, no trabalho coletivo, no puxirum, na defesa da vida e da existência, tendo como principal princípio a ajuda mútua, o diálogo crítico e reflexivo, e ao mesmo tempo, o enfrentamento pelo “empate”<sup>8</sup>. Segundo Freire (2005, p. 141), todos nós, seres humanos, somos

[...] seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘admiram’ o mundo. Imergem nele. Os homens [as mulheres], pelo contrário, como seres do que fazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com o seu trabalho.

Como seres do que fazer, esses povos amazônidas, os(as) educadores(as), educandos(as) e pesquisadores(as) são práxis: produzem reflexão ação e ações capazes de transformar a realidade em que vivem. Eles necessitam de uma teoria que ilumine a ação, ou seja, o que fazer dos seres humanos é uma prática que demanda da teoria e precisa de uma ação capaz de transformar uma dada realidade. Para Curado Silva (2019), aí está presente a epistemologia da práxis, cuja, a concepção é de apreensão da teoria e da prática para uma ação revolucionária.

O puxirum nas comunidades da Amazônia amazonense é uma prática coletiva que ocorre durante todo ano de partilha de saberes da terra, do tempo da natureza, do clima, da chuva e de sol, que orientam quando será a época de derrubar, de queimar, de plantar, de capinar e de colher para não perder a safra e o trabalho realizado. “O puxirum é, em suma, uma troca de dia entre membros dessas comunidades e ocorre em plantios, derrubadas, capina de roça, construção de casa e outras atividades [...]” (MATOS, 2015, p. 211).

A escola que se almeja nos territórios do campo, das águas e das florestas nas Amazônias deve ser construída com os sujeitos históricos e sociais que vivem nesses territórios, produzem e educam em puxirum, e, em diálogos de saberes: que valorizem e reconheçam os modos de produção da vida, pela participação de todos(as), inclusive, das crianças que, quando tem puxirum, estão presentes e aprendem a importância do trabalho coletivo, da solidariedade, na interação com outras crianças e com os adultos, não lhe faltando as brincadeiras pois “nem tudo é seriedade para a criança. É percebido que ela, no espaço de

---

<sup>8</sup>Importante estratégia dos extrativistas do Acre, liderada por Chico Mendes, para impedir a destruição da natureza e garantir a existência dos extrativistas em seus territórios.

trabalho deixa por alguns instantes seu compromisso de plantadora e assume o seu lado mais infantil, isto é, vai brincar [...]” (MATOS, 2015, p. 221).

Para Freire (2005), a verdadeira revolução nasce pelo diálogo com a massa, no diálogo que, às vezes, exige silenciar-se para escutar o outro. Diálogo que não escuta o outro, que não constrói com o(a) outro (a) a transformação necessária que a sociedade precisa, não é diálogo. No puxirum, o diálogo é princípio, aliado a motivação, alegria, solidariedade, colaboração, partilha, memória, tradição, diversão, amorosidade, ensinamento, aprendizagem, satisfação e realização de sonho coletivo e individual (de quem sozinho não conseguiria realizar). Assim como “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p. 91), o puxirum é uma estratégia usada pelos povos originários e tradicionais para resistirem e existirem no seu território.

A teoria da ação dialógica sustenta os modos de existir desses oprimidos, subalternizados, por meio da pedagogia da escuta, que possibilita conhecer por meio da ação, reflexão e ação, da práxis – simultaneamente - com a massa, com os oprimidos, e com suas causas de existir e bem viver. “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolucionário será” (FREIRE, 2005, p. 145), e os oprimidos buscam desenvolver em suas práticas o nutriente oferecido na fala do Educador.

A teoria dialógica também possibilita o encontro dos sujeitos, no caso da formação permanente, quando há o encontro dialógico, a partilha das experiências e colaboração de seus pares; possibilita transformar a prática do(a) educador(a) e, conseqüentemente, da unidade escolar, da comunidade ao mundo, ou seja, a “[...] teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2005, p. 191).

O trabalho coletivo, ou puxirum amazônico, é uma pedagogia metodológica importante no ato de ensinar e aprender, haja vista, contribui para a transformação da realidade local e do contexto mundial. O trabalho coletivo, a partilha nas comunidades amazônicas acontece no diálogo, no encontro dos sujeitos por uma causa, que pode até nascer individualmente, mas é coletiva e, no processo educativo, não pode ser diferente. Essa

[...] co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la (FREIRE, 2005, p. 193).

Comprovadamente, a co-laboração não acontece sem o diálogo, sem a partilha e sem solidariedade, no que lhe concerne. O diálogo exige escuta, com humildade, e o respectivo

consenso se constrói sem imposição. A educação para ser transformadora precisa ser dialógica, como profetizara Paulo Freire, somos o que somos pelo diálogo.

O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (FREIRE, 2005, p. 193).

O diálogo não é tão fácil como parece: é uma categoria mergulhada na complexa teia das relações sociais e marcada pelas condições objetivas da realidade, e, é nessa perspectiva dialógica da linguagem que a consciência é construída, e, para se alcançar a consciência transitiva crítica, faz-se necessário o diálogo e o encontro de consciências (FREIRE, 1987). Na educação escolar, o diálogo crítico dos movimentos sociais do campo é estratégia de resistência e, na formação permanente de professores(as), é estratégia de transformação do processo pedagógico e dos conteúdos ensinados aos(as) educandos(as). Conteúdos que ensinem a pensar coerentemente, humanamente.

Vasconcelos (2017, p. 32) refletindo sobre a história da Educação do Campo no Amazonas considera que,

o diálogo é uma resposta político-pedagógica diante das imposições sociais, é uma escolha política e ideológica de construção de uma educação libertadora e de uma educação ético-política, que passa pelos processos de escuta, convencimento, discussões e enfrentamentos.

Daí porque convenço-me de que através do diálogo com os sujeitos com quem pesquiso é possível transformar uma realidade: o convencimento, a discussão e reflexão crítica, aliados a uma ação dialógica intencional. Na Educação do Campo essa a ação dialógica acontece com a educação popular “[...] com o saber popular, com a memória, com as tradições, com as poesias que nascem da cultura e com a ludicidade e a criatividade dos povos do campo” (VASCONCELOS, 2017, p. 225). É nesse diálogo que a escola do campo, das águas e das florestas devem caminhar, e, a formação de professores(as) também. Portanto, o diálogo entre a educação escolar e a formação de professores(as) precisa ser permanente, pois são indissociáveis.

Portanto, o diálogo que forma a consciência crítica é um diálogo transformador do indivíduo que, conseqüentemente, contribui com a transformação no mundo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). O diálogo não é neutro, funcional, mas resultado de uma produção histórico-social, de escuta do outro e se constrói com o outro, na

partilha com o outro e na solidariedade com o outro, como é o puxirum que vivem os povos amazônidas.

A coletividade, a solidariedade, o respeito, a alteridade, cujas raízes estão fincadas na defesa da vida, não podem ser silenciadas, negadas na educação escolar. Nesse sentido, é preciso que os povos se expressem nas escolas, nos currículos e nos projetos pedagógicos; expressem suas culturas e suas identidades, seus contextos sócio-históricos no texto da vida para transformá-la. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44). O silenciamento é a reprodução do poder dominante, espelhado desde o período colonial, em que o ser era um *não ser*, sem voz, transformado em objeto, coisificado.

O propósito desta Tese centraliza-se no desejo de uma educação dialógica fundamentada em diferentes formas de participação dos diferentes grupos sociais e nas instâncias decisórias da sociedade. Instâncias, cujos canais de escuta das vozes foram construídos historicamente. Ressaltamos que a participação na teoria freireana é o processo de dizer a palavra e realizar a escuta, palavra mediatizada pelo mundo. Quando Paulo Freire (2005) usa da estratégica metodológica do círculo de cultura para ensinar e aprender com os oprimidos, e os povos amazônidas realizam o puxirum, ajuri, para aprender, ensinar, colaborar e partilhar com o parente o seu conhecimento, sua força de trabalho e sua cultura abrem caminhos para uma educação libertadora e emancipatória. Tais estratégias são espaços e tempos ricos de conhecimentos, vivências, partilha de experiências e de diálogo recíproco, numa relação de integração e articulação que problematiza e busca o consenso, uma verdade, um conhecimento construído na luta sobre determinados problemas que vive ou se depara um grupo social; estratégia desenvolvida nessa pesquisa com professores que atuam em escolas do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense, em Comunidades/Escolas Formativas.

Nessa perspectiva, a escola do campo, das águas e das florestas, a escola amazônida - transformadora da opressão que esperamos, precisa reconhecer e valorizar os saberes que produzem a vida nesses territórios, problematizá-los e contextualizá-los; conduzi-los como conteúdos, transformando a concepção bancária de educação numa educação libertadora, humanizadora e emancipadora (FREIRE, 2005). Essa escola, a qual esperamos, é uma escola amazonizada, nutrida com valores dos povos originários e tradicionais, com solidariedade, partilha, com a ética da cooperação, do trabalho coletivo, da escuta do outro e da natureza, e do cuidado com a vida do outro e da natureza. O inédito viável em construção transformar-se-á em práxis a partir de quefazeres dialógicos construídos entre

educadores/educandos, despertando compreensões sobre viveres e conviveres nos territórios amazônicos, ao mesmo tempo, reconhecendo seus pertencimentos a esses territórios, as condições como classe trabalhadora e valorizando os saberes e as culturas tradicionais que produzem a vida nas Amazônias.

Parafraseando Paulo Freire (2005), os homens e as mulheres serão libertos(as) quando tomarem consciência da opressão em que vivem e, assim, conseguirão atuar com autonomia e tomar decisões por mudanças sociais nas quais acreditam. Contudo, isso será possível, quando a educação escolar estiver permeada de objetividade e subjetividade, de dialogicidade e, efetivamente, problematize a realidade - base da conscientização em prol de compromissos com as mudanças almejadas.

Tal como o Círculo de Cultura de Paulo Freire (presente ao longo da história da educação brasileira) foi inspirado em trabalhos coletivos, para a partilha de experiências, solidariedade, de sonhos, de diálogos de saberes. O puxirum, ajuri ou mutirão realizados pelo povo amazônida para produzir alimentos saudáveis e garantir a existência no território, por meio da ajuda mútua, é nossa estratégia de alteridade no reconhecimento e valorização das diferenças através do diálogo, da escuta e da partilha de conhecimentos nascidos na luta, no trabalho, na profissão dos(as) educadores(as) que atuam nos territórios do campo, das águas e das florestas da Amazônia. A pedagogia do oprimido, através da teoria da ação dialógica, afirma que uma verdade construída coletivamente no diálogo teórico e prático é práxis, é verdade, é ação, é prática, e, é reflexão crítica (FREIRE, 2005). Então, a escola nas amazônias, nessa perspectiva, é lugar de transformação individual e coletiva e o puxirum é uma metodologia social de investigação, ação, participativa, é uma possibilidade para a formação permanente de educandos(as) nos territórios das águas e das florestas.

A formação permanente do(a) educador(a) que atua nas escolas do campo, das águas e das florestas, além de dialogar com os conteúdos da vida nesses territórios, precisa acontecer coletivamente, no puxirum, com a partilha de experiências na profissão, entre todos(as), direcionando-se à construção de conhecimentos com o(a) outro(a), à aquisição de experiências nas relações mútuas, no diálogo com os(as) parceiros(as) de jornada. Nesse contexto, reinventar-se-ão a profissão, os processos de ensino-aprendizagem, a educação de qualidade social a que se almeja, conforme reiterado nesta tese.

O aporte dessas relações e comprometimentos do(a) educador(a) Amazônida, há mais tempo, na profissão, é responsável pela inserção na profissão dos novos, recém-formados, enviados para os territórios do campo, das águas e das florestas, em grande maioria, sem orientação, sem acompanhamento pedagógico adequado e, às vezes, até sem formação na área

que irão atuar - realidade das escolas do campo, na Amazônia amazonense (VASCONCELOS, 2017). Por tanto, são motivos que justificam a referida pesquisa e apontam para a urgência de formação permanente, na própria unidade escolar, com acompanhamento da universidade, por áreas de conhecimento, em alternância pedagógica, interdisciplinar e na epistemologia da práxis, reconhecendo e valorizando os saberes da profissão dos(as) professores(as), dos mais experientes e em diálogo com as teorias que possam complementar, iluminar e reinventar as práticas.

### **1. 3 Pesquisa-Formação-Participativa: um puxirum de saberes**

A pesquisa-formação-participativa encontra respaldo na metodologia de pesquisa-ação-participativa e da pesquisa participante que têm contribuído com vários estudos no Brasil sobre a formação de professores(as) da Educação Básica (CANDAU, 2016). A contribuição é por uma formação voltada à profissão e à adoção dessas metodologias que possibilitam o envolvimento de educadores(as) como sujeitos colaboradores(as), partícipes e protagonistas da pesquisa, da própria prática, da formação permanente.

Os(as) professores(as) como sujeitos e protagonistas da pesquisa contribuirão na reflexão crítica sobre a própria prática, capaz de analisá-la e, se necessário, melhorá-la ou até mesmo modificá-la para um melhor desenvolvimento do trabalho: esse é um dos objetivos que acreditamos ser da formação permanente, com o professor também pesquisador da própria prática, enquanto práxis.

Os caminhos da presente pesquisa foram percorridos pelos rios, lagos, furos, igarapés da floresta amazônica, com os sujeitos da pesquisa, participando do processo de formação, pesquisa, ação e participação, por meio de puxiruns de saberes e da Investigação-Ação-Participativa /IAP (FALS BORDA, 2016), e de Pesquisa Participante (FREIRE; 1981). A experiência foi vivenciada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, o que nos possibilitou desenvolver a pesquisa-ação-participante.

A metodologia do puxirum de saberes se manifesta numa pesquisa-ação-participativa, apropriando-se da prática dos puxiruns da agricultura familiar: um trabalho coletivo, de partilha de saberes sobre o cuidado da terra para o plantio, colheita e para a produção da farinha e derivados, do qual participam crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos(as). Ali, ensina-se e se aprende a partilha de saberes do trabalho, das culturas e da natureza, produtores de vidas nas amazônias. O puxirum também acontece na comunidade, quando da

preparação para festividades religiosas, culturais, esportivas e de lazer, todos e todas inclusive, os(as) professores(as) que trabalham nas escolas dessas comunidades.

O puxirum, como metodologia didática e pedagógica no processo de Pesquisa-Ação-Participante, tem referência na Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire e na Sociologia da Libertação de Fals Borda, como metodologia de produção de conhecimento com os sujeitos da pesquisa: professores(as) cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. São epistemologias do sul que reconhecem outras metodologias e outras pedagogias nascidas na luta, em movimentos, como a Pedagogia do Movimento Sem Terra (SANTOS, 2019; ARROYO, 2013; CALDART, 2004). O puxirum, como estratégia de sustentabilidade e existência na Amazônia, também pode ser um puxirum de saberes, uma estratégia metodológica a ser utilizada na formação e na pesquisa, na partilha de experiências e no trabalho pedagógico e em atividades educativas intencionais, referenciada na teoria dialógica de Paulo Freire.

A opção pelo puxirum de saberes como uma outra metodologia, não extrativista, não é uma camisa de força, pois propõe um diálogo com os saberes Freireano da Pedagogia do Oprimido e com a ecologia de saberes de Boaventura Santos. Todas metodologias que reconhecem e valorizam tanto os conhecimentos historicamente construídos pela ciência moderna, ditos científicos, quanto os conhecimentos populares ou artesanais, ditos conhecimentos empíricos (ciência popular). Todas, desafiam garantir melhores condições de vida para a humanidade, a partir de relações e interações dialógicas com o(a) outro(a).

Do mesmo modo, fez-se uso da observação participante, na perspectivada da IAP de observação-inserção, da experiencição e vivência na comunidade/escola formativa onde o professorado, sujeito da pesquisa, desenvolve seu trabalho, no sentido de reconhecer, conhecer, desvendar, explicar e prever fenômenos, assim como construir verdades que considera importantes na formação permanente de professores(as) a partir de conhecimentos considerados úteis para a humanidade. A observação inserção

[...] implica que o cientista se envolva como agente dentro do processo que estuda, pois tomou uma posição em favor de determinadas alternativas, apreendendo, assim, não apenas a observação que faz, mas o trabalho mesmo que executa com as pessoas com quem se identifica. (FALS BORDA, 2016, p. 774-775).

Esse tipo de observação possibilitou ainda uma observação recíproca, ultrapassando a visão única do observador pesquisador, houve envolvimento do pesquisador no processo de escuta dialogada em puxirum de saberes. O que a comunidade observou também foi considerado, uma vez que a observação é dialógica, reconhece e valoriza o pensar do(a) outro,

as respectivas crenças e jeitos de dizer sua palavra (FREIRE, 2005). A palavra foi dita pelo exemplo contado pelos pais, lideranças, professores, na forma de desenhos cartográficos pelos educandos, do viver e conviver na comunidade, nos puxiruns realizados no Tempo Comunidade e na pesquisa de campo.

Como se pode observar, esta concepção da inserção traz consigo duas determinantes: 1) a de constituir uma experiência essencialmente intelectual de análise, síntese e sistematização— realizada por pessoas envolvidas nos processos como quadros comprometidos com vários níveis de preparação e estudo (observadores-militantes); e 2) a de ater-se a diversos modos de aplicação local segundo alternativas historicamente determinadas. Em essência, estas técnicas vêm a constituir um método especial, o método de estudo-ação, cujo objetivo é aumentar a eficácia da transformação política e proporcionar fundamentos para enriquecer as ciências sociais que contribuem para o processo (FALS BORDA, 2016, p. 775).

A técnica de formação, investigação e ação do puxirum aliada à observação participante/inserção possibilitou ouvir o que os sujeitos tinham a dizer a respeito do viver e conviver em comunidade amazônica, sobre os problemas que enfrentaram e o que fizeram para resolver. Mas de que ouvir, se fez o esforço de escutar essas vozes: atitudes éticas e de comprometimento com a luta, com a causa dos sujeitos, em contribuição ao que for possível construir com eles, conforme ressaltam respectivamente Freire (1996) e Fals Borda (2016):

[...] a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1996, p. 75).

Este compromisso nos leva, como profissionais: 1) a produzir ciência e cultura como natural emanção da nossa consciência social, com uma moral nova, sem pensar em contraprestações e vantagens egoístas; 2) a eleger temas e enfoques adequados a nossa consciência dos problemas e a lhes conceder prioridade; 3) a determinar “grupos chave” com os quais nos comprometemos e dos quais aprendemos; e 4) a agir em conformidade (FALS BORDA, 2016, p. 776).

O o(a) pesquisador(a) quando se propõe a estudar um grupo social, uma organização de professores(as), um povo, ou qualquer outro sujeito é imprescindível, que ganhe a confiança do grupo, e essa confiança nasce do grau de comprometimento dele(a) com as causas e lutas desses sujeitos históricos e sociais. Isso leva tempo e exige o exercício da escuta. Embora as intenções e propósitos sejam considerados os melhores, para que o desenrolar do processo se torne confiável, ele precisa provar com ações e atitudes o seu comprometimento com a causa dos sujeitos investigados.

Para Freire (2005, p. 94), “[...]. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos”. Portanto, como pesquisador(a) para que eu tenha

a confiança do outro, e ou de um coletivo, não posso “Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança” (FREIRE, 2005, p. 94).

Outra questão importante no desenvolvimento de uma pesquisa com os sujeitos quando o(a) pesquisador(a) faz a opção pela observação participante/inserção é que precisa ter a consciência de que quando observa também é observado. Se eu estou em um puximum de saberes, as minhas observações não podem ser a de uma visão única fidedigna, sem escutar o que o outro tem a revelar do que observou; é importante reconhecer e respeitar contraposição de nossa formação ao modelo abissal, pois observamos o objeto e não o sujeito. Temos que ser objetivos, mas não neutros; a neutralidade não faz parte da pesquisa pós-abissal com os sujeitos (SANTOS, 2019).

No caminho da fundamentação teórica consideramos a diversidade teórica como estratégia para buscar a justiça cognitiva, promovendo o diálogo de teorias, inclusive com as abissais e não se limitando apenas a uma, como exige a academia. Seguindo-se apenas uma visão teórica não é possível compreender os processos de formação de professores e a disputa que vem acontecendo no Brasil e nas Amazônias. Pesquisar nas Amazônias, é “ser mais”, é ir além para construir possibilidades, construir caminhos para outro mundo possível e necessário com os sujeitos (FREIRE, 1996, BOFF, 2022). Sujeitos que vivem a Amazônia, com suas pedagogias e metodologias de produção da vida, do bem viver amazônida.

Sob a perspectiva dos teóricos citados, “ser mais” é pesquisar e produzir conhecimentos com os sujeitos, na partilha, na colaboração, na solidariedade, para se aprender o que não se sabe e ensinar o que se sabe, em dialogicidade perene com o(a) outro(a). Assim, nesse diálogo de saberes, os sujeitos são capazes de reelaborar outros conhecimentos que serão partilhados com outros sujeitos que deles precisam, com a sociedade em geral e com a academia, como fontes para outras pesquisas.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores (seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino) cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, parceria MEC/UFAM/SEDUC/SEMED-Manicoré (AM). Nove deles estão na profissão há mais de 10 anos e um está há 2 anos. A professora com mais idade na profissão tinha 24 anos de sala de aula multisseriada à época. A formação desses professores era diversa: um em Letras: Português e Inglês e suas literaturas; três em Licenciatura em Letras; um em Ciências: Biologia e Química Licenciatura; três em Licenciatura em Pedagogia; um em Artes Visuais e um no Curso Normal Superior. Quanto ao vínculo empregatício: oito trabalham como contratados e dois eram concursados. A média de idade era variada, três tinha de 21-30; quatro de 31-40; dois de 41-50 e um acima de 51. O

perfil revela uma realidade que não é tão diferente de outros municípios do Amazonas: a maioria dos professores não tem estabilidade na profissão, a formação é diferente da atuação na escola, pois a maioria dos cursistas trabalha na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O município de Manicoré está localizado no estado do Amazonas, Norte do país, à margem direita do rio Madeira, a cerca de 390 km da capital do estado, situa-se entre as capitais Manaus (AM) e Porto Velho (RO). Pertence à mesorregião do sul amazonense e microrregião do Madeira, com uma população estimada pelo IBGE em 56.583 habitantes, em 2020. A principal fonte de renda é a produção agrícola, principalmente, o cultivo da banana, melancia e farinha. O município destaca-se como o maior produtor de banana e melancia do estado. Deve-se ainda ressaltar a importância do comércio, além do fato de possuir um grande potencial extrativista (borracha, castanha e óleo vegetal).

O nome Manicoré surge em razão do rio Manicoré, é proveniente da palavra Ancoré, nome de uma tribo indígena que habitava a região. Apesar de sua história começar em 1637 com a colonização, é somente 240 anos mais tarde que Manicoré torna-se sede da Comarca do rio Madeira. E somente em 1896 é elevada à categoria de cidade. A sede do município fica às margens do rio Madeira, por onde se escoava a produção, chegam as mercadorias, e as pessoas vem e vão para as comunidades ribeirinhas e extrativistas, assim como para Manaus e Porto Velho.

Os(as) professores(as) cursistas que colaboram e foram sujeitos da pesquisa atuam e alguns ainda atuam em escolas dos territórios ribeirinho, extrativista, das águas e das florestas, no município, e concluíram o curso de aperfeiçoamento, ocorrido no período de agosto a dezembro de 2021, na metodologia da Pedagogia Alternância, com Tempo Universidade /TU e Tempo Comunidade /TC, usando o puxirum de saberes como estratégia formativa e investigativa. A fundamentação foi ancorada nos princípios da Educação do Campo, no diálogo de saberes com a Pedagogia do Oprimido, incorporando no processo a Investigação-Ação-Participativa.

A pesquisa-formação-participativa- em puxirum de saberes foi desenvolvida no processo formativo no TU e no TC, referenciada na metodologia da Investigação-Ação-Participativa, Pesquisa Participante com o diálogo de saberes e com a ecologia de saberes (FALS BORDA, 2016; FREIRE, 1981; SANTOS, 2019). O puxirum de saberes foi à estratégia metodológica usada pelos cursistas na realização do TC e do pesquisador para realizar a escuta dos professores(as) durante a formação e a escuta na comunidade/escola onde o professor atuava, envolvendo também a escuta dos estudantes, gestores e comunidade.

A pedagogia da alternância na formação da Ação Escola da Terra possibilitou a formação em tempos e espaços distintos, mas imbricados, em que os(as) cursistas puderam pesquisar, conhecer melhor a realidade da escola, dos estudantes e da comunidade onde trabalhavam, de maneira dialógica, em puxirum de saberes, articulando com as teorias estudadas no TU, numa práxis “[...] momento em que se realizam as atividades de pesquisa da sua realidade, de registro de experiências, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos” (VICTÓRIA; BORGES, 2020, p. 12). É um tempo que deveria ser acompanhado pela coordenação do curso no município, pelos tutores e pelos(as) professores(as) formadores/as, o que não foi possibilitado, por falta de condições logísticas por parte do município que aderiu o Ação Escola da Terra. Apesar de não ter tido esse acompanhamento os cursistas conseguiram realizar puxiruns de saberes, que serão socializados nesta pesquisa.

Reafirmando: o puxirum é uma metodologia não extrativista que reconhece e valoriza os saberes dos sujeitos, para, então, conhecer, por meio do qual se ensina e se aprende o bem viver, referenciada na Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 2005) e nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019). Epistemes que possibilitam construir conhecimentos com os sujeitos, no diálogo, na partilha, na participação e na colaboração com o pesquisador comprometido com a causa dos sujeitos com quem pesquisa e com uma ação transformadora.

O puxirum, ajuri ou mutirão, como já explicado alheios, reúne, famílias, adultos, jovens, adolescentes e crianças, no trabalho no roçado, na comunidade, na atividade organizada pela escola, na organização social (associação, cooperativa, grupo, clube de futebol, na escola etc.), na limpeza do campo de futebol, em projetos escolares, na produção coletiva da farinha e também, na participação das festividades religiosas, culturais e esportivas com visitas de uma comunidade a outra, como forma de troca de visitas e, assim, se constrói laços de amizade, companheirismo, ética, solidariedade e partilha, e onde se ensina e se aprende a produzir a existência coletivamente nas Amazôniaas.

Para Matos (2015), o puxirum é uma “[...] prática costumeira e de raiz, envolve crianças, jovens e adultos de ambos os sexos para ajudar uma família” (p. 211), ou seja, uma metodologia de trabalho coletivo, de partilha, de troca de mão de obra e de conhecimentos.

É um método de trabalho nas Amazôniaas que ensina à criança e ao adulto a solidariedade, a ética, o compromisso, a ajuda mútua e a partilhar saberes, sabores, tempo, serviço, enfim, produz a existência dos povos nesses territórios. Na escola e na formação permanente de professores(as) dos territórios do campo, das águas e das florestas nas Amazôniaas, o puxirum é uma estratégia didática metodológica, não extrativista, que

contribuiu com outros processos de ensinar e aprender com os sujeitos nos territórios amazônicos.

O puxirum é cooperação, solidariedade, partilha consciente dos sujeitos na sua existência e na existência das futuras gerações, partilhando conhecimentos construídos historicamente e coletivamente em um movimento de “mão dupla” onde se ensina e se aprende, no viver e conviver com o outro e com a natureza. Esse reconhecimento dos saberes do outro, do cuidado com o outro e da riqueza da natureza, coletivamente, tem garantido a re-existência dos povos em seu território nas Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2008).

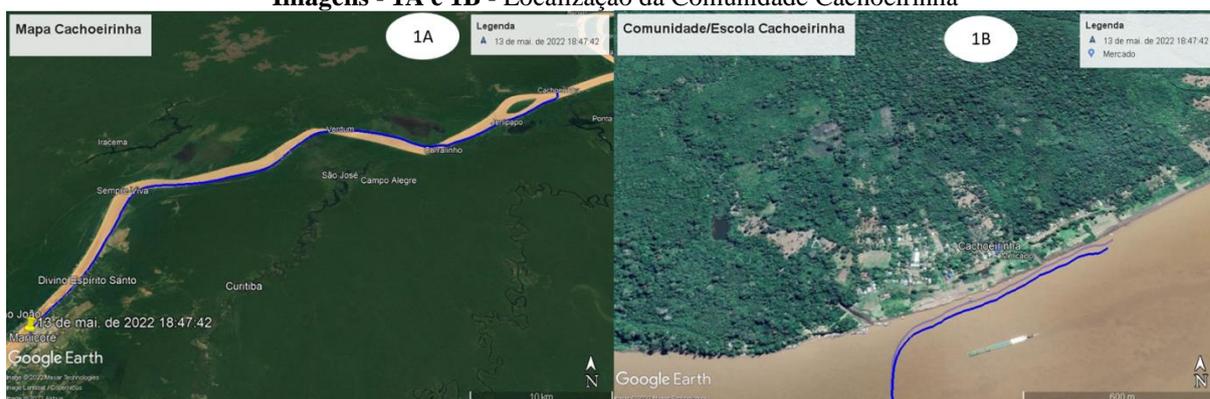
A opção por essa epistemologia do sul nascida nas lutas coletivas, na produção de conhecimento, possibilita o reconhecimento de outros saberes, outros processos pedagógicos, outras metodologias (ARROYO, 2014). O puxirum de saberes possibilitou a formação, a ação, investigação e participação, a escuta sensível e dialógica das experiências e vivências do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa, estudantes e comunidade, na própria comunidade onde se produz a vida coletivamente.

A pesquisa de campo ocorreu em duas comunidades ribeirinhas no Amazonas, onde moram dois professores, sujeitos da pesquisa, que foram formados no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. A escuta dialogada da escola e da comunidade ocorreu por meio de puxiruns de saberes realizada no período de 06 a 13 de maio de 2022, na Escola Municipal Raimunda Nonata de Oliveira, na Comunidade Cachoeirinha.

A Comunidade Cachoeirinha, está situada no município de Manicoré (AM) à margem esquerda do rio Madeira, a 62 km. A localização, como mostram as imagens 1A e 1B, está ao sul do Amazonas, a 333 km em linha reta de Manaus e 421 Km via fluvial. Desde 2006, o território da Comunidade Cachoeirinha é uma Unidade de Conservação pertencente à Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Madeira. Na comunidade vivem 78 famílias, com uma população de aproximadamente 314 moradores. Há uma escola, um centro social, um Posto de saúde, duas igrejas (uma católica e uma evangélica), conforme levantamento feito no TC em setembro de 2021.

A imagem 1A é o mapa do deslocamento feito pelo pesquisador indo do município de Manicoré para a Comunidade de Cachoeirinha pelo rio Madeira e a Imagem 1B é a localização da comunidade nas margens do rio Madeira, onde foi realizado o puxirum de saberes com os educadores, educandos, gestor da escola, pais e lideranças comunitárias.

### Imagens - 1A e 1B - Localização da Comunidade Cachoeirinha



Fonte: Google Earth (2022).

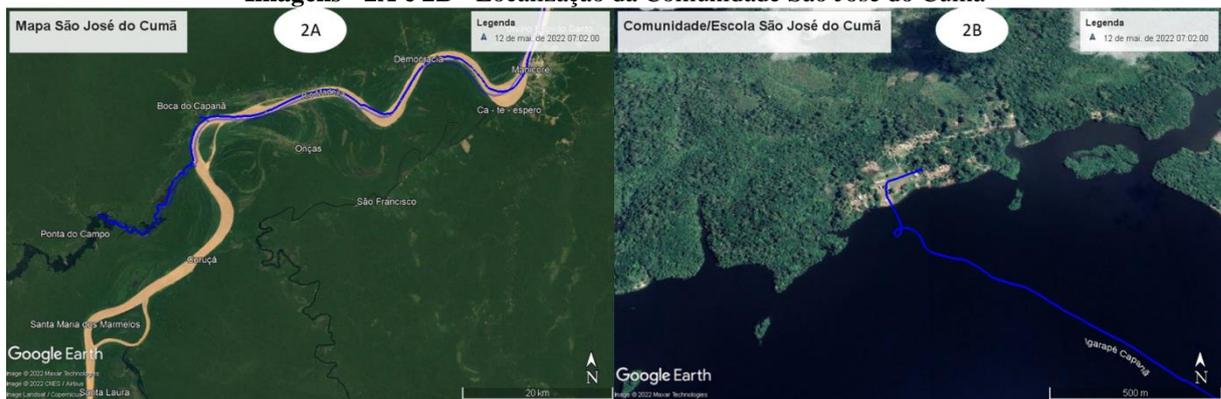
A escola Raimunda Nonata de Oliveira, onde ocorreu o puxirum de saberes, atende estudantes de creche (em uma sala de aula), Pré, 1º e 2º ano (em uma sala de aula) e 3º, 4º e 5º ano (em uma sala de aula), anos iniciais do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas. A escola também atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Educação de Jovem e Adulto /EJA, e do Ensino Médio (mediado por tecnologia). A equipe da unidade escolar conta com sete professores(as), uma coordenadora pedagógica, um secretário e três serviços gerais.

A outra comunidade onde ocorreu a escuta por meio de puxirum de saberes foi a Comunidade São José do Cumã, na Escola Municipal São José. A Comunidade de São José do Cumã, (imagem 3A e 3B) está localizada na Reserva Extrativista Capanã Grande, uma Unidade de Conservação Federal do Brasil, criada em 3 de junho de 2004, com área equivalente de 304.146 hectares, no município de Manicoré, estado do Amazonas. A comunidade fica na margem direita do lago Capanã, onde vivem atualmente cerca de 45 famílias.

A escola São José também atende estudantes de Creche II, III, Pré I e Pré II (em uma mesma sala), 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (em uma mesma sala) e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (em uma mesma sala), ou seja, em salas multisseriadas. A escola também atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (mediado por tecnologia).

A imagem 2A é o mapa do deslocamento feito pelo pesquisador indo do município de Manicoré para a Comunidade São José do Cumã pelo rio Madeira e o Igarapé do Cumã e a Imagem 2B é a localização da comunidade nas margens do lago Capanã Grande, onde foi realizado o puxirum de saberes com os educadores, educandos, gestor da escola, pais e lideranças comunitárias.

### Imagens - 2A e 2B - Localização da Comunidade São José do Cumã



Fonte: Google Earth (2022).

Nas duas escolas, os anos finais do Ensino Fundamental ocorrem por meio da seriação, em que cada professor(a) trabalha duas ou três disciplinas diferentes em tempos de 45 minutos. A maioria desses professores(as) tem formação em apenas uma área e ministra disciplina diferente de sua formação inicial, realidade que demanda investimentos na formação permanente nesses territórios e na perspectiva da Educação do Campo.

## SEÇÃO II

### **2 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) NO BRASIL E NA AMAZÔNIA AMAZONENSE: POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE SOCIAL**

Nesta seção apresentamos os projetos em disputa na formação de professores no Brasil, representados por um lado pelos organismos internacionais e multilaterais, compactuados com os governos, defendendo uma educação para atender a lógica do mercado e, por outro lado, existem os movimentos sociais de professoras(as) organizadas(as) e instituições educativas e de pesquisa que defendem uma educação pública, gratuita e de qualidade social. A seção também traz a disputa por uma formação permanente, na perspectiva da Educação do Campo, de uma formação específica e diferenciada para atender às especificidades da educação escolar nos territórios do campo, das águas e das florestas no Brasil e na Amazônia amazônica.

Ao analisar esses dois projetos de formação, nos posicionamos criticamente em defesa de uma formação de educadores e de educandos para a emancipação e humanização, denunciando todo e qual quer projeto que vise formar indivíduos na concepção mercadológica, colonialista, patriarcal e capitalista, que oprime a classe trabalhadora. A educação que se almeja nos territórios das águas, terras e florestas, precisa ser construída com os sujeitos históricos e sociais que vivem nesses lugares, com suas culturas, identidades e modos de produzir a vida coletivamente.

#### **2. 1 Os projetos em disputa na formação de professores no Brasil: organismos internacionais/multilaterais, movimentos sociais docentes, FNEC, ONGS e PRONERA.**

A formação de professores no Brasil vive em disputa constante tanto interna quanto externas. Estudos sobre a questão revelam que há grande influência externa para mudar os rumos da educação, inclusive, com financiamento de organismos internacionais e multilaterais, incorporando concepção neoliberal em normas e legislações educacionais. Por exemplo, a BNCC, a BNC-Formação e BNC-Formação continuada, ancoradas em competências e habilidades, são uma imposição de uma Agenda Global liderada pelo Banco Mundial /BM, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura /UNESCO, OCDE, Banco Interamericano de Desenvolvimento /BID e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento /BIRD, que defendem a concepção mercadológica, a meritocracia e a privatização da educação, por isso, determinam o que deve ser ensinado e o

que os(as) estudantes devem aprender para o saber fazer e alcançar boas notas nas avaliações externas.

No Brasil, esses organismos contam com apoio dos grupos empresariais representados pelo movimento “Todos pela Educação” que defende o modelo de educação neoliberal e que atende ao mercado, por isso, ocupam as secretarias de educação com suas fundações e institutos que vendem pacotes prontos como livros didáticos, kits educativos e métodos a serem internalizados no processo formativo dos(as) professores(as), por conseguinte, na vida dos estudantes.

Por outro lado, os movimentos sociais, os sindicatos e as associações de professores(as) protagonizam disputa por outra educação, que seja pública, gratuita e de qualidade social, contra hegemônica, a exemplo, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação /ANFOPE que, há mais de 40 anos, luta por uma formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizem o profissional da educação e por uma concepção de formação, “[...], fundada em uma concepção sócio histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social [...]” (ANFOPE, 2021, p. 26).

Em se tratando da formação permanente de professores(as), na perspectiva da Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo /FONEC tem protagonizado frentes em defesa de uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas na concepção e nos princípios da Educação do Campo e do PRONERA: uma formação por áreas de conhecimentos a partir da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, reconhecendo e valorizando as especificidades e diversidade dos povos do campo, e “[...] a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana” (ARROYO, 2012).

A formação de professores(as) no Brasil, nas décadas de 1770 a 1980, esteve a serviço de uma formação tecnicista, da racionalidade técnica em treinar o professor com técnicas para ensinar conteúdos que atendessem ao mercado e essa perspectiva contava com financiamento de bancos internacionais. Contrária a essa concepção, tinham os movimentos docentes e outras instituições educativas que defendiam uma formação sócio-histórica. E, na década de 1990, com a LDB 9.394/96, essa concepção tecnicista é reforçada ainda mais, sendo combatida pelos movimentos de educadores como a ANFOPE (FREITAS, 2002). Essa disputa na formação de professores não começou agora, mas, nos últimos anos, a disputa tem se acirrado por dentro dos sistemas educacionais estaduais e municipais com normativas, programas e projetos, principalmente, por meio da parceria público-privado, interferindo na produção de conhecimentos pelas instituições educacionais e de pesquisa.

O modelo de formação tecnicista de professores(as) fundamentado nos princípios mercadológicos vêm se internalizando no Brasil por influência de organismos internacionais e multilaterais, como a OCDE, Banco Mundial e BID. Para os especialistas em educação, como Gatti (2008), Freitas (2007) e Freitas (2016), e, para as organizações de professores(as) no Brasil, como ANFOPE, ANPED, ANPAE entre outras, esses organismos têm imposto “reformas educacionais” na educação escolar e na formação de professores(as), que representam um grande retrocesso à educação brasileira, insistindo na transformação do processo educativo em mercadoria para assim comercializá-la. Corroborando com esse pensamento, Albarado e Hage (2022), enfatizam que:

o professorado já na sua formação inicial, passa a ser considerado o operário da educação e terá que se responsabilizar pela formação de indivíduos para o mercado de trabalho, com formação técnica para atender às necessidades das indústrias, numa corrida desenfreada, competitiva e individualista por emprego (p. 273).

O mercado precisa de mão de obra barata para produzir mais, aumentar o lucro e mover a economia, e viu na educação e na formação de professores portas abertas para esse objetivo. Mas é importante que se diga que a educação não é mercadoria! Ela é a base do processo de desenvolvimento humano e social, portanto, não pode seguir a mesma lógica do mercado, haja vista que, “o mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores” (FREITAS, 2016, p. 146).

Os documentos do Banco Mundial /BM de 1995, 1999 e 2000 apresentavam como prioridade três políticas para renovação da educação devem ser assumidas pelos países subordinados: reforma curricular, mudança na formação de professores(as), inclusive dos formadores(as) da nova geração (GATTI, 2008). Além do BM, o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina /PREAL (2004), a Declaração Mundial sobre a educação superior no século XXI: visão, ação e o texto marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do Ensino Superior da UNESCO, de 1998; a Declaração de princípios da Cúpula das Américas de 2001; e os documentos do Fórum Mundial de Educação da Dacar, de 2000 apresentam reformas educacionais sob perspectiva de preparar os(as) professor(as) para internalizar nos estudantes a lógica da economia mundial e do neoliberalismo.

Esses documentos pretendem internalizar os conceitos referentes à

[...] competências a serem desenvolvidas tanto com professores(as) e alunos(as). Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas [...] (GATTI, 2008, 62).

A ideia é transformar a educação em mercadoria, abrindo concorrência e criando uma sociedade individualista e competitiva conforme o mercado em expansão, fortalecendo o capitalismo e as políticas neoliberais, os quais também fortalecem o patriarcado e o colonialismo. Por exemplo,

[...], nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, ‘habilidade tal...’, ‘competência tal...’, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso (GATTI, 2008, p. 63).

As organizações de professores(as), sindicatos e instituições educacionais de todo o Brasil vêm resistindo a esse modelo de educação, contudo, na última década, os organismos internacionais retomaram a Agenda Global de Reformas Educacionais com mais força, resgatando esse modelo de educação tecnicista, inclusive, no Brasil, interferindo em normas, na própria legislação educacional e influenciando os governos a mudarem suas legislações. São exemplos dessa ação: a BNC-Formação, BNC-Formação Continuada e BNCC da Educação Básica - denunciadas pela ANFOPE, assim como as influências do Banco Mundial, UNECOS e OCDE (ANFOPE, 2021).

Um dado comprobatório: o Banco Mundial, em 2014, encomendou estudos sobre os professores(as) da América Latina e do Caribe o que resultou no documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, organizado por Bruns e Luque (2014), com os seguintes objetivos: referenciar o atual desempenho dos professores da América Latina e do Caribe e identificar questões-chaves; compartilhar evidências emergentes de reformas importantes das políticas de docência que estão sendo implementadas nos países da América Latina e do Caribe; e analisar o ‘espaço para manobra’ política para promover a reforma nesses países.

O documento em pauta apresenta as fragilidades da formação na América Latina e no Caribe, recomendando aos países onde a educação não estiver avançando, conforme o determinado, que os(as) professores(as) não produtivos sejam substituídos, exonerados, e os governos implantem políticas de recrutamento de professores(as) excelentes que apresentem os resultados apontados e atendam à Agenda Global da Reforma Educacional, ou seja,

para conseguir um importante progresso na melhoria da qualidade dos professores na América Latina, será necessário atrair candidatos de alto calibre, eliminar os de pior desempenho de forma contínua e sistemática e motivar os indivíduos a continuarem a aprimorar suas habilidades e dar o seu melhor ao longo da carreira. Esses três processos caracterizam o mercado de trabalho das profissões de grande prestígio em todos os países (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 40).

Como se verifica na citação acima, o papel do professor a ser contratado deve atender às exigências o mercado de trabalho e do capital financeiro. Por esse olhar, a Educação é considerada mercadoria, um serviço a ser comercializado, os(as) professores(as) devem ser produtivos e excelentes para inculcar nos estudantes conteúdos de interesse do capital. Para tanto, é necessário a construção de outra lógica: aqueles(as) que cumprirem as metas do mercado receberão bonificação por mérito: quanto maior a produtividade, melhor será a remuneração; os que não atingirem produção satisfatória serão punidos com baixa remuneração e até com exoneração.

Na verdade, os estudos em diferentes países sugerem que os incentivos profissionais são um elemento bastante poderoso dos sistemas educacionais de alto desempenho. Na Finlândia e no Canadá, por exemplo, as recompensas profissionais dos professores têm um grande peso e as pressões por responsabilidade e as recompensas financeiras são relativamente modestas (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 40).

O documento do Banco Mundial, além de avaliar os(as) professores(as) e os(as) estudantes, recomenda aos países que façam exames de certificação com os(as) professores(as), assim como treinem diretores(as) das escolas para fiscalizar, “avaliar e gerenciar o desenvolvimento dos professores”.

Observa-se a forte pressão sobre os países para atenderem às exigências do mercado e obterem acesso a recursos das instituições financeiras, como Banco Mundial, BID e do BIRD. O financiamento à educação mundial exige transformá-la em mercadoria e impor normas e legislações que atendam à Agenda Global de Reformas Educacionais. O Brasil, seguindo com essa lógica, já elaborou/aprovou a BNCC da Educação Básica, a BNCC do Ensino Médios, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, de maneira autoritária e antidemocrática, sem diálogo com as instituições acadêmicas e de pesquisa, além de ignorar as organizações de educadores(as). A atenção se volta exclusivamente para as exigências da economia mundial e respectivos fins anunciados.

No sistema mercadológico imposto à educação, o(a) professor(a) é considerado(a) o canal principal das internalizações do pacote de “reformas educacionais” imposto pelos organismos internacionais. Por essa via, são responsabilizados a cumprir as metas. Nesse sentido, o Documento do Banco Mundial recomenda “[...] estratégias para fortalecer a

responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42).

Portanto, são muito claras as intenções dos estudos e pesquisas financiados pelos organismos internacionais: primeiro mostram a fragilidade da educação nos países em desenvolvimento e, na sequência, impõem mudanças que atendam ao mercado financeiro. O foco são os(as) professores(as). Na dinâmica do mercado, a qualidade da educação só pode ser alcançada se o(a) educador(a) exercer a profissão com eficácia, ou seja, internalizar na vida dos estudantes os princípios e objetivos do capital. O monitoramento e avaliação dos(as) educadores(as) - se estão ensinando os conteúdos de interesses da economia mundial-, é feito pelos exames externos como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos /PISA e outros externos criados pelo sistema educacional brasileiro sob intuito de avaliar a prática educativa e comprovar, através de dados sistêmicos, se esta é boa ou ruim; se corresponde ou não às ordens internacionais. Os avanços ou retrocessos, segundo dados revelados no exame, são de responsabilidade dos(as) educadores(as).

Para Maués (2011) sobre a política da OCDE para a educação e a formação docente, denuncia as intenções dessa organização e dos demais organismos internacionais e multilaterais que insistem numa educação, cuja concepção é formar para o mercado de trabalho professores excelentes que, por sua vez, formarão mão de obra para atender às necessidades do mercado. Por isso, essa organização investe tanto em pesquisas com intenção de mostrar as fragilidades do atual modelo de educação e apresentar soluções, por meio de reformas educacionais para países membros, principalmente, da América Latina e Caribe como mostrou os dados do Documento “professores excelentes” financiado pelo Banco Mundial.

Maués (2011) chama atenção sobre o papel da educação defendida pela OCDE, que considera como fundamental para o crescimento econômico e para a geração de emprego. É, a concepção de educação e formação de professores defendida pelos organismos internacionais e que compõem a Agenda Global do Capital: uma formação mercadológica estabelecendo relação íntima entre educação e crescimento econômico. Uma formação, nessa perspectiva, para ser eficaz, precisa formar os(as) professores(as) conscientes de que essa é a “melhor” educação e, conseqüentemente, a mais capaz de formar indivíduos para o mercado de trabalho, ou seja, formar “capital humano e capital social”,

[...] No primeiro caso a educação ajudaria nos aspectos salariais, renda, patrimônio e produtividade, considerando elementos econômicos. [...] No que tange a coletividade, a OCDE indica que a educação pode contribuir para o aumento das receitas fiscais, do investimento em saúde, em políticas sociais em geral (MAUÉS, 2011, p. 76-77).

É um modelo de educação para atender à classe dominante e manter a classe trabalhadora a serviço do crescimento econômico, deixando os ricos mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, vivendo do subemprego. Nesse sentido considera o(a) professor(a) como principal responsável pela internalização dos princípios do mercado na educação escolar, por isso, consideraram importantes formar excelentes profissionais da educação nessa perspectiva.

Os resultados das pesquisas encomendadas pela OCDE e financiadas pelo Banco Mundial definiram também quais conteúdos deveriam ser ensinados, as competências pedagógicas e didáticas que o(a) professor(a) deveria dominar para transmitir esses conteúdos, fazendo as adaptações necessárias para atender o direito de aprendizagem dos estudantes. Não havendo espaço neste currículo para as áreas humanas, “[...], como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que circunda de mais perto e no mundo como um todo” (MAUÉS, 2011, p. 78). A formação docente defendida por essa organização é limitada ao que dever conhecer e o fazer do professor no processo educativo impondo currículo único e universal que desconsidera as especificidades e diversidade dos territórios. “Não é por acaso que a OCDE passou a priorizar a educação e a formação docente como estratégia para internalizar a concepção de mercado na educação, determinando políticas públicas educacionais no mundo e no Brasil” (ALBARADO; HAGE, 2022, p. 276).

Na agenda da OCDE para a educação e para a formação de professores, principalmente, para os países periféricos, como os que compõem a América Latina e o Caribe, está a transmissão de conteúdos que atendam às exigências do mercado mundial, por isso, a centralidade no professorado e na definição dos conteúdos da formação deles, assim como nos conteúdos e formas a serem ensinados na educação desses países.

E para que isso aconteça, outros mecanismos como o Movimento Global de Reformas Educacionais-Global *Educational Reform Movement* /GERM, vem ganhando força no Brasil, impondo “reformas educacionais”, as quais Freitas (2018) chamou de *reforma empresarial da educação*, cujas características são:

‘a) padronização da e na educação’; b) ênfase no ensino de ‘conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais,

tomando como principais alvos e índices de reformas educacionais'; c) ensino voltado para 'resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagens', o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança'; e) 'políticas de responsabilização baseadas em testes' que envolvem 'processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores'; e finalmente f) um 'maior controle da escola com uma ideologia baseado no livre mercado' que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (FREITAS, 2018, p. 38-39).

Tais características não pretendem só reformar a educação, mas transformá-la em mercadoria que atenda às exigências do capital, da economia mundial. Em princípio, as reformas educacionais no Brasil estão alinhadas aos princípios e objetivos da OCDE: os mesmos do GERM e financiado pelo BID e Banco Mundial. Essas mudanças são parte de uma Agenda Global, representada pelos organismos internacionais e pelo movimento "Todos pela Educação" no Brasil, presente nas secretarias de educação de todo país, por meio de fundações e institutos empresariais, que vem sendo combatida pelas organizações de docentes e entidades educacionais que defendem o direito a educação de qualidade social, crítico-emancipadora e com justiça social.

A luta dos movimentos sociais docentes e das instituições educativas acadêmicas e de pesquisa no Brasil foi e continua necessária na defesa da educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e que possibilite formar cidadãos críticos para o trabalho e para a cidadania, conforme preconiza nossa Constituição Federal de 1988. Uma formação que seja libertária, humanizadora e emancipatória, como Paulo Freire defendera ao longo de sua vida pessoal e profissional, cujo reconhecimento e o título de Patrono da Educação brasileira. Seguindo os ensinamentos e práxis desse Educador, urge aos sujeitos político-históricos esperar mais, "ser mais" na luta por escola pública, gratuita para todos(as) que dialogue com a vida e vida em plenitude.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação /ANFOPE, desde sua fundação, luta em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade social, por uma formação de professores(as) com esses princípios, aliada à luta por "[...] carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional (ANFOPE, 2021, p. 8).

É uma das principais instituições brasileiras que defende uma formação sólida, teórica e interdisciplinar, de domínio dos conteúdos básicos que possibilitem analisar criticamente a sociedade e a realidade educacional. Um dos princípios fundamentais da base comum nacional, construída coletivamente com os movimentos de educadores(as) do país, diferente

das BNC-formação e BNC-Formação Continuada, atualmente, impostas pelo sistema e financiadas pelos organismos internacionais.

O desafio diante dessas imposições dos Organismos Internacionais é construir unidade na luta, reconhecendo e conhecendo essa interferência e as estratégias dessas instituições do capital e se contrapor com pesquisa, estudos, na política, nas instituições e na mobilização social e institucional para revogação dessas resoluções que quer alinhar a educação à lógica do mercado (ALBARADO; HAGE, 2022, p. 284).

As instituições de estudos, pesquisa e as organizações docentes precisam disputar o pensamento sobre essas reformas educacionais em cursos no Brasil, que tentam impor a lógica econômica na educação. A ANFOPE já conseguiu revogar a Resolução CNE nº 1 de 2002, que defendia a concepção de competências e de uma formação aligeirada com carga horária insuficiente para atender às necessidades do professorado, de seu trabalho pedagógico, que não possibilitava a apropriação dos processos pedagógicos nem criava condições para fazer uma análise crítica da sociedade e da educação (ANFOPE, 2021). Pois durante a escuta desta tese, as instituições pressionaram em conjunto com outras forças o governo para revogação da BNCC da Educação Básica, da BNCC do Ensino Médio, da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, que estão alinhadas aos princípios econômicos da OCDE, dos organismos internacionais e multilaterais.

A ANFOPE em movimento defende a formação de professores(as), em nível superior, desde que não seja uma formação aligeirada como vinha acontecendo por imposição da própria LDB, cuja exigência para atuar na Educação Básica seria a formação superior. Para tanto, foi estabelecida uma meta de 10 anos, proliferando no Brasil o ensino à distância e uma formação aligeirada, sem a sólida formação teórica defendida pelos movimentos de educadores(as). Os quais entendem

[...] que a formação em nível superior é a base da profissionalização do magistério, e que sua profissionalidade depende de salários, planos de carreira e condições de trabalho compatíveis com a importância do magistério, que deveria ser objeto de política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, esboçada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, e nunca implementada. Somos reiteradamente contrários a qualquer proposta que represente o aligeiramento da formação e a precarização e flexibilização da profissão do magistério (ANFOPE, 2021, p. 11).

Nesse pensar, fica claro o posicionamento da ANFOPE em relação à atual política de formação de professores imposta pelo sistema. Por meio da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, cria-se um distanciamento entre a formação inicial e contínua, o que não deveria acontecer, uma vez que são inseparáveis, conforme a Resolução CNE nº 2/2015 que instituiu

as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (BRASIL, 2015).

Para a ANFOPE, a Resolução CNE nº 2/2015 é a que mais se aproxima dos anseios e princípios da formação de professores(as) defendida nas lutas dos movimentos de educadores(as) há mais de quarenta anos, pois no Art. 12, defende uma formação unitária em núcleos de formação:

[...] o Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (ANFOPE, 2021, p. 40).

Trata-se de uma perspectiva de formação unitária de sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria e prática que atravessa todo o curso de licenciatura, comprometendo o(a) professor(a) socialmente, politicamente e eticamente com as lutas sociais da classe trabalhadora e com uma educação emancipadora e humanizadora.

Diante da atual situação de desmonte da educação e da formação de professores, a ANFOPE tem se posicionado contrária à Resolução nº 2/2019 e à Resolução nº 1/2020, criando frentes de lutas pela revogação delas por entender que têm “[...] a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências” (ANFOPE, 2021, p. 26), representando um retrocesso na educação brasileira e na formação de professores(as), que passam a ser controladas por avaliações externas da escola e da práxis do educador, conforme exigências internacionais, como da OCDE.

A Associação Nacional de Pós-graduação em Educação /ANPEd, também tem se posicionado em favor de formação docente na perspectiva crítico-emancipadora conforme documento enviado para a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, em 31 de fevereiro de 2014. Essa associação apresentou algumas questões que considerava pertinentes a serem respondidas na elaboração/aprovação das diretrizes para a formação de professores:

Que concepção de formação continuada? - Em que momento da carreira ela será oferecida? - Que condições reais serão oferecidas para a participação: liberação, bolsa de incentivo, promoção no Plano de Cargos e salários etc.? - Que relação se estabelece entre instituição formadora X sistema de ensino? - Como não se trata de inventar a roda, compreendemos que para ampliar este esforço de garantia da formação continuada é preciso uma avaliação consistente do que significam os cursos que já estão sendo ofertados, qual a avaliação que se faz em torno das bolsas

de PIBID, OBEDUC, Mestrado e Doutorado para professores da educação básica (ANPEd, 2014, p. 8).

A ANPEd entende que os(as) professores(as) precisam de formação permanente: não qualquer formação, assim como de condições e de apoio financeiro para que participem de formação tanto em serviço como liberados para a formação. Este documento enfatiza que a diretriz da formação não pode permitir a separação entre “[...] formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho [...]” (ANPEd, 2014, p. 4) porque isso vai refletir na valoração e no reconhecimento social da profissão do(a) professor(a).

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação /ANPAE é outra instituição, que desde sua fundação, em 1961, vem protagonizando a construção de conhecimentos e práticas de gestão da educação no nosso país. Está entidade tem se dedicado a estudos e lutas em defesa da gestão democrática da educação e do direito à educação de qualidade social para todos e ao longo da vida.

Em nota conjunta ANFOPE, ANPEd, ANPAE e tantas outras entidades de educadores(as) e instituições educacionais repudiaram em 2020 a elaboração/aprovação da Resolução nº 01/2020 apontando a falta de diálogo, de consulta pública e de escuta às entidades acadêmico-científicas, assim como o distanciamento do PNE 2014-2024, desarticulando a formação inicial da formação continuada das necessidades da escola e dos próprios profissionais. Portanto, tanto a BNC-Formação inicial e Formação Continuada elaboradas/aprovadas sem diálogo e sem escuta,

[...] tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (ANFOPE, et al, 2020).

A elaboração/aprovação dessas resoluções representa imposição autoritária e antidemocrática com consequências para a vida profissional do professor(a) e retrocesso para a educação brasileira. Desse modo, a posição das entidades é pela

- 1) A revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e seus respectivos Pareceres;
- 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015;
- e 3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais (ANFOPE, et al, 2020).

As entidades que assinam a nota defendem uma educação pública, gratuita, de qualidade social e uma política de formação permanente de professores(as) em que a

formação inicial possibilite uma formação teórica e prática, na universidade, e em interação com a escola, tendo continuidade na profissão, cujo trabalho pedagógico é o ponto de partida, para que em diálogo com a teoria, construam novos conhecimentos sobre a prática, que não é qualquer prática, deve se materializar na práxis intencional transformadora do educador e do educando.

A formação inicial do professor é uma etapa muito importante, e como ser humano inacabado e inconcluso (FREIRE, 1996), e as mudanças sociais e teóricas que ocorrem durante a vida, exige-se, formação permanente,

[...] formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas (ANFOPE, et al, 2020).

A luta pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada é uma luta em movimento permanente dos educadores. E a formação de professores(a) como um direito deve acontecer no exercício da profissão coletivamente, tendo o trabalho pedagógico também como conteúdo dessa formação em diálogo com a universidade. O protagonismo dessas entidades como a ANFOPE, ANPAE e ANPEd têm sido fundamental na disputa pela formação de professores e pela educação pública e gratuita no Brasil, mas, em se tratando da Educação do Campo, das águas e das florestas, defendida pelo Movimento por uma Educação do Campo e presente na política pública de Educação do Campo e no PRONERA, essas entidades não dão conta em seus documentos e em suas lutas das pautas específicas e diferenciadas, com conteúdos e formas também específicas e diferenciadas que atendam às demandas dos povos do campo, das águas, das florestas, dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e tantos outros, que demandam de outros conteúdos e outros processos pedagógicos nascidos na luta coletiva pela existência nesses territórios.

É preciso que essas entidades reflitam em seus documentos e nas suas lutas essa especificidade que os sujeitos históricos do campo, das águas e das florestas e seus territórios vivem, como os amazônicos, que demandam a construção de propostas pedagógicas e base comum nacional outras, que contemplem as especificidades de conteúdos e formas que esses povos necessitam para continuar resistindo ao modelo capitalista, colonialista e patriarcal, e, conseqüentemente, existindo no seu território, com suas culturas e identidades e vivendo um bem viver com o outro e com a natureza.

O desmonte da educação pública no Brasil pelo governo de Jair Bolsonaro (PL) afetou também diretamente a política de Educação do Campo que, em 2018, comemorou 20 anos de resistências e conquistas para o povo do campo, das águas e das florestas, em avanço por todo o país, atendendo às necessidades de formação dos povos que vivem nesses territórios, com formação permanente de professores(as) e propostas pedagógicas específicas e diferenciadas. Diante dessa realidade e com o propósito de fortalecer a essa política pública de estado, o Fórum Nacional de Educação do Campo /FONEC, mobilizou suas bases para resistir à política de desmonte da educação e lutar em defesa da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA.

A comemoração dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, em junho de 2018, em Brasília, foi um ato de resistência e de mobilização contrária as políticas educacionais desse governo. Na ocasião, foi elaborado/aprovado a Carta-Manifesto denunciando a investida do Governo Federal, na presidência de Jair Bolsonaro (PL) para “[...] a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão [...]” (FONEC, 2018, p. 1). Nessa Carta, o movimento manifesta a preocupação com o desmonte da Política de Educação do Campo e defende uma educação pública, gratuita e de qualidade social desde a Educação Infantil à Universidade no/do campo e na cidade.

A Carta-Manifesto dos movimentos sociais, além de denunciar a situação que vinda passando a política de Educação do Campo, apresenta os compromissos de luta e construção da Educação do Campo e do PRONERA, apontando caminhos para o Brasil

avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras/es. Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas/os e de educadoras/es (FONEC, 2018, p. 1).

Esses compromissos reassumidos pelo coletivo para enfrentar o retrocesso na educação que estava atingindo conquistas históricas, como da política de Educação do Campo e do PRONERA que têm contribuído muito para que os sujeitos históricos do campo, das águas e das florestas ocupem o latifúndio do saber (ARROYO, 2014), mantenham-se nele e se formem em profissionais críticos e conscientes de seu papel na sociedade e lutar por justiça social e uma sociedade mais humana.

### *2. 1.1 Os projetos em disputa na educação e na formação de professores no território do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas*

No Amazonas, os organismos internacionais e multilaterais também têm interferido e financiado projetos educacionais no estado, e com isso também têm determinado o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, com apoio irrestrito do governo do estado do Amazonas e dos gestores municipais. Essa interferência tem fortalecido a parceria público-privada. Nessa direção, o município de Manaus na gestão de Artur Virgílio Neto (PSDB) contratou a Fundação Itaú Social e o Instituto Ayrton Senna, cuja concepção de educação é mercadológica, para atuar sobre a educação pública de Manaus, por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus /PROEMEM. Esse projeto foi desenvolvido no período de 2017 a 2021, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento /BID, por meio de empréstimo feito pelo município que o município vai ter que pagar (ARANHA; OLIVEIRA, 2018).

A Fundação Itaú Social foi contratada pelo município de Manaus pelo prefeito Artur Virgílio Neto (PSDB) para desenvolver o Programa Tutorial Educacional /PTE, por meio de ações no trabalho dos docentes, visando promover o desenvolvimento de formação continuada em serviço, priorizando a prática, ou seja, agregando modelos práticos e modelares, aplicados, na perspectiva mercadológica. Segundo Aranha e Oliveira o PROEMEM tinha como objetivo “[...] expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental [...]” (ARANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 23). Além da Fundação Itaú Social, houve também a contratação do Instituto Ayrton Senna, neste caso, para o atendimento aos estudantes em distorção idade-série.

A formação continuada, realizada pela Fundação Itaú Social, visava instrumentalizar os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, priorizando os que trabalhavam com Português e Matemática com modelos práticos, modelar e aplicado.

Desse modo, é possível perceber a ocorrência de fatores relacionados por via da desregulamentação da legislação na educação nacional e municipal. O enfraquecimento do Estado reduz sua capacidade de organização e de controle de bens e normatiza um quadro legal e institucional para garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas. (ARANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 26).

A atuação de fundações e institutos empresariais nos municípios brasileiros traz em seu fundamento a privatização da educação, caso que ocorre no Amazonas, determinando o que deve ser ensinado e as técnicas que devem ser usadas, retirando a autonomia das escolas.

Essa “[...] expansão de instituições privadas no setor educacional fortalece novos nichos de exploração econômica, que permitem a apropriação privada do bem público, fetichizado por seus produtos e por seus serviços, nas etapas da educação básica do ensino público municipal de Manaus, [...]” (ARANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 30).

Isso significa que o processo de privatização da educação no Amazonas já está em andamento, e os empresários da educação viram um grande mercado aberto nos municípios para vender pacotes de materiais didáticos e pedagógicos, além de outros serviços educacionais, como a formação continuada de professores, principalmente da Educação Básica, moldando professores(as) e estudantes, com conteúdos depositados sem reflexão crítica e sem problematização da realidade, sem saber o porquê tem que ensinar e aprender determinados conteúdos, para que servem e a quem servem? Para Aranha e Oliveira (2018), essa “[...] parceria com o setor privado, no campo educacional, oculta interesses hegemônicos do grande capital, de forma disfarçada e camuflada, para legitimar seus projetos, que seguem a ideologia da política neoliberal” (p. 34).

Assim, por meio de empréstimos para implementar o PROEMEM, recurso que o município vai precisar pagar com juros e correção monetária, o município contratou a Fundação Itaú Social para executar o Programa de Tutoria Educacional, uma metodologia de formação continuada em serviço que se apoia na observação da prática, introduzindo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas escolas urbanas, nas escolas rurais rodoviárias e rurais ribeirinhas, a lógica mercadológica do capital financeiro (ARANHA; OLIVEIRA, 2018).

Além do endividamento do município, as escolas perdem a autonomia, uma vez que essa parceria público-privada passa a responsabilidade da gestão da educação nas unidades escolares para fundação que vai mudar a planejamento, conteúdos e as rotinas escolares para alcanças suas metas. Segundo Aranha (2022)

[...], constatou-se que o setor privado (inter) nacional, no âmbito educacional, tem por objetivo empobrecer a educação básica de Manaus, pois sonega aos trabalhadores da educação os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, uma vez que suas indicações e promoção de treinamentos se sustentam em processos que se contrapõem à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, bem como à formação humana voltada para cidadania plena (p. 29).

Essa parceria, público-privada, no Amazonas, tem interferência direta dos organismos internacionais e multilaterais, que financiam com empréstimos o município de Manaus e determinam o que deve e como deve ser ensinado, inclusive são responsáveis pela indicação

das fundações e institutos que devem ser contratadas como a Fundação Itaú Social e Instituto Ayrton Senna, mencionado anteriormente.

Além dessas duas instituições privadas empresariais, o município de Manaus, também conveniou em 2017, com a Fundação Telefônica Vivo que tem como parceira a Fundação Bancária Lá Caixa, para o desenvolvimento do Projeto ProFuturo Aula Digital, cuja executora foi a Fundação Vitória Amazônia /FVA, que teve como foco:

[...] formação de professores e acompanhamento na escola, conteúdos pedagógicos digitais e equipamentos tecnológicos; formação de professores para a inovação educativa: gestão e práticas educativas com uso de tecnologias digitais; ambiente virtual de aprendizagem para estudantes: língua portuguesa, matemática, ciências, tecnologia e cidadania; entrega de equipamentos, por meio da “Maleta Portátil”, composta por *laptop* com roteador (para uso do professor), *tablets* (para uso dos estudantes), mini projetor e tela de projeção. Sendo Manaus a primeira capital brasileira a implementar o referido projeto (ARANHA, 2022, p. 24).

Uma formação continuada atendendo profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tanto das áreas urbanas como das áreas rurais rodoviárias e rurais ribeirinhas. Do total de 265 escolas que participaram do Projeto Aula Digital, segundo Aranha (2022), foram atendidas 30 escolas localizadas na área rural rodoviária e 31 na área rural ribeirinha, que passaram pela formação, cujo conteúdo foi o papel do professor, os espaços diferenciados, gestão inovadora e aula digital. Além disso, houve o acompanhamento dos planos de ação elaborados na formação continuada, visita dos formadores nas escolas para orientar o processo de inovação educacional e assessoramento nas escolas, ou seja, apoio contínuo a professores, coordenação pedagógica, gestores escolares e técnicos das secretarias.

Segundo Aranha (2022), o Projeto Aula Digital alinhou os conteúdos digital da formação, aos conteúdos da BNCC, tudo ao alcance do professor no notebook, sem precisar acessar a internet e cada estudante com seu tablet com atividades e jogos articulados aos conteúdos que deveriam aprender. Todas essas ações tecnológicas digitais objetivaram formar tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes na perspectiva mercadológica para a consolidação do projeto capitalista neoliberal “[...], que estão em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais, como o BID, o Banco Mundial e a OCDE, no sentido de adequar a formação da força de trabalho para as novas exigências do capitalismo” (ARANHA, 2022, p 178).

Outra instituição que atua no Amazonas na área educacional e nos territórios do campo, das e das florestas, em áreas de Reserva de Desenvolvimento Sustentável /RDS é a Fundação Amazônia Sustentável /FAS<sup>9</sup>, criada em 2008 para promover o desenvolvimento

---

<sup>9</sup> <https://fas-amazonia.org/sobre-a-fas/>

sustentável da Amazônia, por meio de programa e projetos nas áreas educacionais e cidadania, saúde, empreendedorismo, pesquisa e inovação, conservação ambiental, infraestrutura comunitária, empreendedorismo e geração de renda. A missão desta Organização não governamental /ONG é contribuir para a conservação do bioma pela valorização da floresta em pé e de sua biodiversidade e pela melhoria da qualidade de vida das populações da Amazônia.

A partir de 2012, a FAS passou a executar o Programa de Educação para a Sustentabilidade /PES<sup>10</sup>, com o objetivo/missão de oferecer modelos educacionais replicáveis que promovam uma educação relevante, contextualizada e inovadora visando à formação integral de pessoas que possam ser protagonistas do desenvolvimento social, econômico e ambiental da Amazônia. A FAZ, por meio desse projeto atua na educação formal: Escolas FAS, Ensino Fundamental, Médio, Superior e Cursos Profissionalizantes; na Educação Vocacional: Educação Ambiental, Empreendedora e Vivencial; na Educação e na infraestrutura: Núcleo de Inovação e Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Solar Community Hub.

A FAS em parcerias com a Secretaria Estadual de Educação /SEDUC/AM desenvolveu o projeto de formação e educação de populações ribeirinhas no Amazonas cujo objetivo era a melhoria do ensino complementar e relevante aos estudantes ribeirinhos do Ensino Médio e Ensino Fundamental, com recursos da emenda parlamentar nº 46 e 47, resultando na elaboração do “Caderno de Boas Práticas Pedagógicas de Leitura: educação para sustentabilidade<sup>11</sup>”.

O caderno tem como temática a prática pedagógica de professores da Educação Ribeirinha na perspectiva interdisciplinar e a primeira edição “[...] foi pensado para facilitar a prática pedagógica de equipes de gestão, docência e monitoria nas escolas ribeirinhas e as demais categorias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (FAS, 2023, p. 7). Assim em 2023, a FAS atuava em 802 comunidades, aldeias e bairros, e estava presente em 16 Unidades de Conservação /UC na Amazônia amazonense e, com o projeto de formação e educação ribeirinha em parceria com a SEDUC/AM, pretendia levar

[...] uma educação relevante e contextualizada e que valorize os saberes e fazeres das comunidades, bem como suas tradições e vocações produtivas para construir um modelo de educação que possa ser replicável e inspire políticas públicas,

---

<sup>10</sup> Saiba mais: <https://fas-amazonia.org/programas/educacao-para-a-sustentabilidade/>

<sup>11</sup> Saiba mais: <https://fas-amazonia.org/fas-lanca-caderno-de-boas-praticas-pedagogicas-de-leitura-guia-voltado-para-educacao-ribeirinha-na-amazonia/>

beneficiando principalmente os estudantes que vivem em áreas remotas da Amazônia (FAS, 2023, p. 8).

Em 2023, ano de produção desta tese já em parceria com a UEA estão realizando o Curso de Licenciatura em Pedagógica do Campo, uma reivindicação do Fórum do Território do Médio Juruá. Esse Curso está ocorrendo na Comunidade do Bauana, no Núcleo de Conservação e Sustentabilidade /NCS da FAS, no Município de Carauari (AM)<sup>12</sup>. Trata-se de Curso de nível superior para atender os ribeirinhos do território do Médio Juruá reconhecendo as especificidades desse povo, inclusive, em conteúdos e metodologias adequada às suas realidades, a previsão de conclusão do Curso ao final de 2023.

Essa atuação da FAS torna claro que a Educação Básica e a formação de professores no Amazonas têm sido disputadas por várias organizações, fundações e institutos que acessam o dinheiro público para desenvolver projetos educacionais. A FAS tem apoiado e desenvolvido projetos educacionais contextualizados que valorizam os saberes tradicionais, as culturas, a geração de renda, beneficiando várias comunidades na Amazônia amazonense, entretanto as relações de parceria construídas para o desenvolvimento dessas ações, devem suscitar reflexões sobre quais os interesses decorrentes da relação público-privada e das ações voltadas para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável /ODS, com financiamento de empresas<sup>13</sup> que não debatem o modelo de produção e incentivam o consumismo, modelos nem sempre condizentes com o que preconiza o desenvolvimento sustentável para a sustentabilidade da vida no planeta.

Nesse campo em disputa, diferentes sujeitos coletivos defendem um projeto de sociedade com justiça social e ambiental, inclusiva e equitativa, tais como o movimento de Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo /FONEC, fóruns e comitês estaduais de Educação do Campo, instituições de educação governamental e não governamental comprometidas com a Educação do Campo e seus sujeitos históricos e sociais, os quais vão de encontro ao projeto neoliberal da classe dominante defendido no Brasil pelos empresários da educação e pelo movimento “Todos pela educação”, que vem sendo denunciado por sua concepção mercadológica. Nessa disputa, os(as) trabalhadores(as) se organizam por outro projeto de sociedade dentro das instituições, nas normas e nas legislações educacionais, conforme destacamos: A Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

---

<sup>12</sup> Saiba mais: <https://fas-amazonia.org/jovens-ribeirinhos-da-amazonia-realizam-o-sonho-da-graduacao-sem-sair-da-floresta/>

<sup>13</sup> Saiba mais: <https://fas-amazonia.org/sobre-a-fas/parceiros/>

políticas públicas de atendimento às Populações do Campo e às Escolas do Campo e o Decreto 7.352/2010, que estabeleceu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA dentre outras, como a Portaria 86/CNE/2013, que Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo /PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais, criou a Ação Escola da Terra no Brasil com o objetivo de promover formação continuada específica a professores que trabalham em escolas do campo e quilombolas, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades dos povos do campo e quilombola.

Ao estudar a Ação Escola da Terra e sua atuação nos processos de formação de professores(as) que atuam em escola do campo, ribeirinhas e quilombolas, podemos inferir que a disputa nesse processo de formação de professores(as) com essas fundações, institutos e organizações sociais privadas financiadas com recursos públicos, exercem uma gestão privada nas escolas da Educação Básica, ao passo que a Ação Escola da Terra, mesmo com poucos recursos públicos tem possibilitado formação específica e nos princípios da Educação do Campo, com conteúdos e formas outras, vislumbrando uma formação permanente na unidade teoria e prática, e uma educação de qualidade social que forme cidadãos críticos emancipados, capazes de lutar por justiça social e bem viver da classe trabalhadora.

É necessário mais investimento dos entes federados para tornar a formação docente uma ação permanente na unidade escolar, com o acompanhamento pedagógico diferenciado e apoio da universidade, entendendo que a formação de professores(as) não é divorciada das escolas da Educação Básica e, sim, que elas se complementam, como analisada na seção IV e V dessa tese.

## **2. 2 Formação de professores no Brasil na perspectiva da Educação do Campo**

A formação de professores(as) no Brasil foi e continua prioridade postergada, assim como, por muito tempo, foi negada a formação para atender às especificidades do povo do campo, haja vista, segundo Arroyo (2007), a educação ser pensada no paradigma urbano - base inspiradora da legislação educativa brasileira e, conseqüentemente, do direito à educação. O objetivo desse tópico é apresentar de maneira sucinta como a formação de professores(as) no Brasil passou a atender às especificidades dos territórios do campo brasileiro transgredindo o paradigma urbano da formação. Abordaremos as primeiras experiências de formação de professores(as) do campo, o que resultou na criação dos cursos

de Licenciatura, Especialização e Aperfeiçoamento em Educação do Campo e respectivos instrumentos normativos que a institucionalizou como política pública de estado.

A formação de professoras(es) no Brasil passou por muitas reformas, inclusive importantes para os profissionais da educação, contudo, as mudanças atenderam ao paradigma urbano de educação e o campo ficou invisibilizado. O movimento por uma educação pública do campo denunciava essa invisibilidade que o campo e seus sujeitos sofriam na política educacional e anunciava que o campo e seus sujeitos existiam e tinham direito a uma educação específica e diferenciada, pois o modelo urbano não atendia às especificidades em que vivem o povo do campo, das águas e das florestas.

Dessas inquietações, os movimentos sociais e instituições educacionais se mobilizam por uma educação pública do campo, e a formação específica era uma das pautas. As primeiras experiências dessa formação aconteceram em parceria: movimento social do campo com universidades como Universidade de Brasília /UnB, Universidade Federal de Sergipe - UFS, Universidade Federal da Bahia /UFBA e Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG que promovem essa formação na perspectiva da Educação do Campo.

Essas experiências serviram como um projeto piloto para a institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Ministério da Educação, inclusive pelo Edital de Convocação nº 09, de abril de 2009, destinado para essas universidades e, só depois, em 2012, por meio do Edital nº 02/2012, abriu-se para todas as Instituições de Ensino Superior /IES do país. (BRASIL, 2012). O Edital possibilitou a 42 IES realizarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A partir de então se expandiu por todo o país.

Santos et al. (2020), no Dossiê de Educação do Campo: documentos 1998-2018, explicam que a preocupação com a formação específica de professores nasce com o movimento por uma Educação Pública do Campo, em 1998. Os movimentos sociais do campo liderados pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra /MST e pela UNB tomaram a frente desta luta e, com a colaboração de outras instituições educacionais, o movimento se fortalece e realiza a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), em 1998, possibilitando visibilidade nacional e conquistando mais apoiadores na luta pela Educação Pública do Campo.

A I Conferência, além de dar visibilidade nacional ao movimento por uma Educação Básica do Campo, apresentou a necessidade de formação específica para os(as) professores(as) atuarem nas escolas do campo. Uma formação que possibilitasse a criação de redes de educadores(as) do campo, a realização de eventos de formação específica intercultural, formação para os(as) educadores(as) sem titulação, formação que partisse da

realidade do(a) educador(a), que os entes federados promovessem formação permanente, pagassem salário digno, viabilizassem bolsa de estudo e criassem centros de educação permanente para os educadores do campo (SANTOS et al, 2020).

Nesse mesmo ano, o ministro extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, assinou a portaria nº 10/1998, criando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA em que um dos objetivos específicos era a formação permanente do educador(a) do campo que atuava na Educação de Jovens e Adultos /EJA e Ensino Fundamental. O PRONERA passa então a apoiar a formação e a escolarização de professores(as) no Ensino Médio e Superior. Essa formação deveria ser orientada pela metodologia interdisciplinar, acontecer em diferente tempo e espaço; uma formação para além do espaço escolar, articulando ensino-pesquisa, ou seja, a teoria com a prática. Uma teoria e uma prática na perspectiva da Educação do Campo (BRASIL, 1998).

Outro documento normativo que reafirma a necessidade de uma formação docente específica é a Resolução nº 1º /2002, que Institui a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no seu Art. 12, do exercício da docência na Educação Básica, prevê formação inicial, para atender o que estabelece o Art. 67 da LDB, habilitando professores(as) leigos em curso de licenciatura para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em curso de formação em nível médio, na modalidade Normal e em curso de aperfeiçoamento permanente (BRASIL, 2002). E, a Resolução 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, afirmando no

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

A formação docente em nível superior é um dever do Estado, assim como a formação continuada, que devem ocorrer articuladas; e, para o atendimento a política de Educação do Campo, se exige uma formação que reconheça e valorize as especificidades do campo.

A LDB, no § 1º do Art. 62 “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação docente e a capacitação dos profissionais de magistério”. E estabelece também que as instituições de ensino superior são responsáveis por formação permanente, por meio de criação e manutenção de programas de formação de professores.

Essa formação não pode se limitar à programa de especialização, mestrado e doutorado é necessário que se promovam nos municípios cursos de aperfeiçoamento que atenda em serviço que articule os processos formativos com as demandas da escola e que atendam às necessidades do professorado que atua nos territórios do campo, das águas e das florestas, cujo acesso aos programas é de difícil acesso, por estarem distante da sede dos municípios ou da capital onde acontecem esses cursos e pelas limitadas condições financeiras impostas aos(as) contratados(as) pelas secretarias de educação, Direito garantido pela Lei em seu artigo 67:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, contando com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

A formação dos(as) professor(as) das escolas do campo precisa ser permanente e na unidade escolar; caso necessitem de deslocamento de unidade em que atuam, compete às secretarias de educação proporcionar condições, inclusive, liberando-os(as) com os respectivos vencimentos e, no retorno à unidade escolar, sejam incorporados em suas remunerações as vantagens por titulação. São direitos dos(as) professores(as) e dever do município garantir a efetivação desse direito como estabeleceu o Art. 67 da LDB.

A formação de professores(as), na perspectiva da Educação do Campo, é estabelecida no inciso II do Art. 13 da Resolução 1º/2002 e deve ser considerada pelo sistema de ensino com a contemplação de componentes formativos da diversidade e do protagonismo das crianças, jovens e adultos dos territórios do campo e com

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

A formação docente para o campo precisa interagir com o campo, com a vida do povo daqueles territórios, com seus valores solidários, colaborativos, éticos, com seus saberes da produção da vida, e, conseqüentemente, as propostas pedagógicas curriculares precisam seguir esses mesmos princípios.

Os princípios norteadores e a luta por uma política pública de Educação do Campo que atendem às necessidades deste povo orientou a realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, que culminou com um documento final propondo

essa política ao estado brasileiro. O documento defendia a valorização e formação específica do(a) educador(a) do campo de maneira permanente pelas universidades públicas e gratuitas, e em parceria com os movimentos sociais.

O Documento final foi apresentado ao MEC, resultando na criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo /PROCAMPO, em 2009, que institucionalizou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo /LECAMPO, no MEC, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade /SECAD, da Secretaria de Educação Superior /SESU e sua execução financeira pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação /FNDE, cujo objetivo é apoiar os programas de licenciatura voltados à expansão da Educação Básica do Campo.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /CAPES. A partir desse decreto, o Brasil passou a fomentar a formação docente no país com aporte maior de recursos financeiros. O decreto trouxe também como um de seus princípios a formação continuada considerada como um “componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. E como objetivo o que reza o Art. 3º, no inciso VII:

[...] ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social. (BRASIL, 2009).

A partir de então o(a) professor(a) tem direito à formação permanente em cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Com o Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA, a Educação do Campo passou a ocupar espaço na política educacional brasileira, reivindicadas desde 1998, e a formação de professores(as) vem nesse bojo. Por exemplo, o Art. 1º diz que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica do Campo e superior aos povos do campo, e, para que essa educação se concretize, a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em colaboração, têm o dever de implementar essa política pública importante para essas populações. O parágrafo 4º deste mesmo artigo estabelece que

Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010a).

Na implantação da política de Educação do Campo alguns princípios são fundamentais, conforme o estabelecido no Art. 2º do Decreto nº 7.352/2010: respeito à diversidade, incentivo à elaboração de projetos político-pedagógicos específicos, estimular o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável; articular a educação escolar com o mundo do trabalho; formação de profissionais para o atendimento da especificidade das escolas do campo. Nesse sentido as escolas devem também considerar as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; valorizar a identidade da escola do campo; ter conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do Campo; ter flexibilidade na organização escolar; ter calendário escolar respeitando às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; fazer controle social da qualidade da educação escolar e ter espaço democrático na escola para a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. E, reforçando o princípio da formação de professores(as), no inciso III do Art. 2º enfatiza ainda: “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010a).

Já o Art. 4º do mesmo Decreto, preconiza o direito do povo do campo a uma educação específica e diferenciada que respeite e valorize a identidade, as culturas e diversidade que vive no seu território e que é dever do estado promovê-la, conforme os incisos VI “ formação inicial e continuada específica de professores que atendam as necessidades de funcionamento da escola do campo” e o inciso VII “formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam as necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010a).

A formação de professores(as), na perspectiva da Educação do Campo, com base no Art. 5º, §2º, pode ser desenvolvida em serviço com uso de “[...] metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam as especificidades da Educação do Campo [...]”. A metodologia da pedagogia da alternância tem sido a mais

utilizada no processo de formação inicial e continuada específica para atuar em escolas do campo no país.

Todas essas normas e legislações são consideradas conquistas, que nasceram de sonhos e lutas coletivas, através do movimento por uma Educação Pública do Campo e seguem em movimento com o FONEC que em 2018, reuniu em Brasília com cerca de 150 pessoas de todo país para debater os desafios centrais para a Educação do Campo, num grande puxirum de saberes e experiências vivenciadas por mais de 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA no país. Este evento nacional serviu também como canal de denúncias dos retrocessos recorrentes na política de Educação do Campo, e, ao mesmo tempo, planejou frentes de resistência e esperanças por um outro Brasil possível com justiça social e educação de qualidade social no campo e na cidade.

Em 2023, contam-se mais de 25 anos da primeira conquista dos Cursos de Formação de Professores do Campo em nível Superior, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária /INCRA/PRONERA, da Pedagogia da Terra, da Pedagogia das Águas, das Licenciaturas em Educação do Campo e dos Programas Saberes da Terra e Escola da Terra, atendendo de maneira específica aos sujeitos do campo, ao(à) educador(a), na formação permanente para educar no campo, nas águas e nas florestas, em diálogos com os princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Essa formação permanente de educadores(as) do campo, das águas e das florestas defendida pelo movimento de Educação do Campo, nos princípios da Educação do Campo, ganhou maior atenção a partir do Governo de Luiz Inácio da Silva e Dilma Vana Rousseff (2002 a 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores /PT, quando a Educação do Campo foi reconhecida política pública de estado com dotação orçamentária, atendendo demandas históricas reivindicadas pelo movimento social do campo. Trata-se de uma formação fundamentada nos princípios e concepções defendidas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação /ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação /ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação /ANPEd, Fórum Nacional de Educação /FONEC, e de entidades educacionais que lutam pela educação pública de qualidade social em que a “[...] formação inicial e continuada indissociada da valorização profissional, a fim de atender a realidade dos educadores, seja da cidade ou do campo [...]” (SILVA, 2017, p. 34).

Um dos documentos normativos da formação docente que expressava a concepção e os princípios dessas entidades, mesmo com algumas controvérsias, é a Resolução 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referente foi revogada pela Resolução 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica /BNC-Formação, aprovada às pressas, sem a participação das entidades referências na formação de professores(as), e ainda separou a formação inicial da continuada, um grave erro.

A Resolução 2/2015, no ato de sua construção, contou com a colaboração de entidades educacionais nacionais já referidas. Foi um marco histórico e político para a formação específica dos cursos de licenciatura: projeto claro de formação de professores em que articula a valorização do profissional do magistério, a formação permanente, possibilitando a cada instituição superior criar os próprios projetos de formação, além de inúmeros avanços na formação de professores(as) fundamentados numa sólida formação teórica e prática, numa formação pela práxis (CURADO SILVA, 2019). É uma Resolução fundamentada em vários princípios e, no que concerne à formação, é norteadada por uma Base Comum Nacional defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação /ANFOPE.

Essa Resolução tem como princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

São os fundamentos dessa formação que proporcionará ao(à) educador(a) que vai atuar ou atua nas escolas dos territórios no campo e na cidade os elementos básicos para um pleno envolvimento com a realidade do campo e de seus sujeitos, na construção e reconstrução de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere à formação de professores(as) do campo, o Art. 2 estabelece que essas diretrizes,

[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Portanto, a formação de professores(as) para atuar na Educação do Campo é uma prerrogativa do estado, das instituições de ensino superior e um direito do povo do campo, no sentido de considerar o contexto em que vive a escola, o território e os seus sujeitos. Os conteúdos formativos devem dialogar com as experiências do trabalho pedagógico do(a)

educador(a) e com os saberes da produção da vida nos territórios. Uma educação que assegure,

Art. 3º [...], a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

É uma formação que passa pela revisitação e/ou, pela elaboração do Projeto Político Pedagógico /PPP das escolas do campo, assim como da própria proposta curricular, criando tempo e espaço na unidade escolar com a finalidade formativa, avaliativa e de planejamento colaborativo de processos pedagógicos nascidos na profissão, no ensino aprendizagem, na gestão, ou seja, reconhecendo e valorizando todos os processos que acontecem na escola.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, também traz importantes contribuições. Em um de seus princípios, Art. 2º VI, explicita a articulação da formação inicial com a formação continuada, assim como entre os níveis de ensino, etapas e modalidades. E no VII, é uma relação essencial “[...] à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais”. Portanto, essa articulação/integração é necessária para possibilitar uma formação com qualidade social nos territórios do campo.

Quanto aos objetivos, o Art. 3º, incisos III, IV e V estão diretamente relacionados à formação de professores(as) e recomendam às unidades da federação:

- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (BRASIL, 2016).

A formação permanente é um direito do(a) professor(a) do campo e da cidade e é dever do poder público oferecê-la, assegurando aos(às) envolvidos(as) uma formação pela práxis e que valorize as culturas, as questões sociais e regionais, ou seja, a realidade onde atua o(a) educador(a).

No seu Art. 8º, inciso II, a formação continuada deve acontecer aos(às) professores(as) em exercício que não possuem graduação na área em que atuam; III: aos(às) professores(as) que possuem graduação, as vagas devem ser oferecidas em curso de pós-graduação; IV: promover em parceria com os entes federados formação continuada que integre ensino-serviço. O MEC é o principal responsável por toda essa demanda prevista e também tem a responsabilidade, segundo o Artigo 11 e 12, apoiar tecnicamente e financeiramente, cursos de formação continuada e estimular o desenvolvimento de projetos pedagógicos e de propostas curriculares específicas e diferenciadas que promova à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2016).

As fundamentações, às normas e legislações que regulamentaram a Educação do Campo e a formação de professores(as) no Brasil foram conquistadas com muita luta coletiva, articulações de movimentos sociais, instituições educativas e sindicais, dessa forma, não se pode permitir retrocessos, alimentados na Resolução 2/2019 – BNC Formação, cuja pretensão é resgatar o tecnicismo, com a roupagem de um neotecnicismo, assim como a pedagogia das competências: em princípio, buscar ranqueamento que estimula a padronização, a privatização, o controle do conteúdo a ser ensinado e do(a) próprio(a) professor(a). Trata-se de uma Resolução que desarticula a formação de professores(as) e impõe a internalização da BNCC da Educação Básica, de concepção mercadológica e econômica, impulsionada pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico /OCDE (BRASIL, 2017).

O Movimento da Educação do Campo, na conjuntura de 2023, enfrenta o presente desafio: travar um debate sobre o que representa essas reformas educacionais para a Educação do Campo, que tem a BNCC como Diretriz curricular comum para todas as escolas do campo e da cidade. No caso das escolas no/do campo brasileiro, essa BNCC, o que vai acarretar para o trabalho docente do campo e para a formação dos(as) professores(as). Qual a visão de poder e de conhecimento que envolve esta proposta? O que isso acarreta para os itinerários curriculares que temos construído na Educação do Campo? O mesmo se pergunta das BNCs da formação de professores(as), que têm exigido das instituições de ensino superior mudanças nos seus projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

A Educação do Campo é uma luta com início na década de 1998 conectada com a vida dos povos que vivem e convivem nesses territórios em diálogo constante com as águas, com as terras, com as florestas e respectivos seres que vivem nesses territórios. Na prioridade das forças militantes e de pesquisadores, a luta concentrara-se na defesa de um modelo de

educação não mercadológica, ou seja, para além de um currículo prescrito para atender ao mercado de trabalho como imposto por essas BNCC e BNCs. Portanto, a luta precisa persistir nos propósitos de uma formação docente permanente específica e diferenciada, na perspectiva da Educação do Campo e na práxis revolucionária e crítico-emancipadora para mudar a atual realidade da educação.

A educação diferenciada em questão é um direito do povo do campo e está prevista na nossa LDB 9.394/96. Art. 28, e estabelece que “[...] na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região;” e nos incisos I, II e III, os camponeses e os povos e comunidades tradicionais devem ter assegurados: organização escolar própria, calendário escolar adaptado (ciclo agrícola e condições climáticas), conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural.

Por outro lado, a Resolução CNE/CEB 1/2002; a Resolução CNE/CEB 2/2008; e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a Educação do Campo como modalidade específica, definindo identidade da escola do campo, que deve se organizar pedagogicamente com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades dos estudantes desse território; Organização escolar própria; E articular à educação escolar ao trabalho no território rural. Ou seja, no seu Art. 36 da identidade da escola do campo, que deve contemplar a diversidade de seus sujeitos históricos e sociais em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único: Formas de Organização e metodologia pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010b).

Portanto, é direito do povo do campo, das águas e das florestas ter nas propostas curriculares os saberes da produção da vida para compor os conteúdos escolares e formar um cidadão emancipado, crítico e comprometido com a justiça social e com a sustentabilidade integral das Amazônias com seus povos. Isso a BNCC, da Educação Básica, não dá conta, pois não respeita a especificidade das escolas nos territórios do campo, das águas e das florestas no país, que é diversificada e plural, cujo direito é reafirmado pelo Decreto Federal

n.º 7.352/2010, no seu Art. 2º, inciso IV estabelece que no desenvolvimento da educação escolar para os povos do campo é fundamental a

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010a).

A educação diferenciada é um direito dos povos e comunidades tradicionais, estabelecida na LBD 9.394/96 e legislações complementares. Em oposição, a BNCC da Educação Básica, a BNCC do Ensino Médio, a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada não atendem aos princípios, aos objetivos e às normas estabelecidas pelas legislações que regem o direito dos povos e comunidades tradicionais, do campo, das águas, das florestas, indígenas e quilombolas.

A educação escolar, assim como a formação do(a) educador(a), que vai atuar ou já atua nos territórios do campo, das águas e das florestas tem garantido a estes(as) o direito a uma proposta curricular diferenciada, espaço/tempo para estudar, pesquisar, avaliar, planejar, pautada nos princípios da Educação do Campo, como previsto no Decreto 7.352/10, no Art. 4, “VI- formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo,” negada na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada.

Há de se reafirmar que a BNCC da Educação Básica que padronizou o currículo de todo país tenta internalizar a lógica do mercado na educação, cujo foco está no desenvolvimento de competências e habilidade, determinando o que o estudante deve aprender e saber fazer para se sair bem nas avaliações externas, como do PISA. Trata-se de um currículo que não atende aos princípios da Educação do Campo, estabelecidos no Decreto 7.352/10, no Art. 2, que preconiza o respeito à diversidade do campo nos seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia, além de não prever a elaboração de um Projeto Político Pedagógico /PPP específico para as escolas do campo. E mais: não valoriza as identidades destas populações através de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias diferenciadas das escolas urbanas; nem flexibiliza a organização escolar via construção de calendário diferenciado: princípios fundamentais e base para uma educação de qualidade social àqueles povos.

No caso dos territórios amazônicos, a negação e os silenciamentos se aplicam aos saberes que produzem a vida nos territórios, via propostas curriculares como a BNCC, em

total discordância com os princípios e valores do povo que vivem nesses territórios, suas culturas, seus viveres e conviveres amazônidas. O campo, as águas, as terras e as florestas, assim como seus sujeitos históricos e sociais, quando aparecem nas propostas pedagógicas curriculares e nos materiais didáticos monitorados pelos ditames mercantis, surgem como ilustrações e pré-textos apenas; não como contexto e texto, como deveriam ser reconhecidos e valorizados nos currículos, via conteúdos válidos e legítimos a serem compartilhados na educação escolar compondo as propostas pedagógicas da educação básica e superior, assim como os PPPs e os Projetos Pedagógicos dos Cursos /PPC, de formação de educadores e educadoras.

É preciso enfrentar a atual política de formação docente, em favor do capital, adotada no Brasil: formação aligeirada de mão de obra barata para o mercado de trabalho, fragmentação da formação imposta pela BNCC da Educação Básica, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada - todas alinhadas aos princípios e objetivos do capital, ou seja, a um currículo nacional básico, comum, uniforme, homogêneo e obrigatório a ser transmitido aos(as) professores(as) e, conseqüentemente, aos estudantes, formando produtos para o mercado capitalista.

Sob o olhar da ANFOPE, a BNCC está aí para implementar a Agenda Global do capital representada pelo Banco Mundial, UNESCO, OCDE e outros órgãos multilaterais, com objetivo de retomar políticas de formação neoliberal, iniciadas nas duas gestões do presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, e, hoje, representada por grupos empresariais do Brasil como o movimento “Todos pela educação”, cuja

*lógica empresarial privatista que foi e vem se impondo até na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, é articulada fortemente no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), que passou a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC, já em 2017, no movimento denominado Todos pela Base. Com a aprovação da BNCC para todas as etapas Educação Básica finalizada, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação das duas resoluções do CNE que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2021, p. 8).*

Esses documentos normativos foram resultados dessa investida dos organismos internacionais, alinhados a uma Agenda Global de mercantilização da educação, ou seja, de privatização, que precisa ser freada, ou melhor, revogada e reelaborada com a participação das entidades e movimentos sociais docentes, assim como de entidades educativas e de pesquisa, para atender uma educação de qualidade social, por meio da construção de “[...]”

uma Base Comum Nacional que daria unidade a um projeto epistemológico, político e profissional [...]” (CURADO SILVA, 2019), que defende a ANFOPE.

Esse projeto político nacional de formação e valorização dos profissionais da educação inicia com a formação inicial e continua no exercício profissional tornando a formação permanente, com carreira e remuneração digna, bandeira de luta da ANFOPE. Para isso, está entidade elaborou coletivamente uma Base Comum Nacional, que no seu sentido político é,

‘[...] um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, a organização e a reivindicação de políticas de profissionalização que garantissem a igualdade de condições de formação’ e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000 apud CURADO SILVA, 2019, p. 77).

A proposta a ANFOPE deseja a unificação da profissão no Brasil para tornar uma formação comum nacional contemplando estudos comuns a todos os cursos de licenciatura, desenvolvendo a criticidade, no educando a partir da realidade que vai atuar ou atua, num processo histórico e evolutivo, com uma diretriz que tenha uma concepção básica para formar o educador, por meio de um corpo de conhecimentos fundamentais que situe o homem historicamente e forme o educador comprometido com a realidade em que está vivendo e com uma sociedade justa e democrática.

Para tanto, os conhecimentos fundamentais precisam ser capazes de “[...] aprofundar o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação” (CURADO SILVA, 2019, p. 74-75), e servindo de ponto de referência para as instituições articularem os currículos de formação de professores e as diretrizes para a reformulação dos cursos de licenciatura no país. É importante diferenciar esta Base Comum Nacional, defendida pela ANFOPE, da Base Nacional Comum Curricular /BNCC, imposta pelo sistema educacional brasileiro com apoio financeiro dos organismos internacionais, pois são projetos diferentes em disputa. Nessa tese, adotamos o projeto de formação da ANFOPE cuja concepção é de uma educação emancipadora e humanizadora e de uma formação docente permanente na perspectiva crítico-emancipadora e nos princípios da Educação do Campo.

Para a ANFOPE, a Base Comum Nacional carrega dois sentidos complementares, a saber: 1- sentido político, ou seja, é um instrumento de luta por essa perspectiva de formação, carreira e valorização da profissão, 2- sentido teórico é um princípio orientador dos currículos dos cursos de formação docente. Curado Silva (2019) destaca eixos articuladores estruturantes dessa formação que são a “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática da escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e

interdisciplinar, articulação da formação inicial e continuada. [...]” (p.78). Esses novos princípios fundamentais da BCN que almeja a ANFOPE.

Tomando como referência Freire (2005), o currículo que defendemos não é uma imposição e nem mesmo uma doação, difere-se dos processos verticalizantes da BNCC da Educação Básica, a BNCC do Ensino Médio, a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, que estão nos documentos oficiais. Os currículos, enquanto uma “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada [...]” (FREIRE, 2005, p. 97) precisam partir do diálogo com a realidade concreta de vida e existência dos sujeitos, pois é com os desejos e “[...] aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100), portanto, os currículos de formação docente e escolares devem refletir também a realidade local em que vivem os sujeitos educandos, com sua diversidade e pluralidade.

### **2. 3 Os processos de formação continuada de professoras(es) do campo, das águas e das florestas: diálogos e experiências na Amazônia amazonense**

No estado do Amazonas, a formação de professores(as) da Educação Básica constitui-se um grande desafio, considerando-se a exigência da LDB 9.396/1996 que obriga formação em ensino superior, em curso de licenciatura para atuação na docência. Essa política ficou conhecida como a *década da educação*, no entanto, essa meta não fora alcançada (FREITAS, 2007).

Em se tratando do Amazonas, a UEA e a UFAM se destacam pelos esforços em atender a essa realidade, entretanto lidam com uma demanda histórica referente ao processo de formação de professores(as). A atuação na Educação Básica ocorre nos 62 municípios do estado do Amazonas demanda que nos leva a imaginar a carência de formação permanente. A maioria desses municípios está distante da sede das universidades, fator que dificulta o acesso de professores(as) à formação, e as universidades não chegam aos municípios, mais distantes onde estão os(as) professores(as) que atuam nos territórios, do campo, das águas, das terras e das florestas. Tal realidade força os municípios a contratarem professores(as) leigos(as), e/ou que atuam em áreas diferentes da própria formação. Em nível nacional para minimizar a carência de formação na área de atuação, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR, que o Amazonas aderiu para atender

essa carência dos municípios, mas no estado do Amazonas ainda é grande o número de professores(as) sem formação nas áreas que atuam.

Analisando o Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas que trata da formação de professores, a meta 15 estabelece que o estado irá

garantir, em regime de colaboração entre a União, o estado e os municípios [...]. Política Estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (AMAZONAS, 2015).

Todavia o estado do Amazonas ainda não atendeu ao Art. 61 da LDB, assim como a estratégia do Plano Nacional de Educação /PNE 2014-2024, que previa “15.2. Garantir aos profissionais da Educação Básica a oferta de vagas e o acesso aos cursos de licenciatura e pós-graduação nas IES públicas, bem como condições de permanência”. Essa estratégia foi replicada no Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas /PEE/AM 2015, mas é uma prioridade postergada que está longe de se alcançar.

Os desafios na área da formação de professores(as) diferenciada que atenda às especificidades das escolas do campo, são ainda maiores, haja vista que no Amazonas, um Estado com 62 municípios, existem apenas duas turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo pela UEA, comprometidas em formar profissionais da educação para atender essas especificidades, aptos à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dessas turmas funciona em Maués e a outra em Carauari, por meio de convênio CAPES, Universidade Aberta do Brasil e UEA.

A Universidade Federal do Amazonas no que se refere à formação continuada específica para o professorado do campo, das águas e das florestas no Amazonas desenvolve o Programa Federal Escola da Terra, via Convênio MEC/FNDE/UFAM, em parceria com a SEDUC/AM e SEMEDs, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. Esse programa atendeu 47 municípios, dos 62 do estado pelo menos uma vez desde sua primeira edição, em 2013, mas não teve continuidade da formação nesses municípios. Na UFAM, pelo corte de recursos do programa no Ministério da Educação, no governo de Michel Temer (PMDB/MDB) e Jair Messias Bolsonaro (PL), e, nos municípios e no estado, por falta de vontade política e de comprometimento de gestores(as) públicos com a política nacional de Educação do Campo, que prever formação permanente específica e

diferenciada que atenda aos(às) professores(as) em atuação nas escolas do campo, das águas e das florestas, e em salas multisseriadas.

No Amazonas, o Programa Escola da Terra até 2021 realizou cinco etapas com o Curso de Aperfeiçoamento: práticas pedagógicas, e, em 2022 a UFAM consegue recurso no MEC para a realização do Curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, e contando com a parceria dos municípios de Presidente Figueiredo, São Sebastião do Uatumã e Parintins, formou três turmas, uma em cada município.

Estudando os processos e as experiências de formação continuada específica de professores(as) que atuam nos territórios do campo, das águas e das florestas no Amazonas, a partir de um levantamento de teses e dissertações sobre a formação continuada de professores(as) que atuam nesses territórios na Amazônia amazonense, pode-se constatar que os(as) professores(as) carecem de acompanhamento pedagógico diferenciado, tanto no momento de sua inserção e como ao longo da vida profissional (COSTA, 2012; VILHENA JÚNIOR, 2013; BORGES, 2015; PIMENTA, 2015; FERREIRA, 2016; UCHÔA, 2018, FRANCO, 2018, TAVARES, 2018, VASCONCELOS, 2019; TELES, 2019).

Outros desafios que se enfrentam em relação a oferta de educação nesses territórios é que a maioria dos profissionais é contratada temporariamente, não têm estabilidade na profissão; as condições de trabalho e a estrutura física das escolas são precárias, enfim, a educação escolar nesses territórios do Amazonas não dialoga com a vida desses povos, com suas culturas, viveres e conviveres com o outro; menos ainda com a natureza, fonte produtora da existência das populações amazônidas, como denunciam as teses e dissertações.

As teses e dissertações apresentadas no quadro 1 encontradas no levantamento nos bancos de teses e dissertações: na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações /BDTD e no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas /SISTEBIB; a opção por esse banco de dados do BDTD, deve-se ao fato deste sistema disponibilizar um grande acervo e, ao mesmo tempo, possibilitar Downloads de documentos e o SISTEBIB da UFAM - no Estado, único e disponível, na época, com um banco de dados completo.

Os critérios adotados na seleção das teses e dissertações: a) os trabalhos que tinham relação direta com a formação continuada de professores de escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas; b) os trabalhos que estudaram o Programa Federal Escola da Terra e, e) os trabalhos que se referenciaram nos princípios e objetivos da Educação do Campo para a formação de professores. Esse levantamento ocorreu no ano de 2020, referente ao período de 2007 a 2020. Num primeiro momento, desenvolveu-se busca avançada em todos os campos na BDTD utilizando as categorias: “formação continuada”, “educação do campo”, e

“no Amazonas”; “formação permanente” e “no Amazonas”; “formação de professores”, “educação do campo” e “no Amazonas”; “educação do campo” e “no Amazonas”. Num segundo momento, visitou-se o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações usando-se as categorias “formação continuada” and “educação do campo” com filtros correntes: assuntos “formação de professores”, “formação permanente” e “Programa Escola da Terra”.

Utilizando os critérios acima mencionados foram selecionadas 6 teses e 4 dissertações para fazer a leitura dos resumos, sumários, introdução e conclusão, na sequência a análise. Na leitura crítica dessas pesquisas, buscou-se identificar como tem sido o processo de formação continuada dos(as) professores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas no Amazonas e conhecer como as secretarias de educação dos municípios do estado do Amazonas tem atendido os(as) professores(as) que atuam nas escolas nesses territórios e quais as contribuições desses estudos para a formação permanente específica dos respectivos profissionais, oferecidos tanto pelas universidades públicas como pelas secretarias municipais de educação do estado do Amazonas.

No quadro 1 abaixo, a apresentação das teses e dissertações analisadas, publicadas entre 2005 a 2020, com respectivas autorias, títulos, classificação e link para acesso.

**Quadro 1** - Teses e Dissertações sobre formação continuada de professoras(es) do campo no Amazonas (período de 2005 a 2020)

Nº	AUTORES	TÍTULO	TRABALHO/LOCAL/ANO/LINK
01	Lucinete Gadelha da Costa	Educação do Campo: uma experiência na formação do educador(a) no Estado do Amazonas	Tese de Doutorado em Educação. João Pessoa: UFPB, 2012. <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4659">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4659</a>
02	Waldemar Moura Vilhena Júnior	A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre o convênio UEA/INCRA/PRONERA: 2004/2008	Mestrado em Educação: Manaus: UFAM, 2013. <a href="http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3175">http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3175</a>
03	Heloísa da Silva Borges	Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas	Tese de Doutorado. Manaus: UFAM, 2015. <a href="http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981">http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981</a>
04	Silmar da Silva Ferreira	Programa escola da terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente	Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF. 2016 <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3115">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3115</a>
05	Ana Cristina Tavares Pimenta	Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM.	Dissertação de mestrado. Manaus: UFAM, 2015. <a href="http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4899">http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4899</a>
06	Maria Trindade dos Santos Tavares	Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências	Tese de Doutorado. Manaus: UFAM, 2018. <a href="https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920">https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920</a>
07	Zilda Gláucia Elias Franco	Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular	Tese Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21370">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21370</a>

Continua

Cont. Quadro 1

08	Iraci Carvalho Uchôa	Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2018. <a href="https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6378">https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6378</a>
09	Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas	Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, 2019. <a href="http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913">http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913</a>
10	Nayana Cristina Gomes Teles	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional	Tese de Doutorado em Educação. Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019. <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22319">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22319</a>

**Fonte:** elaborado pelo autor (ALBARADO, 2022).

As teses e dissertações apresentam dados relevantes sobre a formação permanente dos(as) professores(as) que atuam nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas e possibilitam esclarecimentos sobre como tem sido o processo de formação no estado. As análises revelaram que no Amazonas a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade Estadual do Amazonas são as principais instituições públicas responsáveis pela formação inicial e continuada dos(as) professores(as) que atuam nesses territórios, no entanto, essa formação apresenta perfil urbanocêntrico, uma vez que nega a especificidades e diversidades dos povos desses territórios nos currículos de formação de professores (COSTA, 2012; VILHENA JÚNIOR, 2013; BORGES, 2015; PIMENTA, 2015; FERREIRA, 2016; UCHÔA, 2018, FRANCO, 2018, TAVARES, 2018, VASCONCELOS, 2019; TELES, 2019).

Segundo Costa (2012) e Borges (2015), no Amazonas, a formação continuada dos professores (as) que atuam nos territórios do campo, das águas e das florestas carece de políticas permanentes nas instituições de ensino superior públicas que trabalham com formação de professores(as), para atender, inclusive os egressos dessas instituições. Além disso, para as referidas autoras o(a) educador(a) que atua nesses territórios necessita de assistência e acompanhamento pedagógico de técnicos especializado na Educação do Campo, do sistema municipal de educação, como também de pesquisadores das universidades. Outra questão enfatizada pelas autoras é que as universidades públicas se comprometam com a formação permanente diferenciada que atenda as especificidades que vivem os(as) educadores(as) nesses territórios amazônidas.

Borges (2015), evidencia que há desinteresse dos gestores públicos municipais para com a política nacional de Educação do Campo, por falta de conhecimento da política, que, para o desenvolvimento de formação permanente, é preciso ser feita a reorientação e

reconstrução do currículo dessa formação, no sentido de contemplar a realidade do trabalho docente nos territórios do campo, das águas e das florestas e o envolvimento dos movimentos sociais do campo, assim como recomenda que o processo produtivo dos territórios devem ser inseridos como conteúdo curricular.

No que se refere ao envolvimento dos movimentos sociais em um programa de formação permanente específico, Borges (2015) destaca que a universidade faça interlocução com esses movimentos, além das secretarias de educação que construa uma relação direta com as escolas, seja por meio da pesquisa, da extensão e/ou convênio com as secretarias de educação e que possibilite ao (à) educador(a), em formação, manter contato com o campo onde atuará, assim como acompanhar os egressos que já estão na profissão com formação contínua.

Os estudos de Costa (2012) e Borges (2015) destacam ainda que é fundamental que a universidade dialogue com os gestores dos municípios na busca conjunta de estratégias para o desenvolvimento de formação contínua, principalmente dos(as) educadores(as) que atuam nos territórios das águas, das terras e das florestas no Amazonas. Ambas defendem a garantia de estabilidade deste professor(a), por meio de concurso público, com vagas específicas para as escolas do campo, e valorização desses profissionais da educação.

Franco (2018), no seu estudo trouxe também essa preocupação apontando que a maioria dos(as) professores(as) nos municípios do Amazonas são contratados e não possuem residência nas comunidades, ficam em locais inadequados, mudam de escolas várias vezes durante o ano letivo o que resulta em descontinuidade na formação dos estudantes, além dos baixos salários, sofrem com esses deslocamentos, com as condições de trabalho precárias, não têm formação permanente ao longo da vida profissional. No geral, são desvalorizados enquanto profissionais da educação.

O estudo de Vasconcelos (2017), sobre a história de Educação do Campo no Amazonas, aponta que a formação inicial e continuada de professores do campo, das águas e das florestas, não pode criar uma dicotomia entre a pedagogia urbana e a pedagogia da comunidade, mas que seja uma formação na pedagogia do oprimido, da libertação, do movimento, da autonomia, socialista e da educação popular. Como uma pedagogia comprometida com a formação humana, em seus aspectos éticos, políticos, críticos e técnicos. Mas, para isso, como diz Borges (2015), as instituições de ensino superior pública no Amazonas, precisam criar condições para que os processos formativos sejam contínuos e, ao mesmo tempo, preparem profissionais para a autonomia e reflexão crítica sobre suas ações pedagógicas, dispostos a aprender e a ensinar com outras pedagogias, como a pedagogia do

movimento. Outra realidade é que o(a) professor(a) do campo, *unidocente*, acumula cargo de gestão pedagógica e serviços gerais, sem justa remuneração, além de que muitos outros profissionais atuam em áreas diferentes das quais fora formado (BORGES, 2015).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR, uma política federal, tem sido relevante, principalmente, pelos cursos específicos, como licenciaturas, oferecidos para atender à formação inicial nas áreas de atuação, além de servir à formação aos(às) que já têm uma graduação (FRANCO, 2018). Mas é uma formação urbanocêntrica e distante dos princípios da Educação do Campo, uma necessidade formativa que esses educadores precisam para melhorar o seu trabalho nesses territórios.

Um exemplo dessa realidade é o município de Humaitá (AM), onde o PARFOR oferece formação superior para professores(as) do magistério, em exercício, sem formação específica na área que atua. Neste município, 90% das turmas são formadas por professores(as) que atuam em escolas do campo em áreas diferentes da sua primeira graduação. É uma formação importante e necessária, mas não atende às especificidades em que vivem o(a) professor(a) nessas escolas (FRANCO, 2018). Para Vasconcelos (2017), os programas de formação de professores desenvolvidos no Amazonas não atendem às reais necessidades dos(as) educadores(as) e das escolas desses territórios, pois no Amazonas ainda existem profissionais da educação sem formação superior e ou sem formação na área que está atuando como já foi mencionado.

Para Vilhena Júnior (2013), a formação continuada de professores(as) que atuam nos territórios do campo no Amazonas precisa estar fundamentada nos princípios da Educação do Campo e apoiada nas experiências do professor(a) que já estão na profissão a mais tempo, melhorando as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem, currículo diferenciado com espaço para os conteúdos da realidade dos estudantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus /SEMED/AM, segundo Teles (2019), desenvolve dois programas de formação continuada: um da Secretaria de Educação do Município e outro da Universidade Estadual do Amazonas ambas envolvendo a formação professores de escolas do campo. A SEMED/Manaus, por meio da Gerência de Formação Continuada, oferece formação em serviço tanto na “zona urbana como da zona rural”. A Formação dos(as) professores(as) que atuam nas escolas da “zona rural-ribeirinha” acontece nas escolas polo. Considerando-se facilidade de acesso, melhor estrutura e localização, os professores(as) se deslocam das comunidades em que trabalham para a escola polo. Apesar da necessária e importante formação para o professorado do campo, os conteúdos abordados

eram distantes das necessidades pedagógicas e da realidade em que viviam os estudantes e professores(as), daquelas escolas (TELES, 2019).

A SEMED/Manaus abriga também o Programa Oficina de Formação em Serviço /OFS, da Universidade Estadual do Amazonas /UEA: experiência de formação em serviço, nas escolas do município de Manaus. É um programa desenvolvido sem a gerência da secretaria mas conta com a parceira da SEMED. A OFS oferece formação continuada na forma de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Para a participação dos professores no curso, são selecionados Assistentes à Docência /ADs que são estudantes de graduação que recebem formação e planejam as atividades a serem desenvolvidas na ausência do(a) professor(a) em formação.

O Programa visa à formação em serviço focando na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas municipais, inclusive, as localizadas nos territórios rurais, oferecendo ferramentas didáticas acessíveis ao processo educativo. Apesar de ser uma iniciativa inovadora e atender aos professores dos territórios do campo, o conteúdo estudado não é específico e nem diferenciado, conforme prevê a política de Educação do Campo; contudo é uma referência na formação permanente, no Amazonas, por apresentar contribuições e estratégias importantes para garantir a formação em serviço (TELES, 2019).

Desenvolver formação continuada no Amazonas, segundo Pimenta (2015), é um grande desafio. Ela cita como exemplo o Programa Escola Ativa /PEA, que tinha como público-alvo os(as) professores(as) dos territórios do campo, mas que não considerava e respeitava as especificidades do trabalho pedagógico e nem a realidade dos povos que viviam no território. Vasconcelos (2017), explica que a formação do PEA atendeu alguns educadores(as) do campo, no Amazonas a partir de 1999, por meio, do convênio entre Banco Mundial e Ministério da Educação/FUNDESCOLA/SEDUC/AM, apesar do PEA, trabalhar com os profissionais das escolas do campo, não se alinhava aos princípios da Educação do Campo e sua a dinâmica de formação apresentava-se bem distante da realidade dos territórios do campo, das águas e das florestas. Por essa razão, o programa foi instinto em 2011, por reivindicação do movimento nacional - Por uma Educação do Campo (VASCONCELOS, 2017; FRANCO, 2018). Em 2012, foi lançado pelo Ministério da Educação /MEC o Programa Escola da Terra que, ao contrário do anterior, fundamenta-se nos princípios da Educação do Campo. No Amazonas, o programa aconteceu por meio do convênio UFAM/FNDE/MEC/SECADI/SEDUC/AM, com início da ação em 2013 (VASCONCELOS, 2017).

Neste ano o Amazonas passou a realizar o Programa Escola da Terra, com um Projeto Pedagógico de Curso /PPC, próprio, por meio do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, que passou a reconhecer e valorizar as especificidades do campo e as culturas e identidades dos sujeitos (BORGES, 2015; PIMENTA, 2015), mas, esse programa não teve continuidade nos municípios onde foi realizado, como em Maués (AM), onde foi realizada apenas uma ação atendendo a um número insuficiente para a demanda que o município oferece (PIMENTA, 2015).

As pesquisas de Borges (2015) e de Pimenta (2015), dão conta que a formação desenvolvida por esse Programa foi fundamentada numa formação com conteúdos específicos e diferenciados do modelo urbano, ou seja, num currículo centrado na realidade dos estudantes das escolas do campo, com metodologias e práticas pedagógicas que consideraram os sujeitos do campo, valorizam as experiências do trabalho pedagógico e o modo de produção da vida, a convivência do homem e da mulher do campo, com a natureza, com o trabalho e com as culturas.

Para Uchôa (2018) e Ferreira (2016), o Programa Escola da Terra é uma ação importante que vem acontecendo no Amazonas e que precisa continuar, mas, Ferreira (2016) vai mais além e defende a ampliação da ação para atender a outros profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Amazonas, de maneira permanente. Defendendo essa ideia, elaborou um Plano de Ação Educacional /PAE, com proposição para a realização de formação permanente nos princípios da Educação do Campo e que essa formação aconteça por polo presencial, na sede dos municípios e a distância via Centro de Mídia. Segundo Ferreira (2016) essa é uma proposta tanto para a coordenação do Programa no MEC, - para repensar essa política e avançar -, mas também deve ser assumida pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino /SEDUC/AM.

Para Uchôa (2018), o Programa Escola da Terra valoriza o trabalho no campo, os sujeitos que vivem no campo e as suas culturas, considera problemática a rotatividade de professores nas escolas do campo, que tem impedido a continuidade do trabalho pedagógico que tem dado certo. A formação de professores desenvolvida pelo Programa tem o trabalho no território como princípio educativo, o que possibilita uma formação contextualizada e transformadora da realidade e ratifica que o trabalho que produz a vida nas comunidades amazônicas precisa compor a formação escolar como conteúdo que dialogue com a realidade do território, conseqüentemente, com a vida dos estudantes.

Segundo Vasconcelos (2017), foi a partir da Ação Escola da Terra que a Universidade Federal do Amazonas passa a se preocupar com a formação de professores das escolas do campo, das águas, das terras e das florestas que atuavam em escolas multisseriadas. A partir daí, passou a auxiliar o sistema público de ensino dos municípios no processo de formação permanente específica a esses profissionais. A Universidade Estadual do Amazonas /UEA, também, desde 2004, tem contribuído com o processo de formação de professores(as) que atuam nas escolas do campo, um exemplo disso é Curso de Graduação para professores de áreas de assentamentos e do Educampo I, por meio de parceria com o PRONERA. O IFAM, segundo a autora, também, é outra instituição educacional que tem contribuído com a Educação do Campo no Amazonas. No que tange a formação continuada à instituição já desenvolveu um curso de especialização em Educação do campo (VASCONCELOS, 2017). Portanto, essas intuições educacionais públicas têm contribuído com o desenvolvimento da política de Educação do Campo e do PRONERA, no estado do Amazonas.

A UFAM, por meio da Faculdade de Educação /FACED tem conseguido desenvolver o Programa Escola da Terra desde 2013 e permanece ainda nesse ano de 2023 com três turmas de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas. Antes desse período, segundo Tavares (2018), a UFAM atuou com formação voltada para educadores(as) que atuam no campo, de forma esporádica, como o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural, convênio UFAM/INCRA/PRONERA, realizado em 2004, objetivando o desenvolver processos de formação dos professores, através da realização de encontros pedagógicos nos Projetos de Assentamentos e de eventos municipais e estaduais, garantindo a reflexão teórica sobre a prática como eixo norteador do trabalho.

Desde que assumiu o Programa Escola da Terra, a UFAM, já conseguiu atender 49 dos 62 municípios do Estado do Amazonas até o ano de 2023 estava em andamento o Curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, nos municípios de São Sebastião do Uatumã, Presidente Figueiredo e Parintins. Trata-se de um Programa que as universidades conveniadas têm autonomia na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, seja de Aperfeiçoamento ou especialização, e que resistiu no MEC, nos governos de Michel Miguel Elias Temer (MDB) e Jair Messias Bolsonaro (PL) e esperamos que neste terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), os recursos da Política de Educação do Campo e do PRONERA sejam restabelecidos e ampliados. O convênio entre a UFAM/FNDE/MEC/SECADI/SEDUC/AM tem possibilitado à UFAM atuar de maneira permanente na formação de professores(as), auxiliando os municípios na formação específica

e com pesquisas e discussões sobre as classes multisseriadas no Amazonas, atendendo aos(as) professores(as) nos territórios das águas, das terras e das florestas.

A Universidade do Estado do Amazonas /UEA é outra instituição importante nesse processo formativo permanente do professorado que atua nos territórios das águas, das terras e das florestas. Segundo Borges (2006), Vilhena Júnior (2013) e Tavares (2018), em 2004 por meio do convênio UEA/INCRA/PRONERA, foi realizado o projeto de formação de professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas, sendo ofertadas 100 vagas para cada estado no Curso de Licenciatura em Normal Superior, cujo, os princípios e pressuposto teórico-metodológico desse curso foi os do PRONERA.

De 2009 a 2013, esse convênio UEA/INCRA/PRONERA rendeu segundo Costa (2012), Vasconcelos (2017) e Tavares (2018), a realização de outro Curso de Licenciatura em Normal Superior do Campo, destinado a professores(as) que já atuavam na Educação Básica do campo, principalmente, com classe multisseriada, mas não possuíam formação superior. Esse Curso habilitou muitos professores(as) para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigência da LDB 9.396/96. Atendeu 13 assentamentos no Estado. Em 2013, a UEA em convênio FNDE/MEC/SECADI, realizou o Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo - Saberes da Terra, trazendo para o debate formativo as experiências dos/das trabalhadores/trabalhadoras do campo.

Para Borges (2015) essa experiência apesar de envolver professores(as) de 14 municípios do estado do Amazonas, não houve continuidade. Uma das questões apontadas: as universidades públicas precisam priorizar uma formação permanente que atenda também aos seus egressos, por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado e que dêem assistência aos egressos que ainda estão na ativa e que os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização ocorram de preferência em serviço e na unidade escolar. A partir deste Curso de Especialização desencadearam-se outras ações: I Seminário Projovem Campo Saberes da Terra, em 2010, considerado o marco na Formação de Educadoras(es) das Escolas do Campo no estado do Amazonas. Soma-se a este, o II Seminário Educação do Campo e Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, em 2011, e o Seminário de conclusão do Curso de Especialização, em 2012, sobre a Política de Formação de Professor do Campo: compromisso e prática pedagógica (TAVARES, 2018).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia /IFAM, vem contribuindo com a Educação do Campo no estado do Amazonas. Em 2009, realizou o Curso de

Aperfeiçoamento em Educação do Campo, para professores(as) e funcionários(as) da Coordenação de Educação do Campo e professores(as) das redes municipal e estadual de ensino, com carga horária de 240 horas, na metodologia da pedagogia da alternância, e formou 37 cursistas. O Curso aconteceu no Campus Manaus Zona Leste /CMZL do IFAM; em 2010, realizou o Curso de Especialização em Educação do Campo EaD pela Universidade Aberta do Brasil, destinado a professores(as) das escolas do campo, e em 2015, criou o Núcleo Sistêmico de Políticas de Educação do Campo /NUPEC, no âmbito da Pró-reitoria de Ensino, como uma política interna da instituição para atender aos sujeitos do campo.

A atuação do IFAM teve início na década de 1990. Uma ação que marcou esse comprometimento foi o apoio na criação e funcionamento da Casa Familiar Rural /CFR, na Comunidade Boa União, Cidade de Boa Vista do Ramos, no Estado do Amazonas. O NUPEC institucionaliza a política de Educação do Campo na Instituição, cujo objetivo é aproximar das políticas e dos cursos da Instituição os povos amazônidas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e extrativistas (VASCONCELOS, 2017).

Essas instituições educativas têm contribuído com a formação permanente de professores(as) dos territórios das águas, das terras e das florestas, ainda que sem continuidade; com exceção da UFAM, que com o Programa Escola da Terra: mesmo com redução de atendimento aos municípios, em 2021, atendeu 06 (seis) municípios com o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas (VICTÓRIA; BORGES, 2020).

#### **2. 4 O olhar das secretarias de educação e de professoras(es) dos municípios do estado do Amazonas sobre a formação continuada na perspectiva da Educação do Campo**

Para obter dados sobre o processo de formação continuada organizamos questionários, no formato online por meio do Google Forms. Um direcionado para as secretarias de educação dos 62 municípios e outro para os professores que estão atuando nas escolas do campo nesses municípios. Os contatos com os municípios foram feitos por meio da Associação dos Municípios do Estado do Amazonas, através da qual acessamos dados de e-mail e telefone. Desse contato, obtivemos o retorno de 08 (oito) secretarias dos municípios: Codajás, Humaitá, Anori, Maués, Manicoré, Fonte Boa, Santo Antônio do Iça e Benjamin Constant. O contato com os(as) professores(as) foi feito junto ao Comitê de Educação do Campo e algumas secretarias. No total, 27 professores responderam ao questionário referente

aos seguintes municípios: Amaturá, Barreirinha, Humaitá, Manaus, Manicoré, Parintins, Boa Vista do Ramos, São Sebastião do Uatumã, Nhamundá, São Paulo de Olivença e Eirunepé.

Esse levantamento objetivou conhecer os processos de formação de professores(as) que atuam em escolas nos territórios do campo, das águas e das florestas da Amazônia amazônica. É importante destacar que os técnicos que responderam ao questionário têm formação nas seguintes áreas: curso Normal Superior da UEA, Gestão Escolar, Ciências Biológicas, mestrado em Ciência da Educação, letramento digital, especialista em história e geografia.

Segundo esses técnicos, as secretarias de educação dos municípios do estado do Amazonas atendem os(as) professores(as) dos territórios do campo, das águas e das florestas por meio de convênio com o Governo Federal. Dentre os programas citados por eles, destacamos: o Programa Escola Ativa, o PARFOR, o Programa Escola da Terra, o Programa de Formação de Professores Indígenas no estado do Amazonas /PIRAYAWARA, o Projeto Trilha, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /PNAIC, o Mais Alfabetização e o Mais Educação e o Programa Saúde na Escola. É por meio desses programas, cuja efetivação se dá em um ou outro município, que a formação tem chegado aos professores(as) desses territórios. As secretarias que têm elaborado calendário escolar diferenciado o tem feito por força das leis educacionais e por pressão dos movimentos sociais do campo, para garantir as especificidades dos territórios amazônicos.

Conforme esse levantamento, as atividades de formação de professores(as) foram: cursos para atender o ensino e aprendizagem, oficinas, formação pedagógica, jornadas pedagógicas, as quais tiveram como temas: interdisciplinaridade, multissérie, planejamento, implementação da BNCC, Referencial Curricular Amazonense /RCA, transporte escolar, estrutura curricular da nova Educação de Jovens e Adultos /EJA, fortalecimento da língua materna Ticuna e Kokama, avaliação para turmas multisseriadas e ensino regular, resolução da Educação do Campo e metodologia multisseriada. Essas atividades ocorreram esporadicamente, no início de semestre, e ou uma vez por ano.

Analisando as informações repassadas pelos técnicos das secretarias, os municípios que estudaram os temas: interdisciplinaridade, multissérie, resolução da Educação do Campo e metodologia multisseriada foram aqueles que realizaram pelo menos uma etapa do Programa Escola da Terra. As demais atividades de formação foram desenvolvidas como treinamento, planejamento do sistema com o objetivo de internalizar os conteúdos da BNCC ou de outros programas que o município aderiu.

Os(as) professores(as) que responderam ao questionário têm as seguintes formações: Ensino Médio, Normal Superior, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Biologia, Economia, Matemática, Letra, Arte e Mestrado em Ciência da Educação. Esses(as) professores(as) já participaram de algumas atividades de formação promovidas pela secretaria de educação como: cursos, orientação pedagógica, do programa Escola Ativa e Escola da Terra, jornada pedagógica, busca ativa na comunidade, conferência municipal de educação, orientação, treinamento, projetos, Pró-Letramento, projeto plantar da Fundação Amazônia Sustentável-FAS e encontro pedagógico.

Esses(as) professores(as) também ressaltaram que os temas estudados foram: Educação do Campo, Educação e desenvolvimento, propostas pedagógicas e trocas de experiências, materiais de apoio pedagógico e BNCC, interdisciplinaridade e temas locais, educação intercultural e inclusiva, o ensino na multissérie, didática para professor do campo, aproveitamentos dos recursos da natureza, vida ribeirinha e currículo escolar, diversidade, adaptação curricular, planejamento, orientação pedagógica, escola do campo, alfabetização, currículo escolar municipal, Projeto Pró-Futuro – voltado para tecnologia, educação financeira e edição de vídeos. Os assuntos que dialogam com os princípios da Educação do Campo, foram trabalhados pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, resultado do convênio MEC/FNDE/UFAM/SEDUC e SEMEDs dos municípios do estado do Amazonas que aderiram a esta ação do PRONACAMPO.

Os(as) professores(as) que responderam o questionário online expuseram a necessidade de formação permanente e, ao longo de sua vida profissional, com temas que tratem sobre: novas metodologias voltadas a questões pedagógicas do campo, formação específica para atuar com o povo indígena, PPP indígenas e da Escola do Campo, legislação indígena e de Educação do Campo, formação cultural e organização social do povo do campo, alfabetização e letramento com temas locais, formação intercultural, metodologia para o Ensino Fundamental, metodologia para o ensino em escola do campo, instrumentos pedagógicos para professores(as) iniciantes em escolas do campo, práticas pedagógicas na multissérie, ludicidade para trabalhar em escola multisseriada, etnomatemática e Educação do Campo. Aliado a isso, ressaltaram também temas que orientem os(as) professores(as) a trabalharem de acordo com a realidade das comunidades onde as escolas estão inseridas, práticas de outras modalidades na escola, inclusão da escola do campo na era tecnológica como prioridade de aprendizagem inovadora, mestrado em Letras na Educação do Campo, como trabalhar em salas multisseriadas, planos

interdisciplinares, metodologias e práticas pedagógicas, como trabalhar os níveis de aprendizagem dos alunos em salas multisseriadas, as dificuldades nas escolas das áreas de várzea, Transtorno do Déficit de Atenção e Aprendizagem com Hiperatividade /TDAH e seu processo de alfabetização e políticas voltadas para a Educação do Campo.

Questionando os(as) professores(as) sobre a existência ou não de coordenação de Educação do Campo no município onde atuam responderam que onde existe uma coordenação ou coordenador(a) dessa área foi criada com as seguintes denominações: coordenação pedagógica da área rural, coordenação pedagógica do campo, secretaria do campo, coordenação do Escola da Terra, Divisão Distrital Zonal /DDZ Rural. Essas coordenações apesar de existirem em alguns municípios do estado do Amazonas, os técnicos que atuam nelas pouco conhecem sobre a política, os objetivos e os princípios da Educação do Campo. Esse desconhecimento tem causado desinteresse pela política de Educação do Campo, tanto de técnicos como de gestores municipais (secretário/a de educação e prefeito/a), inclusive, negando-a e silenciando-a.

Analisando as informações repassadas pelos(as) professores(as), essas coordenações, em parte, têm contribuído na reprodução de uma educação colonialista, capitalista e patriarcal, que valoriza os conhecimentos impostos pelo sistema, como a BNCC. Este documento curricular padroniza os conteúdos a serem ensinados, visando o direito a aprendizagem de conteúdos que não dialogam com os saberes dos povos originários e tradicionais responsáveis pela produção da vida e existência e resistência deles nos seus territórios. É uma coordenação preocupada com o planejamento e formação que prioriza a formação do(a) professor(a) em métodos de ensino replicável e domínio de conteúdos mercadológicos visando atender o mercado capitalista, ou seja, formar para o mercado.

Os municípios que participaram do levantamento não trabalham o processo de formação permanente de professores(as) dos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas nos princípios e objetivos da Educação do Campo, como defende o FONEC e os movimentos sociais do campo. Os dados corroboram com essas análises e afirmações de que a Educação do Campo não tem o reconhecimento e a valorização enquanto um direito do povo do campo, das águas e das florestas, e um dever do estado. A garantia desse direito requer o respeito aos tempos e espaços dos povos e comunidades tradicionais, suas culturas, saberes do trabalho e da natureza em suas especificidades e diversidade, assim como um trabalho de articulação com os diferentes sujeitos coletivos e instituições educacionais.

As análises feitas nas teses, dissertações e na aplicação dos questionários junto as secretarias de educação e aos(as) professores(as), sobre a formação continuada, processos, conteúdos e concepção, que vem sendo desenvolvido nos municípios do estado do Amazonas, sobretudo para os professores que atuam em escolas do campo, das águas e das florestas, constatou-se, indicam que formação tem priorizado o conteúdo urbanocêntrico, monocultural, colonialista, capitalista e neoliberal, para atender a lógica do capital, com exceção da Ação Escola da Terra que se contrapõe a esse modelo de formação e propõe formação para a emancipação da classe trabalhadora e a emancipação humana, social e cultural.

## **2. 5 A práxis libertadora e a epistemologia da práxis: contributo no processo de formação permanente**

A reflexão sobre a práxis libertadora em Paulo Freire e sua contribuição para a formação do(a) educador (a), apoia-se na experiência vivenciada pelo Educador e por seus colaboradores na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, quanto à formação e reorientação curricular no desenvolvimento do programa de formação permanente da Educação Básica. Outra reflexão apresentada faz referência à Epistemologia da Práxis e respectivas contribuições para a formação permanente do(a) educador(a) numa perspectiva crítico-emancipadora.

Quando Paulo Freire atuou como secretário do município de São Paulo construiu coletivamente um programa de formação permanente de educadores(as), referência para o país. Essa experiência é reconhecida ainda hoje como uma ação libertadora, humanizadora e tem inspirado o Brasil com novas ações de formação de educadores(as), reinventando-se e como, defendia Paulo Freire, que seja permanente e assumida pelo poder público. As ações de formação permanente no país não são poucas. Os estudos mostram muitas experiências, mas funcionam como um adendo à formação inicial e não permanecem como uma política de estado, como defendia Freire, de forma permanente; as ações são esporádicas e, quando se trata de formação do(a) educador(a) que atua nos territórios do campo, são invisibilizadas.

Os programas de formação de professores(as) que têm acontecido são esporádicos e de governo: muda governo os programas nem sempre tem continuidade, tornando este conceito raso, descontínuo. Foi assim, por muito tempo, em nível de governo federal. Nos estados e municípios, não é diferente, por isso precisamos lutar por formação permanente fundamentada em Paulo Freire e reinventada neste trabalho para encontrar resposta à realidade atual que vive a educação e os sujeitos históricos que chegam à escola. A adoção da formação

permanente nasce da consciência que nós seres humanos somos inacabados e estamos em constantes construções, aprendendo, portanto, a formação de professores que inicia na graduação deve ter continuidade no exercício da profissão (FREIRE, 1996).

Como já vimos, uma formação de educadores(as) permanente é fundamentalmente necessária, por essa consciência do inacabamento, da nossa inconclusão, em todos os momentos estamos aprendendo e conseqüentemente ensinando. Portanto, a educação escolar e a própria formação de educadores(as) não podem acontecer de forma esporádica, carecem de continuidade ao longo da vida pessoal e profissional. A educação específica e diferenciada a qual os povos originários e tradicionais têm direito perpassa também por uma formação específica, e/ou diferenciada para profissionais que irão atuar nos territórios do campo, das águas e das florestas.

O governo federal desenvolveu alguns programas de formação de professores(as) que atuam nos territórios do campo, porém foram programas que não atenderam às reais necessidades dos povos Amazônidas: uma educação que dialogue com a vida desses povos. Foi por meio de lutas organizadas de movimentos sociais do campo, como o MST, e apoio de instituições de ensino superior, como a UNB, entre outras instituições e movimentos sociais, que se garantiram conquistas de políticas públicas de estado, diferenciadas, a exemplo, da Política de Educação do Campo e do PRONERA, que possibilitam, ainda hoje, o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Especialização em Educação do Campo e o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, nos municípios em parceria com o MEC, Universidades, estados e municípios por todo o país, com intuito de garantir uma formação permanente.

Políticas públicas de estado nem sempre são abraçadas pelos estados e municípios como política permanente. Comprovamos essa realidade, nas pesquisas bibliográficas, nas pesquisas de campo, em teses e dissertações sobre implantação da política de Educação do Campo no estado do Amazonas, território em estudo nesta tese, onde a Educação do Campo não é prioridade dos governos. Um exemplo é o Programa Escola da Terra, realizado no estado, em 4 etapas, iniciado em 2013: os municípios que aderiram ao programa, após a conclusão da formação, não deram continuidade e, em muitos casos, onde se criou coordenação de Educação do Campo, a comissão ou coordenação também deixou de funcionar; foram destituídas nas secretarias de educação.

Outro testemunho do descaso institucional: nos municípios do estado do Amazonas, a formação permanente que professor(a) tem direito, que atua em escolas do campo, das águas, das terras e das florestas é quase inexistente; quando acontece uma ação de formação com

jornadas pedagógicas, parada pedagógica, oficina pedagógica, além de esporádicas, não atendem às necessidades desses educadores, é o que mostram as teses e dissertações analisadas. Geralmente acontecem no início de cada semestre letivo, em um a dois dias de encontro e/ou oficina, com conteúdos técnicos e de funcionamento do sistema.

Retornando à experiência de Paulo Freire (1991) - fundamentada nas ações práticas reflexivas em diálogo com a teoria-, as práticas deveriam ser práxis, que inspirassem e motivassem outro(as) a recriar e inovar com criatividade em seus contextos, o que o Educador fez em São Paulo, à frente da secretaria de educação. Freire (1991) afirma que não queria que se replicasse o que ele fez ou vinha fazendo, mas que se superasse, se recriasse e se reinventasse, a partir da realidade em que se vive e se convive, novas estratégias que dessem sentido à vida na atualidade e fosse um ato revolucionário.

A formação permanente do educador(a) e a educação permanente proposta por Freire (1991), Têm como princípio a dialogicidade, ou seja, o diálogo reflexivo e crítico que acompanham todo o processo formativo, junto com a coletividade, respeitando e valorizando à diversidade e diferenças dos sujeitos que constituem a escola. Os sujeitos da formação devem ir muito além do envolvimento do corpo docente e dos técnicos do sistema; no processo formativo, também é indispensável o envolvimento da gestão da escola, da coordenação pedagógica, dos estudantes, dos pais ou responsáveis, da comunidade local e a colaboração de pesquisadores de universidades.

Esse envolvimento, que deve ser participativo, dialógico, vai do planejamento à elaboração do Projeto Político Pedagógico /PPP. Para tal alcance, é preciso prever tempo, espaço e uma série de atividades formativas durante todo o ano letivo, ou seja, momentos de reflexão crítica sobre a prática e com autonomia profissional e formativa, planejada e executada coletivamente. O PPP é o principal documento que a unidade escolar constrói coletivamente com sua concepção de formação, princípios e objetivos, com estratégias para alcançar essas diretrizes formativas. É uma norma da escola que precisa ser assumida, pelos seguimentos escolares e revisitado sempre que a realidade exigir, e/ou a comunidade escolar considerar necessário, conteúdo obrigatório da formação permanente.

A autonomia do professorado, na própria formação permanente, não exige o poder público de seu dever em garantir a formação permanente por meio de programas com essa finalidade. Contudo, é na unidade escolar que essa formação acontece, por isso, é importante estabelecer no PPP e no plano da escola, tempo e espaço destinados a momentos reflexivos, dialógicos, de partilha de experiências, de estudo teórico, de ação e avaliação, construção e reconstrução de práticas pedagógicas, apropriadas à realidade a qual a escola está inserida.

Em Freire (1996) a autonomia, é pedagogia que compromete, que move o(a) educador(a) na sua prática pedagógica intencional e na sua própria formação, construída com o diálogo, na unidade teoria e prática, na práxis libertadora que se materializa em reflexão crítica emancipadora.

Tomando como inspiração o programa de formação permanente desenvolvido no estado de São Paulo, por Paulo Freire e seus colaboradores, nos vem a reflexão crítica e consciente de que alguns elementos são indispensáveis na construção e execução de um programa de formação permanente. Por exemplo, o espaço escolar e seu contexto com a realidade dos estudantes; as universidades com seus professores/pesquisadores; a secretaria de educação com seus técnicos; o professorado com sua experiência, dificuldades e problemas; os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas com as teorias pedagógicas e novas históricas.

Ana Maria Saul (2019), que coordenou esse programa de formação permanente de educadores(as) com Paulo Freire, na Secretaria Municipal de São Paulo, testemunha em um dos capítulos do livro “Direito Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” o que chamou de “A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo do Município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática”. Nesse testemunho, Saul (2019) declara que aprendeu com o educador Paulo Freire o verdadeiro sentido da participação, do compartilhamento das decisões, dos mandos, da divisão de responsabilidades e do próprio poder que lhe fora atribuído pelo cargo:

[...] Paulo Freire dividia o seu poder de secretário de educação com sua equipe, na secretaria. Fazia isso com tranquilidade, mas, sobretudo, por convicção política. Importante destacar que isso não o ameaçava ou o tonava ‘menos poderoso’. Ao contrário, como ele mesmo dizia em tom muito bem-humorado: ‘Sou o secretário que menos tenho poder e, por isso, contraditoriamente, sou o que tem mais poder’ (SAUL, 2019, p. 289).

Paulo Freire tinha convicção e um posicionamento político que fazia parte de sua vida e procurou viver na prática, quando atuou como secretário de educação da maior cidade do país, sem medo de construir coletivamente um programa que revolucionou a formação de professores(as), de maneira permanente e participativa, assim como reorientou o currículo das escolas de São Paulo com os próprios sujeitos que constituíam a comunidade escolar na época.

Paulo Freire, com sua amorosidade e opção política em favor dos oprimidos, viveu a própria práxis, respeitando e valorizando os sujeitos que compõem e fazem a escola, tornando-se inspiração com o testemunho de que é possível “mudar a cara da escola.” Para

acontecer essa mudança é preciso acreditar e lutar coletivamente, solidariamente; viver e conviver com os sujeitos que desejam essa mudança, assim com, assumindo-se protagonista da mudança.

[...] A opção política por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de formação participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando e a indispensável e necessária formação dos educadores foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação de São Paulo [...] (SAUL, 2019, p. 290-291 - grifo da autora).

Os marcos deixados por Paulo Freire na citação acima, ainda hoje, são significativos para propor a transformação da escola, mas como ele mesmo dizia, se for para fazer o que já fiz não vamos mudar a vida da escola e das pessoas, portanto, sejamos protagonistas e responsáveis pela construção e reconstrução de outros programas e de outras políticas públicas que se inspirem nas experiências vivenciadas por ele na Secretaria de Educação de São Paulo e, por essa via, construir novas estratégias reconhecendo e valorizando a realidade em que vivem os sujeitos que chegam às escolas do campo e da cidade.

Paulo Freire e sua equipe de colaboradores e partícipes do planejamento, elaboração, execução, avaliação e das tomadas de decisão cunharam o Programa de Formação Permanente de Educadores que tinha como princípios básicos:

[...] a) o papel do educador, como sujeito de sua prática; b) o objetivo da formação, deixando clara a intenção de criar e recriar a prática, a partir da reflexão sobre o cotidiano; c) a compreensão de que a formação precisa ser sistematizada e se fazer constante, ao longo de toda a vida do educador; d) a necessidade de que a formação seja orientada para a compreensão do processo de construção do conhecimento; e, finalmente, e) uma formação de educadores compreendida como a contraface do processo de reorientação curricular (SAUL, 2019, p. 299).

O trabalho coordenado por Saul (2019) com os(as) educadores(as), ao longo de sua vida profissional, na rede de educação de São Paulo, gozou de êxito pelo envolvimento e colaboração dos sujeitos da escola. Por exemplo, os grupos de formação criados reuniam os educadores para refletir criticamente sobre suas práticas na própria escola, criando um espírito de coletividade e corresponsabilidade, visando à melhoria de sua prática por meio do diálogo com as teorias do próprio professor, com novas teorias e práticas que os debates revelavam, num movimento, que Paulo Freire chamava “ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teorias e práticas. [...]” (SAUL, 2019, p. 299).

Inspirado nessa ideia de grupos de formação, nas amazônias, vislumbrou-se a criação de Comunidades/Escolas Formativas nas unidades escolares e, apropriando-se da metodologia

dos puxiruns dos povos amazônidas, foi possível promover a partilha dialógica do trabalho pedagógico do professorado que atua em escolas multisseriadas nos territórios, das águas e das florestas, na Amazônia amazonense, tornando-se uma estratégia de formação permanente e autônoma, na própria unidade escolar e nos princípios da educação do campo, também Freireanos, que o Programa Escola da Terra trabalha na formação de professores.

Paulo Freire defendia a formação permanente por acreditar e compreender que nós seres humanos somos incompletos, inacabados, inconclusos. Nós estamos em um movimento constante de busca e construção de identidade, de conhecimento, enfim “[...] de *ser mais*. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência” (SAUL, 2019, p. 298 - grifo da autora). A educação permanente que Paulo Freire defendeu e que é defendida por seus colaboradores e, nesta tese, alia-se à realidade vivida pelo ser humano, assim como incide sobre essa realidade para transformar.

[...] Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire: A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a *teoria embutida* ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não saiba qual é essa teoria (SAUL, 2019, p. 298 - grifo da autora).

Essa experiência, mesmo tendo acontecido há muitos anos, se faz necessária na atualidade no sentido das mudanças pretendidas às vivências/convivências das escolas; mudanças que se voltem para a realidade dos sujeitos com as vidas precarizadas, subalternizadas pelo sistema capitalista, que chegam a essas escolas. Contudo, vidas abastecidas de sonhos, de desejos e esperanças, com riquezas de saberes culturais, saberes do trabalho e da natureza: fontes que possibilitaram a estes sujeitos resistirem a todos os processos de opressão, exclusão, silenciamento, discriminação, preconceitos, desumanização, e continuarem existindo e exigindo do poder público uma educação com qualidade e vida com justiça social (ARROYO, 2014).

Como se pode confirmar nas experiências Freireanas, não é qualquer formação desenvolvida que assume caráter permanente e transformador. Segundo Imbernón (2009), existem muitas formações de professorado, mas são formações que pouco contribuem para transformar os processos educativos, levando-se em consideração o caráter transmissivo e uniforme, com teorias deslocadas da realidade do professorado.

[...]. Mesmo sabendo o discurso já antigo (de meados dos anos 1980), a formação deve aproximar-se da escola a partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso o que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Em face do exposto, há muito tempo, a formação permanente tem sido uma luta constante dos coletivos de profissionais comprometidos com uma educação libertadora. Houve mudanças, porém, insuficientes, para melhorar os processos formativos e educativos e, se tratando da formação de professores dos territórios, os desafios são ainda maiores. Importante assinalar: as universidades podem contribuir com as mudanças pretendidas na formação docente, porém, a partir do que revelam as pesquisas, a concentração está na formação ainda e pouco se tem feito para dar continuidade a essa formação. São poucas as universidades que desenvolvem programas de formação permanente, acompanhando aos egressos que estão na profissão. Geralmente, as formações acontecem em programas de pós-graduação: mestrado, doutorado, especialização e em cursos de aperfeiçoamento. As comprovações apontam a dificuldade para o professorado das escolas do campo conseguir êxito nos processos seletivos e, quando conseguem, não tem apoio das secretarias de educação para garantia de permanência nos cursos. Além da distância física entre universidade e os espaços residenciais, as formações disponíveis não acontecem na área de atuação desses profissionais.

Para Imbernón (2009), faz-se necessário reinventar a formação permanente do professorado com novas estratégias, valendo-se ainda de elementos já disseminados na literatura e no vocabulário pedagógico consolidados em pesquisas e nas políticas públicas de formação, que clamam por efetivação prática intencional, ou melhor, por uma práxis epistemológica crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2019). Imbernón (2009) também enfatiza a necessidade de novos elementos na formação a partir da prática em sala de aula e da vida profissional do professorado:

- a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- a criação de redes de inovação, comunidades de práticas, formativas e comunicação entre o professorado;
- a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
- partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; e
- sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de ‘atualizá-los’, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que ‘aprendam’ (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo

formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo com desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 39-40) .

Os elementos apresentados por Imbernón (2009) são estratégias que podem ser bem aproveitadas na formação permanente do professorado, nas amazônias. Por exemplo, a criação de práticas comunitárias, formativas e de comunicação entre professores(as) nas unidades escolares, o que já vêm acontecendo na formação pelo Programa Escola da Terra desenvolvido no Município de Manicoré (AM), no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. Concluído o Tempo Universidade, o Curso continuou no Tempo Comunidade criando Comunidades/Escolas Formativas na unidade escolar onde o professorado cursista trabalha.

Paulo Freire, na obra, *Conscientização* ao tratar da *Práxis Libertadora*, aponta caminhos de sensibilização, no sentido de despertar nas categorias oprimidas a conscientização ao “ser mais”. Em consequência, essas categorias adquirem coragem para denunciar as injustiças e opressões e, ao mesmo tempo, para anunciar outros caminhos de esperanças à libertação destes: “os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua *práxis* e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (FREIRE, 1980, p. 57 - grifo do autor). Inspirada nos caminhos e teorias Freireanas, a formação permanente exige comprometimento compartilhado e colaborativo de todos os seguimentos escolares, assim como da comunidade onde a escola está inserida, da secretaria de educação, da universidade e grupos de pesquisa e, em se tratando de formação permanente de professoras(es) que atuam em territórios das águas e das florestas, na Amazônia amazonense, o comprometimento passa pela criação de espaços/tempos com a finalidade de preparar o professorado em comunidades de formação, na própria escola, aliando prática e teoria, sob inspirações da *práxis* Freireana.

Acresce reforçar: o espaço/tempo escolar na formação permanente do professorado, nos territórios do campo, das águas e das florestas, é lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma formação eficiente alicerçada na reflexão crítica sobre a prática e no diálogo com a teoria mediada pela realidade do território, previsto no Projeto Político Pedagógico. Este espaço/tempo é onde acontecem os trabalhos pedagógicos, o ensino e aprendizagem, a escuta da comunidade, a partilha de saberes das experiências do professorado, o planejamento das ações da escola, enfim, um espaço de diálogo e de formação ao longo da vida, de formação permanente na universidade a partir da prática e na unidade escolar e com os problemas enfrentados pelo professorado (IMBERNÓN, 2013).

E mais: a formação permanente de professores(as) dos territórios das águas, das terras e das florestas em Comunidades/Escolas Formativas, conforme se experienciou no município de Manicoré (AM), com o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, traz contribuições relevantes na perspectiva de implantação de políticas públicas de estado nos municípios do Amazonas, uma vez que a escola é espaço de mudança profunda, de desenvolvimento profissional e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando ao professorado melhorar, reelabora, até mesmo, criar novas práticas pedagógicas, ou melhor práxis pedagógicas.

O panorama até aqui apresentado mostra que a formação permanente de professores(as) do campo, das águas e das florestas, precisa considerar o contexto em que a escola está inserida, assim como seus sujeitos: estudantes, pais e comunidade como um todo. Para Imbernón (2013), o processo de formação deve proporcionar ao professorado uma reflexão prática/teórica sobre a própria prática “[...], num diálogo de experiências entre o professorado e a comunidade” (p. 503). Assim entendido, essa formação tem como princípio a partilha, a colaboração; não pode se limitar a processos técnicos nem se igualar a outros processos limitantes. Nessa perspectiva, o Puxirum de Saberes apresenta-se como espaço dialógico para analogias do tipo: puxirum da agricultura familiar e trabalho comunitário. Daí que essa formação é um processo complexo, dinâmico, com muitas incertezas, lento, exige paciência, além de poder contribuir teoricamente sobre a prática pedagógica, que é práxis.

A unidade teoria e prática, assim como as experiências na profissão, alimenta a práxis e, conseqüentemente, melhora o ensino aprendizagem. Na escola, comunidade em sua abrangência é importante: o(a) educador(a), o(a) gestor(a), a coordenação pedagógica, a comunidade escolar, estudantes, pais e mães, assim como o território onde a escola está inserida. Freire (1991), envolveu esses sujeitos num trabalho coletivo que chamou de *grupo de formação*, cuja função é acompanhar as práticas e refleti-las criticamente. E mais: é na escola onde acontecem as relações, os diálogos de saberes, o desenvolvimento contínuo de atividades educativas e onde se produz conhecimentos. Daí ser a escola o espaço privilegiado para a formação permanente do professorado em processos coletivos, que os amazônidas chamam de puxirum.

A partir do exposto, vale ressaltar: a comunidade também é escola e a escola também é comunidade, é vida na comunidade. A afirmação comprovou-se nos teçumes da pedagogia da comunidade, do puxirum, ainda hoje desenvolvidos nas comunidades amazônicas para produzir a resistência e existência no território.

Observação/inserção pertinente: carece às universidades, na formação permanente do professorado das escolas do campo, das águas e das florestas, na Amazônia amazonense, desenvolver programas em atenção aos egressos dos cursos de licenciatura, na específica profissão. Além de mestrado e doutorado, precisa oferecer especialização e cursos de aperfeiçoamento que atendam às necessidades e especificidades do professorado da multissérie ou de turmas agregadas (professores que trabalham três disciplinas, com formação apenas em uma). Compete ainda à universidade, enquanto espaço pluriverso de formação, exercer escuta às necessidades, aos problemas do professorado e, a partir daí, contribuir com estudos e pesquisas, possibilitando-os refletir sobre a realidade referenciada em teorias, como a Freireana, que possibilita o diálogo de saberes necessários e fundamentais na formação do educador.

Em termos figurativos, a Universidade nos apresenta como um espaço privilegiado nos processos formativos e libertadores nos sonhos dos construtores de utopias. A universidade, sob olhar Freireano, tem muito a oferecer em programas de formação permanente. Daí a importância de formalizar parceria com as secretarias de educação, manter diálogo permanente e construir ações voltadas para o envolvimento do professorado com a própria formação, sem sobrecarregar de atividades, estabelecendo no planejamento carga horária para atividades de formação em serviço, ou seja, contribuir para que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas tenham tempo/espço disponível para encontros formativos, dialógicos, de partilha de experiências entre professores(as), em formatos de puxirum pedagógico onde se ensina e se aprende coletivamente.

Ademais, é na universidade que estão os(as) pesquisadores(as) especialistas da referida área. São estes que aprofundam as teorias pedagógicas em grupos de estudos e pesquisas e trabalham com a formação de professores; e, também, onde ocorre a formação inicial do professorado que está hoje nas escolas. Portanto, é dever da universidade o acompanhamento dos seus egressos (responsabilidade social) e apoiá-los na continuidade da formação, em serviço e na escola com formação permanente.

Na Amazônia amazonense, por exemplo, a inserção na profissão da maioria dos professores formados acontece nas escolas dos territórios das águas, das terras e das florestas, por essa razão, torna-se importante, o acompanhamento pedagógico, orientação e supervisão nos primeiros anos na docência nesses territórios, aliada a melhores condições de trabalho, carreira e salário atraente. Temos acompanhado a desvalorização desses profissionais por parte da sociedade relativa a aumento das exigências de novas atividades, além da responsabilização destes pelo sucesso ou insucesso dos estudantes, de programa de formação

docente, outro fator agravante. Diga-se ainda: a formação inicial bem distante da realidade da profissão, assim como, o acompanhamento na inserção do jovem professor na profissão. São desafios que têm causado mal-estar na profissão docente no Brasil (FREITAS, 2016).

Nos entrelaçamentos dos compromissos por uma educação de qualidade social, as secretarias de educação, em relação à formação permanente, referenciando-nos na teoria Freireana e em Imbernón (2013), têm o poder de organizar, planejar e viabilizar programas de formação permanente, por meio de círculos de formação e/ou de puxirum pedagógico. Paralelamente, precisam constituir uma coordenação de educação do campo para implementação da política de Educação do Campo, com prioridade à formação permanente do professorado. A composição da coordenação, necessariamente, deve contar com técnicos(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e com professores(as) da rede com larga experiência na profissão e com professores(as) pesquisadores(as) da universidade por meio de convênio com o município.

Em coordenação deve ter o papel de executar a Política Nacional de Educação do Campo, como um programa de formação permanente específico em atenção às especificidades do professorado que atua nos territórios amazônicos. Uma formação que aconteça na própria unidade escolar e de maneira contínua, desde o planejamento das atividades formativas e avaliativas, com os(as) professores(as) assumindo-se sujeitos da própria formação. É responsabilidade também da coordenação acompanhar o processo, orientar e colaborar com a formação.

Durante os processos de formação permanente, o professorado, quando pensar na formação, deve ser o primeiro a ser escutado: conhecer as próprias necessidades e desafios enfrentados no ensino escolar dos territórios do campo, das águas e das florestas e, conjuntamente, planejar momentos formativos e dialógicos entre os pares, com trocas de experiências, possibilitando reflexões críticas sobre as práticas, sobre teorias que respondam aos desafios enfrentados na atualidade, como a teoria Freireana. A reflexão crítica deve ser o fundamento da teoria: estratégia metodológica para o professorado, a partir de si, ler o contexto em que a escola está inserida, fazer leitura de mundo e, conseqüentemente, interferir com autonomia sobre as mudanças que deseja, inclusive na sua prática.

Para Freire (1996), o professorado ou qualquer indivíduo, só reage quando alcança a consciência de que é oprimido e da classe social a qual pertence. A partir dessa reflexão crítica é capaz de tomar atitudes que vão da denúncia ao anúncio em favor de uma sociedade humanizadora, ética e libertadora. E sobre a formação permanente, defende que seja crítica e dialógica, haja vista, possibilita ao professorado refletir criticamente a própria prática e, se

necessário, fazer as mudanças que considerar importantes. As mudanças devem ocorrer por meio de uma nova prática, em cujos princípios, apontam a emancipação tanto do professorado quanto dos estudantes (FREIRE, 1996). A teoria dialógica de Paulo Freire é composta por uma reflexão crítica; não qualquer reflexão: desenvolve-se via pesquisa, ação-reflexão, organização, fundamentação, revisão e construção teórica capaz de apresentar soluções para os problemas escolares e sociais.

Outra parte importante na construção do processo educativo é a comunidade. E a comunidade local, na formação permanente, é o território onde a escola está inserida e, portanto, deve participar de todo o processo, contribuindo com a concepção de formação da escola e de sua finalidade no referido território, com ampla participação em todo o processo de elaboração e revisitação do PPP. A comunidade é responsável também pela direção e rumos da educação escolar. Daí a importância de estabelecer tempo/espaço para encontro/diálogo com a comunidade escolar e extraescolar. No PPP, é fundamental constar a garantia de carga horária para o professorado se dedicar à atividade de formação, em serviço, e para dialogar com a comunidade. Trata-se de um documento que estabelece como, para que e quando as ações planejadas coletivamente serão desenvolvidas. A comunidade é partícipe também do planejamento das ações, podendo se responsabilizar coletivamente pelo desenvolvimento de uma das ações proposta que estejam ao seu alcance.

Para Imbernón (2009) e Gadotti (2001), o Projeto Político Pedagógico é único de cada escola, envolve os sujeitos que a constituem (comunidade interna e externa), apoia-se na consciência crítica e possibilita a participação e cooperação dos governos das várias esferas, com autonomia, responsabilidade, criatividade, ousadia, interdisciplinaridade em todo o processo de construção e execução do projeto. O PPP é importante porque possibilita a renovação da escola através de seus sujeitos que são a escola, e se atém à essência do conceito “[...] Projetar significa ‘lançar para a frente’, antever um futuro diferente do presente [...]” (GADOTTI, 2001, p. 37). O PPP é construído coletivamente com a participação dos sujeitos da escola, no planejamento, na elaboração, na execução, na avaliação e na reelaboração. O autor ressalta ainda que dois momentos são indispensáveis na sua elaboração: primeiro é definir qual a concepção e segundo, a institucionalização e a implantação.

Segundo Gadotti (2001), nesse processo de construção do PPP, os dois momentos provocam rupturas na realidade presente da escola “[...]. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus autores e autoras” (p. 37). Outro ponto do PPP: o tempo político determina sua posição política; o tempo institucional implica em que

cada escola possua um tempo histórico. O tempo escolar corresponde ao calendário escolar e ao período de execução do projeto e o tempo para amadurecer as ideias. Ponto que exige comunicação eficiente. Portanto, é pertinente adesão voluntária e envolvimento de todos(as) com corresponsabilidade, suporte institucional e financeiro (vontade política), controle, acompanhamento e avaliação periódica. Tudo com uma atmosfera e ambiente favoráveis, mística constante, credibilidade e referencial teórico. Esse último seja tão somente o instrumento facilitador no desenvolvimento e elaboração de novos conceitos e da própria estrutura do PPP.

Ainda nas afirmações de Gadotti (2001), o Projeto Político Pedagógico de uma escola elaborado coletivamente precisa considerar e valorizar a todos esses elementos. Assim, sendo um “[...] verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica; deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na educação” (p. 38). Constituindo assim, uma educação para a cidadania. Ou seja, “[...] não se constrói um projeto político-pedagógico sem uma direção política, um norte, um rumo” (p. 41). Por conseguinte, a formação permanente que acreditamos necessária não se limita à escola, muito menos, à universidade: pode acontecer em puxiruns pedagógicos e de saberes nos espaços comunitários, no relato de experiência oral e escrito entre os pares, em eventos acadêmicos, em estágios e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. A formação pode acontecer em diferentes ambientes educativos, mas precisa ser intencional e planejada.

As teorias pedagógicas na formação permanente do professorado são importantes e responsáveis pela fundamentação e pelo diálogo mútuo com a prática do professorado. É com a teoria que vamos compreender e melhorar nossa prática, por isso, o diálogo entre elas precisa ser cultivado, é uma unidade - teoria e prática; não pode haver superioridade da teoria sobre a prática nem da prática sobre a teoria, elas se relacionam e se completam, são práxis (FREIRE, 1991). Para Curado Silva (2019) a práxis é uma epistemologia da formação de professores(as), que unifica a teoria com a prática, ou a prática com a teoria, possível de contribuir no desenvolvimento de formação permanente na relação universidade e escola, com a teoria e com a prática intencional levando a uma ação transformadora.

A epistemologia da práxis na formação de professores(as), sistematizada por Curado Silva (2019), partiu primeiro da compreensão de como se desenvolveu a formação continuada ao longo da história no Brasil e como tem sido disputada, com intenções hoje explícitas alinhadas com o pensamento do movimento empresarial “Todos pela educação”, segundo Freitas (2018) esse movimento defende uma educação e uma formação de professores na lógica do mercado.

Esse modelo de formação continuada esteve atrelado a duas perspectivas: a da racionalidade técnica - décadas de 1960, 1970 e 1980 e a epistemologia da prática. A primeira considerava as disciplinas científicas mais importantes que as práticas pedagógicas, limitando-se a cursinhos, treinamentos, reciclagem ou capacitação em técnicas de transmissão de conteúdos; formação que não oferecia elementos que possibilitassem ao professorado refletir criticamente sobre a própria prática e buscar soluções para os problemas educacionais enfrentados na profissão.

Já a segunda, epistemologia da prática, orientada pelo saber prático construído na prática pedagógica e que se constitui em “conhecimentos e teorias sobre a prática” (CURADO SILVA, 2019, p. 25). prioriza o saber prático, o cotidiano da prática pedagógica centrada unicamente na pessoa do(a) professor(a), priorizando a aula. As avaliações, na produção do conhecimento, ganharam espaço, inclusive, juntos aos movimentos de educadores e pesquisadores progressistas, mas foi relativizado, hoje, busca-se superar esse modelo de formação pela formação na epistemologia da práxis.

É fundamental superar essas duas perspectivas de formação e avançar para a epistemologia da práxis que,

[...] privilegie a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos, aos quais está subjacente uma perspectiva ontológica. Desta maneira, o ser, e aqui o ser docente, é construído na interação com o meio - social, cultural e físico -, e deverá ser equacionado numa dimensão compreensiva e interpretativa [...] (CURADO SILVA, 2019, p. 33).

A educação do(a) professor(a) não pode adequar-se a qualquer formação. A teoria precisa dialogar com o meio social, cultural e físico, ou seja, com a realidade em que vive o(a) educador(a) e seus educandos(as), sob a epistemologia da práxis em que a formação é orientada, “[...] pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado” (CURADO SILVA, 2019, p. 33). A epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipadora problematiza o modelo atual de formação neoliberal e apresenta novos processos formativos com uma sólida formação teórica e fundamentada numa pedagogia emancipadora, que, em síntese, defende uma formação que vai:

- Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo;
- da epistemologia da prática à práxis – os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis);
- do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade;

- praxis pedagógicas e de professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente (CURADO SILVA, 2019, p. 111).

A epistemologia da práxis apresenta-se como exercício da historicidade da produção do conhecimento, cujas atitudes epistêmica e dialética são imprescindíveis para se conhecer e compreender as relações sociais. A formação continuada não pode ser um complemento da inicial, mas um processo permanente “[...] de reflexão que possibilite a análise de questões sobre esta, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, os movimentos e os atores educativos” (CURADO SILVA, 2019, p. 95).

A formação de professores(as) na epistemologia da práxis deve se alinhar à vida profissional, ao trabalho pedagógico e as experiências na docência em diálogo recíproca com as teorias, construirá novos conhecimentos sobre a prática, por isso, “o sentido da formação continuada tem um caráter que vai além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, pois se refere a eventos pontuais centrados nos aspectos técnicos-científicos [...]” (CURADO SILVA, 2019, p. 96).

Sob o olhar da autora, “a formação continuada pensa a função social da educação e da escola, problematiza a escola que temos na tentativa de a construirmos como a queremos” (2018, p. 97). E a escola que o povo Amazônida precisa tem que dialogar com a vida, com os saberes que vêm garantindo a existência desses povos no seu território; ao mesmo tempo em que promova reflexões críticas priorizando “[...] a unidade teoria e prática, não como associativismo ou aplicabilidade pontuais, mas um conhecimento sobre a realidade social e educativa” (CURADO SILVA, 2019, p. 98).

A formação, na perspectiva crítica emancipadora, passa pela superação da retenção de saberes repassado por outros. Trata-se da apropriação do indivíduo em relação à construção permanente de processos próprios de conhecer, em que o conhecimento não está pronto e acabado, mas possibilita formar um ser humano novo, capaz de se reconhecer como sujeito de conhecimento e dos processos de conhecer (CURADO SILVA, 2019, p. 38). E a formação na epistemologia da práxis auxilia “[...] na formação do novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana” (CURADO SILVA, 2019, p. 38).

Uma formação que tenha sentido dialógico e emancipador carrega em natureza a cientificidade, a arte, a ética e a técnica “[...]. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (CURADO SILVA, 2019, p. 38).

A formação permanente que se almeja para o(a) professor(a) dos territórios das águas, das terras e das florestas na Amazônia amazonense é uma formação que considere a realidade desses territórios, de seus sujeitos, e promova o diálogo de saberes e a ecologia de saberes, reconhecendo e valorizando as vivências e experiências do(a) educador(a) nos processos formativos numa unidade teórica e prática, de reflexão crítica - emancipadora. A formação precisa ter sentido para a vida profissional do educador e da vida dos educandos com quem vai trabalhar, possibilitando mudanças e a transformação da realidade na qual a escola está inserida.

### SEÇÃO III

#### **3 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS(ES) NOS TERRITÓRIOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS**

A presente seção objetiva dar visibilidade ao Programa Escola da Terra em nível nacional e contribuir para a formação permanente de professores(as) que atuam em salas multisseriadas, no campo, nas águas e nas florestas por todo o Brasil. A sessão também dá visibilidade à metodologia da pedagogia da alternância, assim como, ao desenvolvimento deste Programa no estado do Amazonas, suas etapas, processos e formação diferenciada que reconhecem e valorizam as especificidades e diversidades do campo, de seus sujeitos, com conteúdos curriculares obrigatórios para serem ensinados nas escolas do campo.

No Amazonas, o Programa Escola da Terra ocorre por meio de convênio entre UFAM/FNDE/MEC/SECADI, e com a parceria da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas /SEDUC/AM e das Secretarias Municipais de Educação. Na UFAM, o programa foi institucionalizado através da Faculdade de Educação e do Núcleo Trabalho, Educação e Diversidade que têm assumido todas as atividades formativas e gestão do programa no estado com a realização dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas.

##### **3. 1 Programa Escola da Terra: uma experiência de formação permanente de professores(as) do campo no Brasil**

A Ação Escola da Terra, do Programa Nacional de Educação do Campo /PRONACAMPO, nasce na luta do movimento por uma Educação do Campo no Brasil e atende às necessidades e às lutas históricas dos povos do campo, representadas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo /FONEC. O Fórum apresentou um documento ao Ministério da Educação /MEC fazendo duras críticas ao Programa Escola Ativa, considerando que este não representava as necessidades e as lutas do povo do campo; e mesmo tempo defendia autonomia das instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas de formação permanente específica aos educadores(as) do campo.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão /SECADI, pressionada pelo FONEC e por pesquisadores(as) das Instituições de Ensino Superior /IES, cedeu à pressão e criou a Ação Escola da Terra por meio da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b), como uma ação do

PRONACAMPO, criado pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, de autoria do MEC (BRASIL, 2013a). A referida Ação atende ao que dispõe o Decreto 7.352/2010, sobre a Política de Educação do Campo, e que deve ser desenvolvida no país em colaboração com o MEC/SECADI e com as universidades públicas federais, com as secretarias de educação dos estados, dos municípios e das escolas (gestores e professores).

O Programa Escola da Terra, como uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo /PRONACAMPO, pretende “[...] promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades” (BRASIL, 2013c, p. 03). Além do acesso e da permanência dos estudantes de várias idades nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas unidades escolares de classes multisseriadas, almeja também fortalecer “[...] a escola como espaço de vivência social e cultural” (BRASIL, 2013c, p. 03), e a formação do educador(a) que atua nessa escola é fundamental, assim como a disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades do campo. A Ação Escola da Terra aponta como objetivos:

- I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013c, p. 03).

Conforme o exposto, é uma ação importante que reafirma e aprofunda o compromisso estabelecido pelo Decreto 7.352/2010 que dispõe da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA, de ampliar e qualificar a oferta da Educação Básica e superior ao povo do campo, por meio da formação permanente específica e diferenciada de educadores(as) que atuam nos territórios do campo no Brasil. É também uma ação que tem contribuído para o reconhecimento e a valorização dos saberes da produção da vida nos territórios do campo, das águas e das florestas e da profissão do educador(a), por oferecer formação específica e diferenciada que atende às especificidades do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas.

Para alcance dos objetivos e de sua finalidade, a Ação Escola da Terra apresenta como componentes: a formação continuada de professores(as); os materiais didáticos e pedagógicos; o monitoramento e avaliação e gestão, o controle e mobilização social, descritos resumidamente no quadro 2 abaixo.

**Quadro 2 - Componentes da Ação Escola da Terra**

<b>Componentes Formativos</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Formação Continuada de Professores</b>	<p>Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que compõem suas turmas;</p> <p>A implementação da formação continuada ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, organizadas em períodos formativos, denominados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tempo-universidade que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com carga horária entre 90 a 120 horas;</li> <li>▪ tempo escola-comunidade que são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas.</li> </ul>
<b>Material didático e pedagógico</b>	<p>O material didático e de apoio pedagógico será disponibilizado pelo MEC/FNDE e distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compostas por estudantes de variadas idades e anos escolares, em unidades de ensino do campo e de comunidades quilombolas, objetivando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Os kits serão distribuídos para todas as escolas passíveis de adesão, à Escola da Terra, conforme Censo/INEP/2012.</p>
<b>Monitoramento e Avaliação</b>	<p><b>Da Formação:</b> O acompanhamento pedagógico e gestão da formação continuada serão realizados por equipe a ser constituída por meio de seleção pública entre servidores das redes estadual e distrital de ensino, com as seguintes denominações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>coordenadores</b> estaduais e distrital, responsáveis por realizar a sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios.</li> <li>▪ <b>tutores estaduais e municipais</b> participam da formação e são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade.</li> <li>▪ <b>coordenação da Instituição Formadora</b>, Instituição Pública de Ensino Superior, designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.</li> <li>▪ Para o acompanhamento pedagógico e gestão, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e nos termos da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, concederá bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e/ou distrital e para os tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os demais professores no tempo escola-comunidade</li> </ul> <p><b>Da Ação Escola da Terra:</b> tem com objetivos específicos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade; e</li> <li>▪ produção de relatório mensal de acompanhamento pedagógico referente a cada uma das turmas da Escola da Terra.</li> </ul>
<b>Gestão, Controle e Mobilização Social</b>	<p>A gestão, controle e mobilização social ocorrerão em nível local em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios:</p> <p>Os municípios serão responsáveis por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ proceder gestão dos profissionais de sua rede que atuam diretamente nas turmas da Escola da Terra;</li> <li>▪ encaminhar a chamada pública e estabelecer estratégias para a inserção e permanência dos professores cursistas nas turmas;</li> <li>▪ possibilitar e estimular que os professores de sua rede, inseridos na Ação, participem da formação continuada;</li> <li>▪ manter atualizados e disponíveis os dados concernentes à ação Escola da Terra, desenvolvida em sua rede.</li> <li>▪ contribuir com a disseminação das boas práticas de forma intercomplementar entre as redes.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelo autor (ALBARADO, 2022) a partir do Manual de gestão do Programa Escola da Terra e da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 (BRASIL, 2013c).

O quadro 2 das ações da Ação Escola da Terra apresenta os principais componentes formativos que devem apoiar e orientar a formação dos(as) professores(as) que atuam em escolas do campo, quilombola, das águas e das florestas e em salas multisseriadas: na formação orienta a utilização de outras formas, metodologias de formação como a Pedagogia da Alternância, que reconhece outros espaços fora de sala de aula como espaços educativos e formativos; na didática deve disponibilizar materiais e jogos pedagógicos adequados a realidades dos estudantes; para o monitoramento e avaliação do processo formativo os parceiros (Universidades, SEDUCs, SEMEDs, por meios de seus coordenadores e tutores), precisam trabalhar coletivamente no acompanhamento e orientação durante o desenvolvimento da formação.

Nos municípios os tutores precisam de carga horária e transporte para o acompanhamento nos tempos formativos na Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, fazendo a gestão, o controle e a mobilização social dos cursistas para o bom andamento da Ação e alcance dos seus objetivos.

As primeiras experiências realizadas no Brasil da Ação Escola da Terra foram socializadas no I Seminário Nacional do Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil, realizado nos dias 26 e 27 de outubro de 2016, em Brasília, reunindo coordenadores do programa nas universidades, nas secretarias estaduais, formadores, tutores e cursistas dos 14 estados brasileiros. Na época, o programa estava em execução e contou com a participação dos técnicos da SECADI/MEC, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação /Undime, Conselho Nacional de Secretários de Educação /Consed, FONEC, e organizações e movimentos sociais comprometidos com os povos do campo (HAGE, et al, 2018).

As experiências socializadas no seminário foram organizadas e registradas no livro “Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil”, publicado em 2018, com várias experiências que ocorrem por todo o país. As experiências socializadas no seminário e no próprio livro buscaram cartografar e registrar a história da Ação Escola da Terra no Brasil, protagonizada pelo movimento por uma Educação do Campo nos estados e nos municípios com seus respectivos fóruns e comitês de Educação do Campo. Para Hage (2018), as ações e produções experienciadas são

[...] expressão a materialização do princípio da *unidade na diversidade*, assumido pelos coletivos nas ações que protagonizam a execução do Programa como estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, pedagógica, cultural e administrativa específicas que resultam das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as

universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (p. 16 - grifo do autor).

Como o Programa Escola da Terra é realizado em colaboração entre SECADI/MEC/FNDE/Universidades e Secretarias de Educação estadual e municipal, cada instituição tem sua responsabilidade na implementação/execução do Programa. Segue abaixo, resumidamente, as responsabilidades de cada agente que adere a Ação Escola da Terra.

**Quadro 3 - Agentes da Ação Escola da Terra e suas responsabilidades**

<b>Agentes da Escola da Terra</b>	<b>Responsabilidade</b>
<b>SECADI/MEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar e monitorar a implantação em âmbito nacional e designar o coordenador nacional;</li> <li>-Elaborar e publicar o Manual de Gestão da Escola da Terra, o Termo de Adesão e os critérios para a seleção dos bolsistas;</li> <li>- Estabelecer o montante de recursos financeiros a ser repassado a cada ente federado que tenha aderido à Escola da Terra;</li> <li>- Avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores;</li> <li>- Zelar para que estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas de Ensino Superior cadastrem corretamente e mantenham atualizados os dados dos participantes da ação;</li> <li>-Garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários;</li> <li>- Encaminhar ao FNDE a relação das escolas para os procedimentos de distribuição dos materiais didáticos e pedagógicos previstos no Termo de Referência;</li> <li>- Informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual com o pagamento aos bolsistas;</li> </ul>
<b>Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas da Escola da Terra;</li> <li>- Efetivar o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e distrital, bem como para os tutores;</li> <li>- Adquirir os kits de materiais didáticos e pedagógicos e providenciar a entrega conforme relação fornecida pela SECADI.</li> </ul>
<b>Compete às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra;</li> <li>- Designar oficialmente o coordenador estadual e/ou distrital da Escola da Terra;</li> <li>- Responsabilizar-se pelos custos de transporte dos tutores (assessores pedagógicos) de sua rede e do coordenador estadual e/ou distrital para que participem dos cursos de formação;</li> <li>- Garantir a participação do coordenador estadual e/ou distrital, dos tutores (assessores pedagógicos) e dos professores cursistas das turmas das escolas do campo e das escolas quilombolas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;</li> <li>- Garantir aos tutores (assessores pedagógicos) as condições necessárias para que realizem o acompanhamento pedagógico das turmas e a formação continuada em tempo escola-comunidade dos professores das escolas do campo e quilombolas;</li> <li>- Encaminhar à SECADI/MEC, os relatórios mensais sobre o trabalho realizado junto às turmas das escolas do campo,</li> </ul>
<b>Às prefeituras municipais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra;</li> <li>- Selecionar os tutores (assessores pedagógicos);</li> <li>- Garantir que os tutores (assessores pedagógicos) disponham de carga horária suficiente para participar da própria formação no tempo-universidade bem como realizar, no tempo escola-comunidade;</li> <li>- Garantir a participação dos tutores (assessores pedagógicos) e dos professores cursistas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;</li> <li>- Realizar a gestão, o acompanhamento e o monitoramento das ações,</li> </ul>

Continua

Cont. Quadro 3

<p><b>Às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES):</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;</li> <li>- Encaminhar à SECADI/MEC a proposta pedagógica do curso, a planilha financeira;</li> <li>- Solicitar mensalmente, por meio do SGB, o pagamento das bolsas devidas aos seus professores;</li> <li>- Apresentar relatório parcial e final da execução da formação;</li> <li>- Enviar mensalmente à SECADI/MEC, o relatório das atividades desenvolvidas no período;</li> <li>- Certificar os cursistas que concluírem a formação.</li> </ul>
---	--

**Fonte:** elaborado pelo autor (ALBARADO, 2022) a partir do Manual de gestão do Programa Escola da Terra e da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 (BRASIL, 2013c).

No quadro 3 são apresentados os entes federados parceiros na realização da Ação Escola da Terra e suas respectivas responsabilidades, como da SECADI/MEC, FNDE, SEDUCs, prefeituras e Instituições Públicas de Ensino Superior /IPES, em todo processo formativos até a certificação dos cursistas.

A Ação Escola da Terra trouxe contribuição ímpar para o(a) educador(a) reconhecer e valorizar os saberes que produz a existência nos territórios do campo, das águas e das florestas no país; também revelou o quanto os(as) profissionais da educação que atuam no campo, nas águas e nas florestas são comprometidos com uma educação de qualidade social, e abandonados na profissão em classes multisseriadas, sem formação e acompanhamento pedagógico diferenciado da escola da cidade, contudo, vão aprendendo na prática coletiva e com colegas mais experientes ser professores(as) nas escola do campo, num puxirum pedagógico.

Aprender e ensinar com o outro é um princípio que muitas comunidades do campo, das águas e das florestas nas Amazônias ainda hoje carregam consigo, na partilha, na solidariedade, no companheirismo, na ética, no respeito, no cuidado, na escuta, na amorosidade e na fraternidade. A Ação Escola da Terra, através da metodologia da Pedagogia da Alternância, reconhece e valoriza esses viveres e conviveres no processo educativo, provocando os(as) educadores(a) à reflexão-ação como protagonista de uma educação escolar para vida, para transformar a vida do estudante, sem negar os próprios saberes, suas culturas e identidades.

A Ação Escola da Terra, como está proposta, pode “ser mais”, como diria Freire (1996), se reinventar nos territórios onde ocorre a formação com outras formas metodológicas, outras pedagogias (ARROYO, 2014), como a pedagogia da ancestralidade, da comunidade, do puxirum de saberes, nascidos na luta dos povos do campo, indígenas, quilombolas, das águas e das florestas. E, com conteúdos da produção da vida no território, dos saberes, do trabalho, das culturas e da natureza, mas para isso acontecer é preciso que essa

Ação seja permanente, assumida pelos municípios em parceria com os demais entes federados e as IPES, como uma política de Estado.

### **3. 2 Programa Escola da Terra por uma formação permanente de professores(as) do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense**

A reflexão que iremos apresentar neste item parte da experiência vivenciada na formação do Programa Escola da Terra, que é uma Ação do PRONACAMPO, instituído pela Portaria N° 86 do MEC, 2013, que estabelece no Art. 6, inciso II “a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimentos e projetos temáticos” (BRASIL, 2013a).

No Amazonas, o Programa Escola da Terra ocorreu por meio dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, em Educação do Campo: práticas pedagógicas, através do convênio MEC/FNDE/UFAM, desenvolvidos nos municípios do Estado do Amazonas, de abril de 2014 a dezembro de 2021. E de maneira específica analisaremos a experiência formativa desenvolvida no período de junho de 2021 a dezembro de 2021, no município de Manicoré (AM) tendo como estratégia formativa a pedagogia da alternância e puxirum de saberes.

Para Vasconcelos (2017), no Amazonas, esse curso buscou possibilitar na Educação Básica o diálogo entre os saberes tradicionais, populares e saberes científicos, além de provocar a Universidade Federal do Amazonas a discutir e estudar sobre as classes multisseriadas, auxiliando o poder público municipal no processo de formação continuada dos(as) professores(as) das escolas do campo, das águas e das terras e das florestas.

O PRONACAMPO é um programa vinculado à Política Nacional de Educação do Campo e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA, criado pelo Decreto n° 7.352/2010. É uma política de estado desenvolvida no Amazonas por meio de parceria entre MEC/UFAM/SEDUC e SEMEDs dos municípios: único programa de formação permanente específica que atende ao(à) educador(a) que atua nos territórios do campo, das águas e das florestas e na multissérie. A formação pelo Programa Escola da Terra tem sido muito importante para internalizar outros processos de ensino e aprendizagem, outras pedagogias como a pedagogia do diálogo, da escuta, da ancestralidade, reconhecendo e valorizando os saberes tradicionais do povo que vive nos territórios onde o professor(a) cursista trabalha.

Nos estudos já realizados no estado do Amazonas sobre este programa ao qual tivemos acesso, é unânime o pedido para a continuidade do programa e que seja permanente, embora seja visível a falta de vontade política tanto do poder público estadual e municipal quanto das universidades. No caso das Universidades, sem convênio com financiamentos, fica muito difícil dar continuidade ao Programa, uma vez que a responsabilidade de investimentos na formação continuada desses profissionais é competência dos governantes em seus respectivos estados e municípios. Por exemplo, dos municípios que já foram atendidos no Amazonas, nenhum deu continuidade ao programa por conta própria. Não há comprometimento de gestores públicos municipais nem estaduais com essa política de estado, reconhecidamente um direito do povo do campo, das águas e das florestas que é dever do estado garantir formação diferenciada e proposta curricular, também diferenciada, para a educação escolar nos referidos territórios.

No Amazonas, a Ação Escola da Terra, na primeira etapa, atendeu a 18 municípios e um total de 1.4442 professores(as), concluindo em abril de 2015. A segunda etapa ocorreu em 2016 e atendeu 24 municípios e um total de 982 professores(as). Na terceira etapa ocorreu de 2017 a dezembro de 2018: atendeu 5 municípios e 300 cursistas. Nessa mesma etapa, a UFAM, por meio da Faculdade de Educação /FACED/UFAM, e motivada pelas etapas anteriores do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, promoveu com recursos próprios o Curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, voltado para os formadores do Programa Escola da Terra, de Manaus, e para alguns formadores dos municípios adjacentes formando 89 professores(as). O curso, segundo Vasconcelos (2017) “[...] trouxe para o debate formativo as experiências dos/das trabalhadores/trabalhadoras do campo, enquanto agentes que pensam a sua própria realidade do mundo do trabalho e a produção de processos formativos” (p. 183).

O Programa Escola da Terra, foi criado por pressão e luta dos movimentos sociais e com apoio de universidades, no sentido de atender de maneira específica aos(às) Educadores(as) que atuam nos territórios do campo no Brasil, em séries iniciais do Ensino Fundamental e em classes multisseriadas, apropriando-se de metodologias da pedagogia da Alternância, no processo formativo e conteúdos por eixos temáticos em articulação com as áreas de conhecimento.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, por exemplo, em todas as etapas realizadas nos municípios do estado do Amazonas, iniciava com seminário integrador envolvendo os(as) professores(as) cursistas, gestores municipais, organizações sociais e movimentos sociais do campo e demais convidados dos cursistas; após

o desenvolvimento de cada eixo articulador e seus respectivos eixos temáticos, os cursistas realizavam o Tempo Comunidade na Escola/Comunidade que trabalha, orientados pelos estudos teóricos do Tempo Universidade, que são socializados e dialogados nos seminários integradores que são desenvolvidos ao longo da formação, como mostra a matriz curricular do curso quadro 4 abaixo.

**Quadro 4 – Matriz curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas**

<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PÚBLICO - ALVO</b>			<b>ESTUDO</b>
<b>120</b>	<b>Formação dos formadores da UFAM</b>			Planejamento dos Processos Formativos e Preparação do material didático
	<b>EIXOS ARTICULADORES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>		<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>
		<b>Tempo Universidade</b>	<b>Tempo Comunidade</b>	
10h	<b>Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas</b>			
70h	Trabalho e Educação do/no Campo	15	05	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica.
		15	05	Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária
		20	10	Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.
10h	<b>Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas</b>			
80h	Escola do Campo e sua Práxis	20	10	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo.
		20	10	Práxis Docente na Escola do Campo
		10	10	Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo na Amazônia.
10h	<b>Seminário Integrador: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas</b>			

Fonte: Victória e Borges (2020).

Cada eixo articulador e eixo temático têm um ementário que norteia o processo de formação transdisciplinar e interdisciplinar e os conteúdos a serem estudados no curso, articulados com as áreas de conhecimentos específicos da formação do(a) professor(a) do campo, das águas e das florestas, ou seja, disputa a forma e o conteúdo da formação numa perspectiva da práxis, referenciada na teoria da ação dialógica de Paulo Freire e reinventada na epistemologia da práxis na formação de professores defendida por Curado Silva (2019), que considera o trabalho pedagógico como princípio educativo, ou seja:

O trabalho docente como centralidade na formação e a epistemologia da práxis possibilitam que a forma e o conteúdo constituam uma nova unidade, que tem como objetivo transformar e qualificar o ato educacional em sentido de totalidade concreta, que visa à emancipação humana (CURADO SILVA, 2019, p. 70).

Neste sentido, os ementários dos eixos formativos do Curso de Aperfeiçoamento: práticas pedagógicas quadro 5, contribuem com uma formação crítica-emancipadora.

Quadro 5 - Eixos Articuladores e Temáticos

Ementas Eixos	Articuladores	Temáticos
Trabalho e Educação do/no Campo	Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e fundamentos da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo.	<p><b>1. Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica:</b> Histórico da evolução dos sistemas agrícolas. A agricultura familiar no contexto agroecológico. Conceitos, objetivos, princípios e bases científicas da agroecologia. História das populações tradicionais na Amazônia. Agricultura Familiar os referencias teóricas.</p> <p><b>2. Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidaria:</b> Conceito introdutório sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Os pressupostos princípios da economia solidária. Características e tendências da economia solidária no Brasil. Teoria e práxis da economia solidária. Autogestão e as experiências de geração de renda no campo</p> <p><b>3. Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo:</b> O caráter sócio-histórico dos conceitos de cultura, trabalho, subjetividade e identidade. Constituições subjetivas individuais e coletivas. Do homem/ mulher do campo amazônico e os movimentos sociais e o processo de identificação presente nas ações humanas no campo.</p>
Escola do Campo e sua práxis	Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docente na Escola do Campo; e Ensino e pesquisa na formação do professor (a) do Campo na Amazônia.	<p><b>1. Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo:</b> Educar pela pesquisa na educação do campo. As teorias do currículo (tradicional, crítico e pós-crítico). O currículo da Escola do Campo. Projeto Político Pedagógico. Relação Escola – Comunidade.</p> <p><b>2. Práxis Docente na Escola do Campo:</b> Concepções, identidade e os significados da docência. Autonomia e profissionalização docente no contexto campesino. A prática docente e sua relação com os diversos tipos de saberes.</p> <p><b>3. Ensino e pesquisa na formação do professor do Campo na Amazônia:</b> Construção do conhecimento científico na Formação do professor/a reflexivo/a crítica e pesquisador/a na escola do campo.</p>

Fonte: Victória e Borges (2020).

Analisando os quadros 4 e 5 podemos afirmar que a Programa Escola da Terra é diferente de outros programas já desenvolvidos pelo MEC, por exemplo, a matriz curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: prática pedagógica foi elaborada pela Universidade Federal do Amazonas por meio da Faculdade de Educação, que coordena o Programa no Amazonas, ou seja, as universidades tiveram autonomia na construção da proposta pedagógica do curso, definindo a forma que possibilitou a participação de professores(as) que estavam em serviço ao fazer uso da metodologia da Pedagogia da Alternância e no que se refere aos conteúdos também são outros como os saberes, do trabalho, das culturas e da natureza, que se complementam com os escolares, que ao dialogarem produzem novos conhecimentos. É uma formação que tem o trabalho e a pesquisa como princípio educativo e a epistemologia da práxis na formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, que reconhece e valoriza os conhecimentos que produz a vida no território do campo, das águas e das florestas, na Amazônia amazonense.

Como se pode ver a forma e os conteúdos no Projeto Pedagógico do Curso, estão voltados para atenderem as especificidades do trabalho pedagógico nas escolas dos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas, e das classes multisseriadas. Esse é um diferencial de outros programas de formação de professores criados pelo MEC, como o Escola Ativa, financiado pelo BM, que já estabelecia os conteúdos e as formas que deveriam ser trabalhados na formação e aplicada na escola.

A Ação Escola da Terra se destaca porque foi uma conquista do movimento por uma Educação do Campo. Nasceu de um esforço coletivo com apoio de professores(as) de universidades, que disputa a formação de professores(as) do campo nacionalmente e na Amazônia amazonense, não é diferente, tem seus conteúdos por eixos articuladores e temáticos elaborado sem interferência externa, não é uma proposta única, padronizada para todo Brasil, como podemos analisar na matriz curricular apresentada nos quadros 4 e 5 do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, desenvolvido pela UFAM, nos municípios do Estado do Amazonas.

Ao investigar esse curso, por meio da observação participante e da escuta dialogada em puxirum de saberes e ao analisar as teses e dissertações sobre a formação continuada, constatamos que é uma formação de qualidade diferenciada, fundamentada nos princípios da Educação do Campo, mas deveria ser uma ação permanente e chegar a todos os(as) professores(as) que atuam nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas. No Amazonas, constatamos que a Ação Escola da Terra não chegou a todos os 62 municípios, e nos municípios a que chegou foi encerrado, logo após a realização do último Seminário Integrador do Curso. A universidade, os gestores das secretarias de educação não deram continuidade a essa formação e nem acompanharam os egressos.

Os(as) professores(as) formados(as) na Ação Escola da Terra se sentem sozinhos(as) em diversas situações do trabalho pedagógico nas escolas do campo e têm dificuldades em colocar em prática o que aprenderam no curso, no TU e TC, principalmente com o projeto de intervenção pedagógica elaborado coletivamente no processo formativo. O modelo seriado urbano de ensino que está internalizado e institucionalizado nas propostas pedagógicas das escolas desses territórios continua a se sobrepôr às outras formas e conteúdos aprendidos por meio da Educação do Campo. Esses(as) professores(as) também não contam com o apoio das secretarias de educação e nem mesmo da universidade que foi responsável pela formação para fazerem um trabalho diferenciado, e alguns acabam voltando a mesma rotina e itinerário educativo que faziam antes de participar da formação. É uma realidade que precisa ser problematizada pela coordenação da Ação no Estado e nacionalmente. Esse acompanhamento

e monitoramento precisa da corresponsabilidade de cada agente que aderiu o programa como apresentado no quadro 3 dos agentes da Ação Escola da Terra, e incluir o comprometimento dos gestores municipais com a continuidade da Ação.

Esse comprometimento é estabelecido pelo Decreto 7.352/2010 que cria a política de Educação do Campo e o PRONERA, no seu Parágrafo Único, do Art. 3º, como segue:

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010a).

Nesse parágrafo está clara a responsabilidade dos municípios que aderiram à Ação Escola da Terra, que compõe a política de Educação do Campo, pois deveriam criar mecanismos para manter essa Ação nas prerrogativas estabelecida no Decreto. Esse Art. 3 estabelece que a União deve criar e implementar mecanismos para a manutenção e desenvolvimento dessa política de Educação do Campo, no Distrito Federal, nos Estados e nos municípios. Ou seja, há uma corresponsabilidade na manutenção dessa Política de Estado.

Nas três primeiras etapas da Ação Escola da Terra, no Amazonas, foi possível, no final da formação, cada turma eleger um quantitativo de professores(as) para participar de um seminário na capital Manaus (AM), com propósito de socializar a experiência formativa com outros cursistas dos municípios contemplados com a formação. A partir da 4ª etapa, por falta de recursos financeiros o Seminário Integrador com representação dos municípios fora inviabilizado na capital, mas foi realizado em cada município, para socializar trabalhos pedagógicos nos princípios da Educação do Campo.

No Estado do Amazonas, a Ação Escola da Terra atendeu até 2022, 2.991 professores (as) dos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas em 49 (quarenta e nove), dos 62 (sessenta e dois) municípios. Alguns municípios foram atendidos por mais de uma vez, neste ano de 2023 estar em andamento três turmas de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, nos municípios de Presidente Figueiredo, São Sebastião do Uatumã e Parintins (VICTÓRIA; BORGES, 2020).

O estado do Amazonas é um território com grande extensão territorial e desafios para o desenvolvimento de um programa dessa natureza, em contrapartida, a Universidade Federal do Amazonas, por meio da Faculdade de Educação, tem empreendido esforços no sentido de atender com formação permanente de maneira específica educadores(as) que atuam nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas, conforme os princípios e objetivos da política de Educação do Campo. O quadro 6 abaixo mostra o quantitativo de 47 (quarenta e

sete) municípios. Destes 06 (seis) municípios foram atendidos por mais de uma vez e onde foram formados 2.997 professores(as) no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, pela Ação Escola da Terra no Estado do Amazonas.

**Quadro 6 – Municípios atendidos pelo Programa Escola da Terra do Amazonas (2014-2021)**

<b>Nº</b>	<b>MUNICÍPIOS DO AMAZONAS</b>	<b>PROFESSORES FORMADOS</b>
01	Alvarães	42
02	Amaturá	Não atendido
03	Anamá	34
04	Anori	37
05	Apuí	Não atendido
06	Atalaia do Norte	23
07	Autazes	35
08	Bacelos	Não atendido
09	Barreirinha	65
10	Benjamin Constant	46
11	Beruri	80
12	Boa Vista do Ramos	23
13	Boca do Acre	100
14	Borba	128
15	Caapiringa	50
16	Canutama	Não atendido
17	Carauari	Não atendido
18	Careiro Castanho	16
19	Careiro da Várzea	47
20	Coari	167
21	Codajás	62
22	Eirunepé	Não atendido
23	Envira	59
24	Fonte Boa	Não atendido
25	Guajará	Não atendido
26	Humaitá	20
27	Ipixuna	Não atendido
28	07- Iranduba	42+20
29	08 – Itacoatiara	59+20
30	Itamarati	32
31	Itapiranga	25
32	Japurá	36+73
33	Juruá	Não atendido
34	Jutai	Não atendido
35	Labréa	Não atendido
36	Manacapuru	143
37	Manaquiri	64
38	Manaus	71+52
39	Manicoré	118+14
40	Maraã	90
41	Maués	151
42	Nhamundá	52
43	Nova Olinda do Norte	61
44	Novo Airão	28
45	Novo Aripuanã	73

Continua

Cont. Quadro 6

46	Parintins	129
47	Pauiní	56
48	Presidente Figueiredo	19+20
49	Rio Preto da Eva	22
50	Santa Isabel do Rio Negro	Não atendido
51	Santo Antônio do Içá	64
52	São Gabriel da Cachoeira	Não atendido
53	São Paulo de Olivença	25
54	São Sebastião do Uatumã	32
55	Silves	92
56	Tabatinga	Não atendido
57	Tapauá	53
58	Tefé	59
59	Tonantins	27
60	Uariní	62
61	Urucará	45
62	Uricurituba	34
	<b>Total de professores formados</b>	<b>2.997</b>

**Fonte:** elaborado pelo autor (ALBARADO, 2022) com dados de Borges e Mourão (2018) e Relatório do Escola da Terra (2021).

O quadro acima mostra os municípios e a quantidade de professores(as) que foram atendidos pela Ação Escola da Terra no estado do Amazonas, que consideramos pouco, pois ainda existem nesses municípios muitos professores(as) que nunca tiveram formação específica para atuar em escola do campo e multisseriada. Vale ressaltar: por muitos anos e até hoje profissionais são inseridos na escola sem orientação pedagógica específica para atuarem em escolas/salas multisseriadas e unidocente; o aprendizado acontece na prática, com erros, acertos, e através de colegas mais experientes. É uma Ação que se desenvolve na colaboração entre os pares. A colaboração e participação acontecem desde a seleção dos professores(as) cursistas, dos monitores, do planejamento da ação, da formação dos formadores, na execução da formação no município e avaliação do Programa Escola da Terra.

Na quarta etapa da Ação Escola da Terra no Amazonas -2019-2021, o processo segue esse ritual, não estático, modifica-se e altera-se no processo da realização das atividades, conforme a emergência. Nessa etapa, tivemos a oportunidade de atuar como professor formador e, ao mesmo tempo, como pesquisador da Ação referenciada na IAP, nos apropriando de técnicas não extrativista como a observação inserção em todo processo formativo e investigativo. Essa etapa iniciou com uma reunião, em abril de 2019, envolvendo coordenadores do Programa no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão /SECADI, que foi extinta no Governo do ex. presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) e reativada no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Essa reunião contou com a presença da coordenação da Ação no Amazonas, na qual se alinhou o período da realização com a coordenação do novo governo e

a coordenação dos estados onde iria acontecer Ação e a definição do quantitativo a ser atendido, ficando o estado do Amazonas com 120 vagas para atender três municípios, em razão da diminuição dos recursos financeiros.

No Amazonas, quando da realização da quarta etapa, a coordenação analisara a situação da pandemia, em alta no estado, propôs ao MEC: em vez de atender três municípios com turmas de 40 cursistas, apresentou a proposta de atender 6 municípios, com turmas 20 professores(as) cursistas. Dos(as) formadores(as), três receberam bolsa do programa e três foram voluntários convidados(as) de programas de Pós-Graduação, contemplados anteriormente com bolsas. A UFAM assumira as despesas com passagem e diárias desses formadores.

Em acordo com o MEC, esta etapa ficou definida para iniciar e terminar em 2021, em razão da pandemia, no entanto, ela corresponderia à Ação Escola da Terra de 2020. Fechado o acordo com o MEC, a UFAM passou a realizar o planejamento, a escolha dos professores formadores, as reuniões com a SEDUC, com as SEMEDs e com os professores tutores dos municípios. Essa etapa atendeu aos municípios de Humaitá, Itaquatiara, Iranduba, Manicuré, Presidente Figueiredo e São Sebastião do Uatumã.

A reunião com os professores formadores, tutores, coordenação do Programa na UFAM, na SEDUC, ocorreu no dia 13 de outubro de 2020. Desde então, foram acontecendo outros momentos de formação, planejamento e orientações sobre o processo formativo, como no dia 29 de outubro de 2020. O planejamento das ações formativas foi fechado em reunião no dia 28 de abril de 2021, com a presença virtual dos professores formadores, coordenação do programa na UFAM e na SEDUC. No dia 04 de maio de 2021, ocorreu outra reunião, desta feita com os tutores dos municípios, professores formadores, coordenação da UFAM e SEDUC, além da participação do senhor Xavier Carvalho, técnico do MEC, coordenador Nacional da Ação Escola da Terra.

Na ocasião, ele fez uma análise da conjuntura do Programa no interior e apresentou os prazos e em que condições a formação deveria acontecer, ou seja, a etapa deveria ser concluída até o final de 2021. Na ocasião, os tutores apresentaram a situação do Covid 19, nos seus municípios, onde ocorreria a formação. Diante do exposto pelos tutores dos municípios, foi aprovado o planejamento das atividades formativas para os formadores, nos meses de maio, junho e julho de 2021 e a formação dos cursistas, nos municípios, no mês de agosto de 2021.

Segundo o coordenador o Programa já atendeu mais de 24 mil professores(as) no país e esteve presente em 16 Universidades Federais, por meio de convênios com o MEC. Já

chegou em 24 Universidades através de parceria e, é referência nacional na formação permanente específica de professores(as) dos territórios do campo que atuam na escola/sala multisseriada. A parceria é também um dos princípios na realização das ações do Programa.

O Coordenador ainda enfatizou que a concepção de formação estava centrada na formação humana, para além da formação para o trabalho e que as Universidades tinham autonomia na concepção pedagógica do curso. Sobre os tutores dos municípios, também cursistas e de preferência que fossem professores(as) das escolas do campo, teriam o papel de mediar e liderar a turma, reunir os relatórios e as atividades que serão propostas pelo professor(a) formador(a), dialogar com a coordenação, secretaria de educação e com o(a) professor(a) formador(a).

Diante da situação da pandemia, que exigia cautela, as atividades programadas de formação de formadores para os meses de maio a julho foram realizadas online, culminando com o Encontro Virtual “Diálogo de Educação do Campo no Estado do Amazonas: experiências e memória”. Este encontro foi aberto ao público e para todos os envolvidos na formação. As reuniões realizadas de planejamento e os encontros formativos, para a realização da Ação, foram um diferencial, pois contou com a participação de todos os envolvidos: coordenação nacional, coordenação estadual, do estado, do município, os professores formadores e os tutores nos municípios, ocorrem desde o planejamento a execução da Ação, mas sentiu-se a falta da avaliação envolvendo todos esses sujeitos e os próprios cursistas.

De acordo com o PPC do curso, essa quarta etapa no Amazonas, somou a mais três totalizando o atendimento a 49 municípios, dos 62 municípios do estado. Os objetivos da etapa foi realizar em seis municípios a formação de 120 professores(as) que atuavam em escolas multisseriadas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando referenciar as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas que facilitassem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo (VICTÓRIA; BORGES, 2020). O curso trabalhou também como princípios, os saberes tradicionais dos sujeitos que viviam nos territórios das águas e das florestas na Amazônia, dos comunitários, dos professores(as) que trabalhavam com esses sujeitos e o saber científico historicamente constituído e que vinham sendo desenvolvido pelos professores na escola, assim como os saberes do trabalho no campo, na vida e na convivência nos territórios das terras, das águas e das florestas.

O Curso de Aperfeiçoamento de Educação do Campo: práticas pedagógicas, estudou os processos do mundo do trabalho do campo, suas alternativas e estratégias, possibilitando

ao educador(a) trabalhar os conteúdos escolares associados com os conteúdos da vida do povo do campo, das águas e das florestas, ou seja, ser um elo com os saberes do trabalho, das culturas e da natureza que garantissem a existência dos povos que vivem nesses territórios, reconhecendo os fundamentos dos tempos e espaços formativos do campo e seus pressupostos, princípio, currículos e sua relação com as culturas e com a identidade dos sujeitos.

Mônaco (2018), analisando o Programa Escola da Terra nos Estados de Tocantins, Santa Catarina, Pernambuco e Amazonas, no Livro “Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”, afirma que a formação de professores(as) que é desenvolvida pelo Programa está fundamentada na epistemologia da práxis e na metodologia da pedagogia da alternância, estratégias que possibilitam relacionar a realidade em que vivem os povos dos territórios amazônicos, como o professorado que atua nesses territórios com suas experiências num processo dialógico com a teoria.

[...] diálogo entre o saber pedagógico desenvolvido a partir das práticas, do cotidiano do trabalho nas escolas, os aspectos culturais de cada realidade e os conhecimentos levados pelos formadores da universidade é fundamental para dar consistência à formação, supera a resistência para a participação (MÔNACO, 2018, p. 336).

Para esta autora, as universidades do estado do Amazonas deveriam ter programas de formação permanente de professores(as) das escolas do campo, das águas, das terras e das florestas, constituindo uma equipe, e/ou uma coordenação permanente de formação com profissionais que estudam e pesquisam na área. A LDB no Art. 62 estabelece que

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a universidade tem a atribuição de promover a formação permanente de professores, que pode ocorrer em parceria com sistema de ensino, atendendo as próprias especificidades, assim como a dos(as) professores(as) dos territórios do campo, das águas e das florestas. O Programa Escola da Terra é a única ação no Amazonas que atende à especificidade do campo e tem fortalecido

[...] a identidade do campo, o sentido de pertencimento do campo e a importância que a escola neste sentimento de valorizar o campo. E possibilita compreender a importância e necessidade de manter as escolas do campo e evitar o seu fechamento (MÔNACO, 2018, p. 336).

Mônaco (2018), analisando as experiências pedagógicas desenvolvidas no estado do Amazonas, pelo Programa Escola da Terra, mostrou que a formação dos professores dos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas possibilitou ao professor(a) cursistas o desenvolvimento de

[...] práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo e a análise crítica da realidade. E que estas aprendizagens impactam no cotidiano das escolas, contudo, há uma realidade dos municípios que diz respeito à rotatividade de professores nas escolas, o que dificulta a continuidade das ações (MÔNACO, 2018, p. 337).

Essa ainda é uma realidade na maioria dos municípios no estado do Amazonas, onde os(as) professores(as) são contratados, e dependem da vontade política partidária para renovação de seus contratos, ano após ano, e quando ocorre mudança na gestão municipal, há mudança também na distribuição dos(as) professores(as), ou seja, essa rotatividade dificulta a formação permanente no estado, inclusive, pelo Programa Escola da Terra. É fundamental criar estratégias de autoformação a partir das experiências da Ação Escola da Terra, em que os(as) professores(as) cursistas criem com seus pares, na unidade escolar, espaços/tempos formativos para partilha, formação, reflexão crítica sobre as respectivas práticas em diálogo com as terias críticas, com a colaboração da universidade, de forma permanente durante o ano, institucionalizados no PPP e no plano da Escola.

A experiência que já ocorreu no Amazonas que tem ido de encontro a essa realidade da falta de formação continuada específica para atuar nos territórios rurais, é da Universidade Federal do Amazonas, que tem desenvolvido o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, e o mais recente ocorreu em seis municípios no período de julho a dezembro de 2021, e um desses municípios foi Manicoré (AM), onde ocorreu a pesquisa de campo desta tese. Nessa formação as(os) professoras(es) cursistas tiveram a oportunidade de participar de uma formação específica e na pedagogia da alternância, com Tempo Universidade /TU e Tempo Comunidade /TC. No TU, estudaram os Eixo Articulador “Trabalho e Educação no/do Campo” os seguintes Eixos Temáticos: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica, Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária, e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo (VICTÓRIA; BORGES, 2020).

No TC, que é outro espaço formativo, onde ocorre a formação do mundo do campo, no caso do Amazonas, nos territórios do campo, das águas e das florestas. É o espaço formativo em *lócus*, em que vivem os estudantes que chegam às escolas, relacionando-se e dialogando

com os saberes das culturas, dos trabalhos, com a natureza e com a identidade desses sujeitos. Vivem-se experiências, fundamentos pedagógicos e as práticas educacionais do campo centradas no tratamento e respeito à diversidade. O PPC da Ação Escola da Terra desenvolvido no Amazonas reconhece que nós, amazônidas, somos sujeitos que vivemos nos territórios das terras, das águas e das florestas e somos diversos: somos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores; somos um pouco de tudo, dependendo do período ou época do ano, na Amazônia (no período de cheia ou da vazante), o trabalho se modifica para poder permanecer no seu território. Esses modos de vida e identidades que vivem esses povos são importantes e precisam ser conhecidos pelo professor(a) no processo educativo.

Esse Curso de Aperfeiçoamento em Educação: práticas pedagógicas tem em sua matriz curricular conteúdos que articulam com a produção da vida no território como: Agricultura Familiar, Agroecologias e Alfabetização Tecnológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamento da Economia Solidária; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo. Esses temas sementes dialogam com a produção da vida nos territórios das águas e das florestas, por isso são tão relevantes nos processos de ensino, na educação escolar. Assim como os temas sementes, da Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis docente na Escola do Campo; e Concepção de Ensino e Pesquisa na formação do Professor do Campo na Amazônia (VICTÓRIA; BORGES, 2020).

Na formação, o(a) educador(a) semeia conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende com o(a) educando(a). Essa sementeira vai germinando esperança... Uma vez, cuidada amorosamente, nasce, cresce e produz muitos frutos. É o esperar de outro mundo possível e necessário construído coletivamente via diálogo com os(as) cidadãos(ãs). O esperar e o diálogo caminham juntos “não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. [...]” (FREIRE, 2005, p. 94-95).

Acredita-se que é pelo trabalho que a humanidade tem garantido sua existência, mas não existe apenas uma forma de trabalho, como a educação escolar tem tratado: formar apenas para o mercado; poucas são as iniciativas que veem no trabalho uma diversidade de possibilidades e de profissões. Ao olhar para trás, a educação escolar não tratava da semente trabalho na década de 1980 e 1990. A educação que se almeja, desde a década de 1998, é por uma educação do campo que defenda outro modelo de trabalho e que a escola ensinasse o sentido justo e digno do mundo do trabalho.

Por exemplo, o trabalho na agricultura, na pesca, no extrativismo nas amazônias faz parte da produção da vida dos povos que vivem nesses territórios. O Programa Escola da Terra/Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo tem o mundo do trabalho como sementes que precisam ser plantadas e cultivadas na educação escolar dos territórios das águas e das florestas. Em princípio, os eixos articuladores e os temas sementes deste curso promovem o diálogo entre os saberes ditos científico e empírico: a formação em desenvolvimento acontece como parte da realidade dos povos do campo, das águas e das florestas em sua diversidade produtiva, ambiental, social, organizativa, política, territorial.

Os dados da pesquisa podem contribuir com as universidades, com o poder público e com as escolas públicas do campo, com metodologias não extrativistas e propostas pedagógicas curriculares de educação permanente referenciadas em teorias dialógicas, pós-abissal, como as Epistemologias do Sul que possibilitem o reconhecimento e a validação de conhecimentos nascidos nas lutas dos movimentos e organizações sociais, cujas dinâmicas têm produzido a existência de muitos povos originários e tradicionais como os que existem nas Amazônias.

### **3. 3 O puxirum de saberes em Comunidades/Escolas Formativas: uma alternativa no processo permanente de formação de professores(as).**

No desenvolvimento do TU do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, os cursistas, em seus relatos e no diálogo crítico/reflexivo a partir dos conceitos dos eixos articuladores, temáticos e das áreas de conhecimentos específicos da formação do educador das escolas do campo, trouxeram exemplos práticos de trabalhos coletivos na comunidade e na agricultura familiar, que chamam de puxirum, espaço de encontro e diálogos de saberes, sabores, onde se produzem culturas, partilham vivências e experiências, onde se ensina e se aprende como viver e conviver com os/as outros/as e com a natureza nas comunidades amazônicas. Isso porque as famílias nesses territórios:

Cultivam pequenos roçados para subsistência, praticam o extrativismo, organizam-se em atividade coletiva denominada de “puxirum”, cujo objetivo é a ajuda mútua, e têm acesso à educação institucionalizada advinda das escolas de características urbanas (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019. p. 367).

Esse modo de vida coletivo tem garantido a existência dos povos Amazônidas nos seus territórios e a escola é parte desse processo, da vida na comunidade. Logo, a escola é vida na comunidade e o puxirum uma estratégia para garantir a vida no território a escola,

nesse território, não pode se sujeitar a uma educação urbanocêntrica, que desconsidera esses modos de produzir a vida e de ensinar e aprender coletivamente em puxirum.

Essa escola ainda hoje quer conduzir as crianças, os adolescentes e os jovens, sujeitos nas suas comunidades,

[...] ao modelo que o leve a ser alguém na vida, e a escola, no universo amazônico, quer seja destinada a não indígenas ou a indígenas, não só ensina a ler, escrever e calcular, mas também segue os ditames do processo civilizador ocidental, modelador de comportamento. Entre outros ensinamentos, a exemplo dos centros mais urbanizados, conduz o indivíduo a ser produtivo e acelerar o tempo. Portanto, o conhecimento híbrido é realidade no *modus vivendi* nas comunidades ribeirinhas, alicerçado tanto na educação escolarizada quanto naquela baseada na vida diária. A primeira está ganhando terreno em águas profunda (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 379).

Para assegurar isso é preciso mudar os conteúdos e as formas de ensinar, educar e cuidar, nas escolas na Amazônia. Essa mudança passa pela formação de professores(as), com outros conteúdos e formas, com outras Pedagogias, nascidas na luta coletiva pela existência nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas. A Educação do Campo, caminha nessa direção com suas ações, como a Ação Escola da Terra, que no Amazonas, no município de Manicoré, se apropriou da estratégia do puxirum para desenvolver a formação de professores que atuam em escolas do campo, das águas e das florestas.

No TC, nas Comunidades/Escolas Formativas, foi realizado o puxirum de saberes, organizado com os professores cursistas, do Curso de Aperfeiçoamento, envolvendo a comunidade, professores, pais, lideranças, gestão da escola, na própria comunidade, num diálogo recíproco, sendo registrado com imagens fotográficas, escritos, gravações de depoimentos sobre a vida na comunidade, a história e memória do território e da escola. Registraram-se também os saberes do trabalho na pesca, na agricultura e no extrativismo, os saberes das culturas no artesanato, na produção de alimentos, nas manifestações culturais e religiosas e os saberes da natureza, do cuidar, respeitar, coletar e caçar, modos de produzir a vida nas comunidades nesses territórios.

O puxirum de saberes foi a metodologia de escuta e de ação dialógica, possibilitando a realização do diagnóstico da comunidade e da escola. Ele foi organizado e planejado coletivamente sob algumas orientações do plano de formação, pesquisa-ação-participativa, que contou com a participação do professor/pesquisador, dos professores cursistas e dos tutores da turma. O quadro 7 abaixo mostra a organização das Comunidades Formativas, posteriormente denominadas Comunidades/Escolas Formativas, segundo entendimento dos cursistas de que não há separação entre comunidade e escola nesses territórios. Essa

organização possibilitou que cada cursista ou mais de um, por proximidade das comunidades, realizasse um puxirum de saberes para conhecer a realidade onde trabalhava. A escuta nos puxiruns revelou a necessidade de espaço e tempo na unidade escolar, para pensar o conteúdo e a forma da escola desenvolver o ensino-aprendizagem conectada com a vida nos territórios.

**Quadro 7-** Comunidades/Escolas Formativas

COMUNIDADES FORMATIVAS	COMUNIDADE	NOME DA ESCOLA	PROFESSORES CURSISTAS
COMUNIDADE FORMATIVA 1	IGARAPEZINHO	ESCOLA MUN. SEBASTIÃO VIRGILIO DE MACEDO	LAUDINA MARIA BARROS MEYER MIQUELINA PEREIRA DE OLIVEIRA LUCILAUURA BEZERRA GALDINO JOAN CONCEIÇÃO DE SOUZA
COMUNIDADE FORMATIVA 2	CACHOEIRINHA	ESCOLA MUN. RAIMUNDA NONATA DE OLIVEIRA	EUNICE COUTINHO VIEIRA JÚLIO CÉSAR COSTA ROSAS
COMUNIDADE FORMATIVA 3	SEMPRE VIVA	ESCOLA MUN. SEMPRE VIVA	JAQUELINE DA SILVA FRANÇA TAIANE PEREIRA PASSOS MANOEL MACEDO P. DA SILVA
COMUNIDADE FORMATIVA 4	SANTO ANTONIO PAU QUEIMADO	ESCOLA MUN. SANTO ANTONIO	MARINA VIANA PINTO LEITE ANTONIO PINHO FERREIRA DORA SÔNIA CARMO DA SILVA ALCINA DE SOUZA GOMES
COMUNIDADE FORMATIVA 5	ESPERANÇA	ESCOLA MUN. ESPERANÇA	MÁRCIO JOSÉ DA COSTA RODRIGUES ADERSON LUIZ VIANA
COMUNIDADE FORMATIVA 6	BOA ESPERANÇA	ESCOLA MUN. BOM JESUS	NAYA JOSÉ TEIXEIRA CORREA ALESSANDRO DO NASCIMENTO PASSOS
COMUNIDADE FORMATIVA 7	SANTA RITA	ESCOLA MUN. SANTA RITA	ADAILSON DE ALMEIDA REIS
COMUNIDADE FORMATIVA 8	SÃO JOSÉ DO CUMÃ	ESCOLA MUN. SÃO JOSÉ	CLAUDIANA OLIVEIRA REATEQUE TELCILAN DE OLIVEIRA REATEQUE

**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

Revelou também que cada sujeito tem uma função na educação escolar e pode contribuir com esse processo, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos de mundo, da comunidade e da experiência de vida pessoal e profissional. Ideia essa que é prerrogativa do puxirum: participação de todos, da criança ao adulto ancião ajudando no que estiver no seu alcance. “[...]. As crianças envolvidas na atividade de puxirum seguem os ensinamentos das mães e, se um dia precisarem, devem passar as informações às suas filhas” (MATOS, 2015, p. 220).

As Comunidades/Escolas Formativas receberam as seguintes orientações para a realização do Puxirum de Saberes, no Tempo Comunidade nas comunidades organizadas no quadro 7 acima:

1 - Realizar um puxirum de saberes com definição de data e informação no grupo dos cursistas. Envolver lideranças comunitárias, estudantes, gestores(as), pais ou responsáveis e pedir autorização para gravações e fotografias. Escolher alguém para fazer o registro escrito e passar uma frequência.

2 - Acolher os sujeitos do campo no Puxirum de Saberes através de místicas: música, dança, poesia ou uma história (referência na própria comunidade);

3 - Realizar uma dinâmica de apresentação coletiva com os sujeitos do campo, informando nome e o tempo em que vivem na comunidade;

4- O professor(a) cursista apresenta-se e fala sobre sua participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do campo, no Programa Escola Terra (dizer o que é o programa e o que é Educação no/do Campo (fala breve);

5 – Convidar os presentes para o diálogo sobre a história da comunidade (surgimento, números de famílias e o que mais considerar importante); conversar sobre os saberes do trabalho, das culturas e da natureza (agricultura, pesca, garimpo, extrativismo, manifestações culturais e religiosas), e sobre a principal fonte de renda da família (economia); fazer um diagnóstico da comunidade e da escola (quem são os estudantes, professores, o ensino oferecido, os problemas e as possibilidades);

6 - Elaboração de diagnóstico do município de Manicoré (AM), pelos tutores, com as principais informações e as que considerarem mais relevantes, acompanhando as orientações apresentadas;

7 – Elaboração de um relatório com os saberes dos sujeitos do campo e de suas realidades histórica e memórias. O relatório pode constar de uma Introdução (Diagnóstico do município, da comunidade, apresentação da escola e objetivos), Desenvolvimento (descrever as atividades realizadas, puxirum de saberes - produção da comunidade, os acontecimentos e o que mais considerar importante); Resultados (O que a comunidade produz? Para onde vai essa produção? Do que vivem as famílias? Quais os saberes do trabalho (pesca, agricultura familiar - cultura da banana, melancia; manifestações culturais e religiosas, da natureza e do extrativismo) Considerações (opinião sobre os resultados, possibilidades e sugestões)

Além disso, era necessário fazer registro fotográfico das atividades realizadas na comunidade. O uso de músicas, poesias e histórias da comunidade deveriam ser inseridas como anexos no relatório.

Essa orientação também deixava claro que não era uma regra rígida a seguir, mas uma provocação à criatividade do(a) cursista que era instigado(a) a reinventar sua prática, conforme a realidade da Comunidade/Escola Formativa onde trabalha a aproveitando o espaço/tempo para o diálogo necessário na unidade escolar, para a escuta dialógica com toda a comunidade para a partilha de saberes, sabores, experiências e vivências, num puxirum de saberes, para formar cidadãos para e pelo trabalho, para viver no campo e na cidade.

O puxirum nas comunidades, como processo educativo e de ajuda mútua entre as famílias, em co-laboração, na capina, no plantio, na colheita, na produção de alimentos, na partilha de conhecimentos da terra, no tempo do plantio e no tempo da colheita, é um espaço

de ensino e aprendizagem e de produção da vida no território. Logo, na escola, o puxirum pode ser uma metodologia de ensino e aprendizagem, por meio de trabalho educativo coletivo intencional. O trabalho em co-laboração para Freire (2005) é uma “[...] característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (p.193).

Portanto, o puxirum enquanto um processo educativo que ocorre em co-laboração nos territórios da Amazônia amazonense, desperta esperanças, sonhos, desejos, enfim, *inéditos viáveis*, por um bem viver e existência na Amazônia, conforme mostraram as (imagens, 3A, 3B, 3C e 3D).

**Imagens - 3A, 3B, 3C e 3D - Puxirum na Agricultura na Comunidade/Escola Formativa /Igarapezinho**



**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

O puxirum vivenciado no TC em Igarapezinho, demonstra que percorrer o caminho da roça pelos(as) jovens (imagens 3A e 3D) faz parte da cultura dessa comunidade. Esse puxirum, envolveu 12 famílias no plantio de maniva (caule) de onde germina a mandioca (matéria prima para a produção da farinha e seus derivados) a principal fonte de renda das famílias dessa Comunidade. No puxirum da agricultura familiar cada um exerce uma função,

mas não individualmente, eles se ajudam nas funções para ninguém ficar para trás e assim terminam todos juntos o serviço. Os homens fazem as covas (imagem 3C) e, as mulheres plantam (imagem 3B) e quando os homens terminam de fazer as covas, ajudam as mulheres a plantarem, para juntos concluírem o trabalho.

Além dessas funções há o carregador das manivas, os cortadores e os que distribuem as manivas para as plantadoras. Há ainda o responsável para servir a água e o “dono” do roçado, que é o responsável pelo puxirum, cabe e ele organizar os trabalhadores(as) em suas funções e dá as orientações para o plantio, cuidando para que seja bem feito. Cabe à sua família, mulher, filhos e parentes mais próximos providenciarem a alimentação para nutrir o corpo físico dos(as) trabalhadores(as). Os que têm mais experiências orientam e ensinam os menos experientes, assim o trabalho coletivo em puxirum acontece nas comunidades amazônicas e todos ganham como na educação escolar que todos devem ganhar (FREITAS, 2016).

Quando os participantes concluem o serviço planejado é hora de descansar de baixo de uma árvore, onde será servido um lanche ou até mesmo o almoço pelo anfitrião, dono do roçado. Esse descanso é regado de brincadeiras, a contação de vantagem por plantar mais que o colega, de relatar falhas por quem recebeu advertência do coordenador do puxirum, de não desperdiçar a semente e de ter mais atenção ao trabalho. Além disso, contam histórias e planejam o próximo puxirum: o horário que vão se encontrar e os materiais que precisarão levar.

O puxirum, o ajuri ou mutirão na Amazônia amazonense é uma das estratégias que garantiu e continua garantindo a existência dos povos originários e tradicionais neste território, principalmente nos territórios que estão mais distantes dos centros urbanos: é pedagógico, político e educativo, ou seja, tem uma pedagogia própria de autonomia (FREIRE, 1996), tem uma pedagogia da comunidade, que são outras pedagogias educativas e nascidas na luta pela vida no território, portanto, não pode ser desperdiçada e nem silenciada nos processos escolares e na autoformação intencional dos educadores(as) nesse território (ARROYO, 2013).

Cabe ao professorado que atua nos territórios das águas, das terras e das florestas da Amazônia amazonense reconhecer e valorizar essa pedagogia da comunidade e outras nascidas no movimento de luta pela resistência/existência nesses territórios, por meio da participação da vida comunitária, comprometimento com suas causas, articulando no trabalho pedagógico saberes escolares com os saberes da produção da vida, dentro e fora da escola,

num diálogo de saberes com a pesquisa-ação-participativa e dialógica (FREIRE, 2005, FALS BORDA, 2016).

A comunidade/escola formativa criada para desenvolver o TC no processo formativo no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, pode ser um espaço de esperar formação permanente nas unidades escolares com auto-organização e para à reorientação curricular e reelaboração do PPP das escolas nos territórios amazônicos. Segundo Vasconcelos (2017, p. 236), as matrizes curriculares das escolas do campo, das águas, das terras e das florestas na Amazônia precisam dialogar com as diferentes realidades e necessidades em que vivem os povos nesses territórios. Portanto, esse esperar se faz vida com as pedagogias: do diálogo, do puxirum, que possibilita resistir e transgredir a história revelando os saberes produzidos pela experiência que os sujeitos guardam na memória “[...] em suas múltiplas realidades territoriais, considerando que no Amazonas, é preciso *começar a trabalhar dentro das escolas a nossa realidade, que é amazônica*” (VASCONCELOS, 2017, p. 236 - grifo da autora). E uma matriz curricular para as escolas nesse território deve se ancorar na pedagogia do diálogo e da história, do movimento, da comunidade, que são pedagogias que podem:

[...] contribuir para enfrentar o discurso da monocultura como única forma de produção de alimentos e trazer para o debate a produção da agricultura familiar de base agroecológica, dos *ajuris*, dos *puxiruns*, e a história de produção de povos ribeirinhos, indígenas, extrativistas e quilombolas, cujas memórias podem revelar experiências para compor matrizes curriculares (VASCONCELOS, 2017, p. 236 - grifo da autora).

Decidir o conteúdo e a forma de educar e cuidar na Amazônia pelos povos que vivem nela é fundamental, é um direito deles de terem uma educação escolar diferenciada com a presença de sua realidade como texto, como currículo no ensino na escola, ou seja, a partir do local contextualizado se ensina o global, mediada pelas ciências críticas, pois trazem subsídios para a emancipação individual e coletiva e conseqüentemente, para a mudança social, política e ambiental, para bem viver no território.

Partimos do entendimento de que a comunidade e escola são unas: nasceram e se desenvolveram na luta coletiva. A luta pela escola começa na comunidade, com os fundadores da comunidade, portanto, não há separação entre escola e comunidade para os comunitários; estes, em movimento coletivo, exigem do estado reconhecimento de suas presenças como escola, com professores(as) contratados(as) e concursados(as) para o justo diálogo com o processo educativo nesses territórios.

A compreensão da realidade de vida do povo do campo amazônida, como conteúdo escolar só foi possível porque no processo de formação permanente desenvolvido pelo curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, no Tempo Comunidade, os professores cursistas desenvolveram puxiruns de saberes nas Comunidades/Escolas Formativas, a partir dos estudos teóricos do Eixo Articulador: “*Trabalho e Educação do/no Campo*” e seus respectivos eixos temáticos: Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo (VICTÓRIA; BORGES, 2020).

Nesses puxiruns os cursistas puderam conhecer um pouco da realidade onde trabalhavam, escutando a comunidade, sua história, economia, modos de produzir a vida na comunidade, considerado por eles um momento rico de aprendizagem e que, devido a sobrecarga da rotina escolar, passam despercebidos esses saberes da comunidade, tão importantes para vida dos educandos, como mostram as (imagens 4A, 4B, 4C e 4D), da Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha.

**Imagens - 4A, 4B, 4C e 4D - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /Cachoeirinha**



Fonte: Acervo da cursista Eunice Vieira (2021).

A imagem 4A é de um puxirum para preparar a área para o plantio da melancia, jerimum e banana, a imagem 4B é da realização de um puxirum de saberes para a escuta dos pais, dos colegas professores(as) e das lideranças da comunidade sobre os saberes da produção da vida, história e memória da comunidade, e da escola, coordenado pela cursista Eunice Vieira, como atividade do TC. Nas imagens 4C e 4D registram os produtos mais comercializados (melancia e banana), prontos para serem vendidos aos atravessadores, são os donos de embarcações que transportam produtos e pessoas do município de Manicoré para o município de Manaus, onde os produtos são revendidos, é, da venda desses produtos que muitas famílias garantem uma renda para o sustento da família.

Na escuta dialogada na Comunidades/Escolas Formativas Cachoeirinha, dois relatos de moradores foram registrados sobre agricultores familiares, os quais geraram preocupação entre os presentes no puxirum. Uma das lideranças fez o primeiro.

Se nós, não se ligar, a pobreza vai vim, os políticos vão nos ter nas mãos, que esses programas sociais do governo [Auxílio Brasil], é para manter o povo na mão deles. Isso aí a gente tem que sair. Antes todas as famílias faziam farinha, tinham as roças, atualmente acho que só uma ou duas famílias fazem isso, ainda faz só para o consumo pessoal (Informação Verbal<sup>14</sup>).

Essa realidade precisa ser problematizada na escola e na comunidade. A preocupação da liderança com a diminuição da produção familiar, principalmente da farinha, que é a base da alimentação nas comunidades ribeirinhas demonstra um olhar crítico do agricultor. A produção da farinha também deve ser problematizada na escola articulando-se ao trabalho pedagógico, enquanto tema da segurança alimentar e suas relações com o sustento da família, uma vez que o excedente dessa produção é vendido para complementar a renda, para que não fiquem reféns das políticas assistencialistas.

O outro relato que também problematiza a agricultura familiar é sobre a extração mineral do ouro que tem sido uma atividade de renda de muitas famílias no rio Madeira, mas que tem afastado ainda mais as famílias da agricultura, desta por ser uma atividade que exige muito esforço físico e por não contar com apoio técnico e insumos para produzir alimento saudável. Segundo o comunitário José (2022), falta apoio do poder público, de assistência técnica e comercialização num preço justo, para as famílias continuarem produzindo e vendendo o excedente. Essa situação tem levado muitos agricultores a investirem em balsas

---

<sup>14</sup> Transcrição de parte do relato do Senhor Francisco Udson Oliveira, ex-presidente da Associação dos Moradores Agroextrativista da Comunidade de Cachoeirinha /AMAC. In: Puxirum de Saberes realizado na Comunidade Cachoeirinha, no município de Manicoré (AM), em maio de 2022.

de garimpo, mas nem o garimpo tem garantido renda e, é uma atividade ilegal. “[...] Por isso, fico pensando, os que estão agora construindo família, como vai ser daqui para frente? [...] se a gente não se unir e cobrar dos órgãos públicos a buscar novas técnicas [...]” (Informação Verbal<sup>15</sup>), a vida na comunidade cachoeirinha vai ficar ainda mais difícil, pois as famílias que conseguem produzir se deparam com um alto custo para escoar seus produtos e ter que vendê-los por preço muito abaixo de mercado, isso desestimula ainda mais os produtores familiares.

No puxirum de saberes realizado na Comunidade/Escola Formativa - Santa Rita, (imagem 5C), germinaram vários temas sementes: veneno na produção (agrotóxicos), alimentação saudável, desmatamento, queimada, livro didático, agricultura familiar, políticas públicas, assentamento, reserva extrativista, modo de vida local. Isso levou o cursista Adailson Reis, que é o único professor na Comunidade e também trabalha na agricultura familiar, a aproveitar o momento para refletir criticamente com os pais e lideranças possíveis ações para mitigar esses problemas levantados e também considerar importante incluir no seu trabalho pedagógico esses temas e estudar com os educandos suas consequências e soluções na interação com os conhecimentos escolares, que trata da vida deles na comunidade.

---

<sup>15</sup> Transcrição de parte do relato do Senhor José, agricultor familiar. In: Puxirum de Saberes realizado na Comunidade Cachoeirinha, no município de Manicoré (AM), em maio de 2022.

**Imagens - 5A, 5B, 5C e 5D - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /Santa Rita**



**Fonte:** Acervo da cursista Adailson Reis (2021).

A imagem 5A mostra a escola Santa Rita com apenas uma sala de aula construída em madeira e assoalhada devido à cheia anual do rio Madeira que passa em frente à comunidade. Na imagem 5C, o professor com os pais e lideranças comunitárias no puxirum de saberes debatem temas de interesse coletivo. E nas imagens 5B e 5D estão os produtos que são comercializados nas margens do rio Madeira com os atravessadores.

Esse puxirum na comunidade/escola formativa Santa Rita deu visibilidade à produção das famílias, que refletiram sobre consumo próprio e o excedente que é comercializado para atravessadores. Entre os produtos estão a farinha, a banana, o jerimum, o abacaxi e feijão a melancia e o limão. Dentre estes os mais vendáveis são a banana e a melancia, segundo os diálogos socializados no puxirum, apresentado pelo cursista Adailson Reis (2021). Um momento como esse também possibilita aos produtores partilharem suas experiências de como produzem e o que deu certo, como combatem as pragas nas plantações ou o que têm feito para evitá-las, enfim, um diálogo necessário que deve envolver a escola com práticas educativas intencionais.

Outro puxirum de saberes foi realizado na Comunidade/Escola Formativa São José do Cumã (imagem 6A), pelos cursistas Claudiana Reateque e Telcilan Reateque, envolveu professores, pais e comunitários. Na escuta dialogada, registraram a história da comunidade e da escola, a produção da agricultura familiar, a farinha e seus derivados que são os alimentos mais produzidos no local, cujo destino é para consumo e venda na própria comunidade. A principal renda das famílias vem do extrativismo do açáí, da castanha e de óleos medicinais. São José do Cumã (imagem 6B) está na Unidade de Conservação Capanã Grande, às margens do lago Capanã Grande, de água preta e rico em peixe.

**Imagens - 6A, 6B, 6C, 6D e 6E - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã**



**Fonte:** Acervo da cursista Claudiana Reateque (2021).

Na imagem 6A, as margens do Lado Capanã Grande, os professores, pais e comunitários se reúnem em puxirum para conversarem e rememorem o nascimento da comunidade e a luta pela escola. A imagem 6C mostra como se tira o tucupi e a tapioca, práticas indispensáveis de quem lida com a farinha. Na imagem 6D o agricultor está torrando a farinha e a imagem 6E mostra a produção do beiju branco e da tapioca e do beiju cica. O puxirum é um espaço de escuta dialógica com esses sujeitos históricos e sociais, gerando

temas importantes a serem incluídos nos currículos dessas escolas: Agricultura Familiar, Alimentação Saudável, Extrativismos, uso de agrotóxicos, desmatamento, queimada, políticas públicas e modo de vida local.

A agricultura familiar, por exemplo, nessas Comunidades/Escolas Formativas vem da perspectiva agroecológica, mas tem se distanciado desta por falta de formação técnica e de apoio do poder público, assim como em decorrência da falta da interação com os conhecimentos escolares. A educação escolar nesses territórios precisa dialogar sobre os modos de produção local e o consumo de alimentos da agricultura familiar e dos produzidos pela grande indústria (embutidos) que chegam às comunidades e são danosos a saúde das pessoas.

Os relatos nos puxiruns dão conta de que existe consciência sobre os produtos da agricultura familiar, de que são mais saudáveis, geram renda para as famílias e movimentam a economia local, mas falta apoio técnico e financiamento com acompanhamento para que as famílias produzam seus próprios alimentos e gerem renda com o excedente, produzindo agroecologicamente como sempre produziram sem uso de veneno, com rotação de culturas, pousio e em sistema agroflorestal imitando a diversidade que é a natureza. Esses conhecimentos precisam integrar os currículos escolares das escolas dos territórios das águas, das terras e das florestas na Amazônia amazonense e os(as) professores(as) precisam reconhecê-los e valorizá-los no seu processo de ensino e aprendizagem de maneira interdisciplinar nas escolas nesses territórios.

No conjunto, esses puxiruns de saberes realizados nas Comunidades/Escolas Formativas, como parte do Tempo Comunidade, do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, que ocorre na Pedagogia da Alternância, no município de Manicoré-AM, contribuiu para que os professores cursistas conhecessem um pouco sobre as comunidades atendidas pela escola, sobre a história dessas comunidades, sobre como os sujeitos vivem nesses territórios, produzem a vida, sustentam as famílias e com eles refletissem criticamente sobre a educação escolar que está sendo desenvolvida no território. Segundo Matos e Rocha Ferreira (2019), a história da educação na Amazônia retrata que os conhecimentos que existiam da ancestralidade eram negados e silenciados, pois:

A educação escolarizada foi sendo implantada sem considerar o conhecimento ancestral e a própria constituição histórica dos amazônidas, criando-se um modelo de educação até certo ponto desconectada da realidade local e negadora da alteridade. Nesse sentido, as pessoas que ainda habitam esses espaços geopoliticamente instituídos aprendem regras e modelos da cultura ocidental, como a busca da polidez e a tentativa de sempre civilizar alguém, sendo a educação

escolarizada um dos meios para atingir esse objetivo, isto é, formar um sujeito polido e “integrado” à sociedade (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 374-375).

Essa lógica de educar o amazônida precisa ser transgredida, por uma educação escolar que reconheça e valorize os saberes históricos e sociais produzidos pelos ancestrais e transmitidos de geração a geração, de forma coletiva. Esses são saberes que têm garantido a resistência e existência dos amazônidas em seus territórios. O trabalho coletivo e solidário é parte integrante do viver nessas comunidades Amazônicas.

Os puxiruns de saberes realizados nas Comunidades/Escolas Formativas não se limitaram à ação isolada em cada comunidade. Os(as) professores(as) cursista compartilharam com os colegas de curso e com o professor formador a experiência vivenciada, num puxirum realizado no Tempo Universidade, quando puderam socializar os achados, dialogando criticamente com os saberes escolares à luz da epistemologia da ação dialógica (FREIRE, 2005). Nas imagens 7A e 7B, os cursistas estão relatando o que aprenderam com a realização do puxirum e como poderiam utilizar esses temas sementes germinados pela história da comunidade e da escola, assim como das práticas cotidianas das famílias na produção da vida, dos saberes do trabalho, na agricultura e no extrativismo; dos saberes da natureza, de conservação e cuidado; dos saberes das culturas e modos de viver e conviver com o outro e com a natureza.

**Imagens - 7A e 7B - Puxirum Pedagógico do TU**



**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

O Puxirum foi usado na formação como estratégia formativa e uma metodologia para a partilha das experiências educativas, pedagógicas e coletivas com seus pares, sobre a ação do TC que realizam. Os(as) professores(as), ao partilharem seus saberes do trabalho pedagógico, da profissão, ensinavam e, ao mesmo tempo, aprendiam com seus colegas, foi

um momento rico de diálogo de conhecimentos da realidade e viveres das comunidades, com os conceitos da Educação do Campo, num diálogo de saberes freireano.

A partilha dialógica, em puxirum de saberes, as experiências dos professores cursistas e as relações teórico práticas trabalhadas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, desenvolvida na alternância pedagógica, foram importantes e ofereceram formação teórica, prática nos princípios e objetivos da Educação do Campo, numa epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2019), com conteúdos e formas próprias, com mediação, reflexão crítica e intencional, com o propósito de mudança na educação nas escolas do campo, das águas, das terras e das florestas onde os(as) professores(as) trabalhavam.

A formação de professores(as), na perspectiva da Educação do Campo, com base no Decreto nº 7.352/2010, Art. 5º, §2º pode ser desenvolvida em serviço com uso de “[...] metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo [...]” (BRASIL, 2010a). Além disso, as instituições formadoras devem inserir nos seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, §3º “[...] processos de interação entre o campo e cidade e a organização dos espaços e tempo da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2010a).

A Ação Escola da Terra desenvolvida na Amazônia amazonense adotou a metodologia da pedagogia da alternância, o que possibilitou a participação na formação de professores(as) em serviço em escolas do campo, das águas e das florestas e trabalhando com salas multisseriadas, num processo dialógico e na unidade teoria e prática, como foi estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, valorizando os espaços e tempos comunitários como formativos e educativos.

A realização, por exemplo, dos puxiruns pelos cursistas nas Comunidades/Escolas Formativas foi viabilizada pela metodologia da Pedagogia da Alternância adotada na formação da Ação Escola da Terra, também viabilizou um momento de partilha dessa vivência no Seminário do TC, denominado Puxirum de Saberes e Sabores das Águas e das Florestas. Em síntese: o Seminário configurou-se numa riqueza de partilha da diversidade e pluralidade de saberes comunitários; de trabalhos na agricultura, na pesca e no extrativismo - conteúdo do trabalho nas terras, florestas e águas (WITKOSKI, 2007), que produz a vida nesses territórios.

A reflexão dialógica apontou a necessidade de que esses conhecimentos possam compor o currículo escolar das escolas nesses territórios, conteúdos que também precisam

compor as propostas pedagógicas de formação de professores(as) que atuam e/ou atuarão nas escolas do campo, das águas, das terras e das florestas nas amazônias. Na imagem 8A, consta a programação da apresentação dos puxiruns que foram socializados no Seminário.

**Imagem 8A**-da Programação do Seminário do Tempo Comunidade



PROGRAMA ESCOLA DA TERRA – MEC / UFAM / SEDUC / SEMED MANICORÉ  
SEMINÁRIO DO TEMPO COMUNIDADE  
TEMA: PUXIRUM DE SABERES E SABORES DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS  
DIA 05 DE NOVEMBRO DE 2021  
LOCAL: AUDITÓRIO DA ESC. EST. HERMENEGILDO DE CAMPOS

HORÁRIO	APRESENTAÇÃO	RESPONSÁVEL
15:00h	BOAS VINDAS	TUTOR ALESSANDRO
15:05h	HINO OFICIAL DE MANICORÉ	TUTOR ADERSON
15:10h	PALAVRA DE ABERTURA	ALESSANDRO
15:20h	PALAVRA DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE PRODUÇÃO	LUCIANO
15:30h	PALAVRA DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE	ARTHUR
15:40h	PALAVRA DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	JOSÉ ANTÔNIO
15:50h	OPORTUNIDADE AO PRESIDENTE DA CÂMARA DE MANICORÉ	VEREADOR MARKSON MACHADO
16:00h	PROGRAMA ESCOLA DA TERRA	PROF. EDILSON
16:07h	PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA SEMED
16:14h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL ESPERANÇA (COM. DE ESPERANÇA)	PROF. MÁRCIO
16:21h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ (COM. DE SÃO JOSÉ-CAPANÃ GRANDE)	PROF. CLAUDIANA PROF. TELCILAN
16:28h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESC. MUN. SEBASTIÃO VIRGILIO DE MACEDO (COM. DO IGARAPEZINHO)	PROF. LAUDINA MARIA PROF. MIQUELINA
16:35h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA (COM. DE SANTA RITA)	PROF. ADAILSON
16:42h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA (COM. DE FORTALEZA)	PROF. ANTÔNIO PINHO
16:50h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA (COM. DE SANTO ANTÔNIO)	PROF. MARINA
17:00h	APRESENTAÇÃO DO PUXIRUM REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA NONATA DE OLIVEIRA (COM. DE CACHOEIRINHA)	PROF. EUNICE
17:10h	LANCHE	TUTOR ADERSON
17:20h	PERGUNTAS E RESPOSTAS	APRESENTADOR
17:40h	ENCERRAMENTO	PROF. EDILSON



Fonte: Acervo Albarado (2021).

Nesse Seminário cada cursista, conforme a programação na imagem acima, socializou sua vivência no puxirum e, como estratégia para a socialização e partilha das experiências vivenciadas, adotou-se a palavra *semente*, que é uma palavra geradora para Paulo Freire). Cada cursista semeou duas palavras germinadas no TC. As duas primeiras foram interação e responsabilidade:

[...] o nosso trabalho foi uma interação, pais, escolas, professores, alunos e comunitários, então, houve interação. E também houve a responsabilidade tanto dos que participaram da pesquisa, como dos que participaram de entrevistas, do

puxirum, da reunião, foi responsabilidade de todos, de minha parte que fiz a pesquisa como dos pais e comunitários (Transcrição da fala da cursista LEITE no TU, 2021).

A cursista acrescentou que, para termos uma educação de qualidade social no campo, “nós precisamos de uma boa interação e responsabilidade, não só dos professores, mas de todos: pais, comunitários, alunos, professores, gestores(as) e o poder público para que se alcance essa educação de qualidade social” (LEITE, 2021).

“União e Conhecimento” foram outras duas palavras semeadas pela Cursista Oliveira (2021) que ressaltou “participando do puxirum [da agricultura familiar], vi essa união no trabalho, [...] eles se ajudam no trabalho”

têm a técnica, todinha de plantio, mesmo não tendo estudado agronomia. Eles sabem o tempo certo de plantar, a forma correta de plantar, [...] eu fui plantar amassando a terra e me disseram que não era assim, a terra precisa respirar para a planta nascer (Transcrição da fala da Cursista Oliveira, no TU, 2021).

No puxirum, realizado na Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha, as palavras sementes germinadas foram “experiências e saberes”. Segundo a Cursista Vieira (2021), “o encontro que realizamos houve muita troca de saberes, trocas de experiências, compartilhamentos de conhecimentos que eu não sabia”. Acrescentou ainda a contribuição de um morador que conhecia produtos da natureza no combate às pragas na agricultura, sem utilizar veneno. Essa troca foi ímpar para que outros agricultores familiares...

[...] aprendessem e não precisassem usar veneno no alimento. Os comunitários gostaram e pediram que houvesse mais momentos como este de diálogo e de troca de saberes e experiências, do professor com a comunidade. A escola pode contribuir muito com essa interação chamando esses agricultores para virem a escola falar sobre os trabalhos deles, mostrando a importância de seu trabalho para o setor primário (Transcrição da fala da Cursista Vieira, no TU, 2021).

Na Comunidade/Escola Formativa Santa Rita, o puxirum de saberes germinou duas palavras sementes: “educar e buscar”. Para o cursista Reis (2021), o agricultor familiar precisa desaprender o uso do veneno e reaprender a cultivar o alimento de forma natural, sem comprometimentos à saúde de quem consome, de quem planta e de quem produz alimentos. O diálogo no puxirum de saberes abordou o uso do veneno na agricultura. Os agricultores familiares presentes no puxirum lembraram que antes cultivavam a melancia e o tomate e não faziam uso de veneno.

No desenrolar do puxirum, outro assunto importante: as queimadas na agricultura e a adubação natural a partir do uso de matéria orgânica, matéria prima das propriedades. Para o professor cursista Reis (2021), na comunidade, já houve desperdício de alimentos (jerimum,

banana, melancia...), abandonados no roçado devido ao preço baixo desses produtos e por falta de apoio do poder público. Segundo os agricultores, não compensa colher os produtos, porque os custos com pagamento de trabalhador e transporte são mais altos que o valor pago aos produtos pelo atravessador. Considere-se: assuntos como alimentação e economia local são conteúdos importantes na formação escolar desses territórios, portanto, o diálogo com os(as) educandos(as) e agricultores(as) se faz necessário na busca de possíveis soluções.

Coletivo e identidade: outras duas palavras germinadas, socializadas pelo cursista Rodrigues (2021), que ressaltou:

pesquisar não é um ato isolado, mas sim coletivo, buscando lá no primeiro eixo articulador os conceitos da agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável, percebi no puxirum que realizamos na comunidade Esperança, que os comunitários estão se distanciando dessa coletividade [...]. (Transcrição da fala do Cursista Rodrigues, no TU, 2021).

A escola tanto pode contribuir para avançar nesse individualismo como para reavivar o processo histórico de coletividade, de partilha, solidariedade e companheirismo: modos de vida saudáveis em que as comunidades amazônicas viveram e ainda vivem hoje. É importante escutar, por meio da escola, os sujeitos históricos da comunidade e com eles construir a educação que traz a vida para esses territórios. Vale reafirmar: a escola tem muito a contribuir para o reavivamento e valorização dos viveres e conviveres em coletividade, como viviam os pais, avós e bisavós dos(as) educandos(as). Os(as) educandos(as) têm direito ao acesso a esses conhecimentos, fontes de vida no passado e base educativa para as presentes gerações. No entanto, essa riqueza de sabedoria ancestral vem sofrendo ameaça do modelo capitalista, colonialista e patriarcal, a partir de silenciamentos sobre esses saberes (SANTOS, 2019), e, a escola tem contribuído para que isso aconteça.

A educação escolar deve preservar a identidade do educando(a):

eu não posso, de maneira nenhuma jogar, o meu saber, a minha experiência acadêmica e matar aquela identidade do sujeito do campo. E a escola tem muito a contribuir, por exemplo, a Escola da Terra, já contribuiu com a minha escola. Nesse fim de mês já tem a merenda escolar e vivenciei essa particularidade [os estudantes] estavam jogando o jerimum da merenda. Então, se procurou à merendeira e passou algumas noções aprendidas no puxirum de sabores (RODRIGUES, 2021).

Este puxirum de saberes criou alternativas para enriquecer a merenda escolar e motivar as crianças a consumir esses produtos da agricultura famílias.

Outra questão relevante é a identidade do povo do campo que precisa ser preservada, reconhecida e valorizada pelos educadores(as) e pelos(as) pesquisadores(as). Impossível

educar e/ou fazer pesquisa sem antes reconhecer a identidade e a luta dos sujeitos na defesa de seus princípios e valores culturais, e dos sujeitos da pesquisa que vivem nos seus territórios.

Para o professor cursista Reateque (2021a), as sementes, “conhecimento e pesquisa”, fizeram parte do puxirum de saberes realizado na Comunidade/Escola Formativa São José do Cumã. O conhecimento para o professor é tudo aquilo que:

nós adquirimos, saberes, com o convívio ali na comunidade, através dessa pesquisa [diagnóstico da comunidade], conhecemos o meio de vida deles, como eles trabalham ali, e a história da comunidade mesmo, que a gente não sabia, mesmo estando ali na comunidade [como professor] (Transcrição da fala do Cursista REATEQUE, no TU, 2021a).

A pesquisa é uma semente ímpar para o cursista Reateque (2021a). Segundo ele, a pesquisa nasceu da necessidade de se conhecer melhor a realidade em que vivem os pais e os comunitários onde a escola está inserida. Por meio da pesquisa, é possível conhecer os saberes da comunidade, valorizá-los, ou seja, é com a “pesquisa que construímos esses saberes que estamos apresentando nesse trabalho, para mostrar [resultados], que a gente conheceu, dentro, da comunidade que mostra a realidade”. Os(as) educadores(as), quando chegam às escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas, têm a responsabilidade de procurar conhecer a realidade e um pouco da vida dos sujeitos com quem irão trabalhar e, assim, incentivar o(a) educando(a) a valorizar essas identidades, diversidades e defendê-las.

“Organização e responsabilidade” foram outras duas palavras sementes apresentadas pela professora Cursista Meyer (2021): “o que me chamou a atenção foi à maneira que os comunitários se organizam para o trabalho [no puxirum]”. A professora contou que, em conversa com uma criança, pode ouvir “que vai pescar com o pai, [...], diz que participa da plantação de melancia, [...]. Agora, a escola, não trabalha isso com as crianças, e eu ainda não trabalhei isso com as crianças”. Os saberes do trabalho da pesca são conteúdos importantes a serem ensinados também na escola, para que as crianças conheçam a dinâmica dos pais na busca de alimentos para o sustento da família e de dinheiro para comprar vestimenta e outros produtos que não têm na comunidade.

Referenciando-nos em Santos (2019), esses saberes do trabalho são responsáveis pela produção da existência dos povos nas Amazônias; daí, os conteúdos não podem ser ensinados esporadicamente através de uma disciplina ou de um projeto através de ilustração, pré-texto, contexto. A escola superar este modelo de ensino e incluir os saberes do trabalho como texto, conteúdo curricular, como defende (ANTUNES-ROCHA, 2021). E, como defendia Freire (1996), a educação escolar precisa, “ser mais”, se reinventar, com criatividade e curiosidade

metódica junto aos sujeitos oprimidos. Portanto, esses saberes do trabalho são parte da vida do educando que ocupa as escolas nos territórios do campo, das águas e das florestas.

As escolas que estão nas Amazônias não podem negar os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, componentes indelévels na vida dos povos originários e tradicionais que vivem e resistem nesses territórios, assim como seus viveres de trabalho colaborativo, de partilha mútua, de socialização de experiência e de vivência com o outro e com a natureza. A educação nas Amazônias precisa ser diferenciada: ter outras metodologias e adotar como referência pedagogias e teorias nascidas no movimento, na vida em comunidade (ARROYO, 2014; FREIRE, 2005).

“Reconhecer e valorizar”: mais duas palavras sementes que germinaram na dialogicidade da professora Reateque (2021b), que ressalta:

[...] não valorizamos aqueles saberes que já tem ali [conhecimento de mundo], a gente, não insere no contexto escolar, a gente, não valoriza aqueles conhecimentos que eles adquiriram durante a vida, embora sejam crianças, mas de uma forma, ou de outra eles já trazem esses conhecimentos e, a gente, não procura dar valor [...].

A professora cursista ressalta a importância de se mostrar aos estudantes o valor da educação escolar nas comunidades. Valor que se estende para a vida comunitária e para o trabalho dos pais que foi e ainda é fundamental para a existência das famílias nos territórios. Considera também que, hoje, o trabalho poderia ser menos pesado, se tiverem acesso à tecnologia e à formação técnica. Daí, a importância de estudar tanto os conteúdos do currículo oficial como o currículo da vida no território “nós precisamos valorizar mais esses conhecimentos, saberes que os pais têm, e que os próprios alunos trazem consigo” (REATEQUE, 2021b).

Para o professor cursista Ferreira (2021), no puxirum que realizou na Comunidade/Escola Formativa Santo Antônio do Pau Queimado, as palavras sementes que germinaram com altivez foram “alerta e compromisso”, chamando a atenção dizendo “nós, professores, não podemos chegar à comunidade e dizer que está tudo errado, o que estão fazendo na agricultura, e/ou, a maneira que vivem [...]”. O(a) professor(a) precisa escutar e conhecer melhor a comunidade onde trabalha, e, com eles buscarem soluções para os problemas que lhes afetam.

O cursista Ferreira (2021), contou que o puxirum de saberes que realizou no TC “oportunizou a ouvir os comunitários, analisar com eles, como resolver os problemas que vivem na comunidade e na agricultura”. Um dos problemas dialogados no puxirum foi o uso do veneno na agricultura familiar: os comunitários mais velhos relataram que, antes

plantavam e não precisavam usar veneno, usavam produtos da própria natureza para combater as pragas. O Puxirum de saberes realizado na comunidade alertou ainda sobre os “problemas que podem causar na saúde das pessoas o veneno” (Transcrição da fala do Cursista Ferreira, no TU, 2021).

Outro problema apresentado no puxirum foi o desmatamento na comunidade. Segundo o Cursista Ferreira (2021), os professores que atuam nos territórios do campo, onde há o uso de veneno e o desmatamento avança, precisam alertar, ou melhor, dialogar com os estudantes os temas - veneno na agricultura e desmatamento. Paralelamente, envolver os pais e comunidades em puxirum, no sentido de resolver ou amenizar tais questões que afetam na totalidade a vida de todos os sujeitos do campo, da floresta e das águas.

O professor ressalta ainda que, em se tratando de um assunto tão importante para a vida das populações destes territórios, é competência da escola trabalhar o cuidado com o meio ambiente, com a natureza, com os animais, com a terra, com as florestas, com o ar que respiramos e com tudo que esteja relacionado com a vida, pois

tudo que já fazem [comunitários] já proporcionou a vida, eles sobreviveram e eles estão ali inseridos, [...] a nossa intenção discutida na Escola da Terra é fazer com que desperte naquelas pessoas o compromisso com o futuro para que, as outras gerações, e a sua vida tenha mais conforto. E a escola na comunidade tem um papel importante na formação, dessa [...] nova geração de hoje, com responsabilidade [...] de formar a criança hoje, que será adolescente amanhã, o adulto, o pai e a mãe, o avô, o senhor, o idoso. Então, ele vai certamente está inserido, para mudar, mudar a sua realidade em que vive e melhorar. A intenção é proporcionar a vida melhorando o seu cotidiano (Transcrição da fala do Cursista Ferreira, no TU, 2021).

Vale afirmar: é a partir dessa interação com uma ecologia de saberes que se gera autorresponsabilidade, unidade na diversidade; no diálogo das experiências e no puxirum comunitário partilham-se experiências pessoais e profissionais importantes que devem ser reconhecidas e valorizadas pela escola. A diversidade de saberes não pode continuar sendo tratada como um problema. Na verdade, a diversidade que chega à escola com os estudantes deve ser tratada com respeito e reconhecimento, haja vista que, é na diversidade que podemos construir outro mundo possível e necessário. O professorado agrega papéis importantes: reconhecer a diversidade presente na comunidade que chega com os(as) educandos(as) e desenvolver atividades coletivas e de interação entre estudantes/estudantes e com os(as) professores(as).

Essa interação dialógica e de partilha no puxirum, são estratégias de trabalho participativo a partir do que já vive a comunidade, possibilitará responsabilizar individual e coletivamente os(as) educandos(as) com os princípios do bem viver no território, e/ou fora

dele. Por esse olhar, reivindica-se um diálogo de saberes que se decodifica numa interação e diálogo profundo e respeitoso entre os conhecimentos escolares e de mundo, da produção da vida nas comunidades atendidas pela unidade escolar (FREIRE, 2005).

Diante da riqueza de saberes e experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) cursistas, no Seminário e no desenvolvimento dos demais eixos formativos articuladores do Tempo Universidade, como “Escola do Campo e sua Práxis,” foi acordado com os(as) professores(as) cursistas que concluíram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, a continuação dos puxiruns. O Puxirum pedagógico envolvendo os professores, gestão e coordenação pedagógica; e puxirum de saberes envolvendo todos os seguimentos escolares, inclusive, pais, estudantes e lideranças comunitárias, no espaço/tempo denominado Comunidades/Escolas Formativas, criado na escola e estabelecido no planejamento da escola.

Essas Comunidades/Escolas Formativas nasceram da intenção formativa em espaço e tempo permanentes, na unidade escolar, onde o(a) professor(a) cursista estiver trabalhando, de formação teórica e prática, ou seja, pela práxis, de partilhas de experiências pedagógicas entre os colegas num puxirum pedagógico e com a comunidade num puxirum de saberes. Esse espaço/tempo também pode ser para revisar e reelaborar o PPP e o Plano de Ação escolar, sendo necessário institucionalizá-lo, com aval de todos os seguimentos da escola e da comunidade.

A institucionalização de espaço e tempo na PPP apontada, possibilita a autonomia da escola e, conseqüentemente, do professorado e demais seguimentos. É direito do educador(a) dispor de tempo/espaço para estudar, pesquisar, dialogar e agir com os seus pares sobre o trabalho pedagógico, com os pais e comunidade sobre a educação dos filhos, da formação cidadã e para e pelo trabalho no campo e na cidade. Assim sendo, o professorado terá autonomia na profissão, na formação permanente, na mediação, na partilha, na co-laboração e orientação, na construção e reconstrução de conhecimentos escolares, assim como, ao longo da vida profissional, por meio de processos de pesquisas não extrativistas, mas dialógicos, consciente de que, não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes (FREIRE, 1996).

É no Puxirum, que “[...] é parte da formação do *habitus* do ser amazônico, que se mostra predisposto a colaborar com o outro [...]” (MATOS, 2015, p. 220), que o povo amazônico resiste e garante sua existência no território de origem, ou onde se territorializou: no trabalho coletivo, na partilha de conhecimentos, na troca de serviço, na solidariedade, no envolvimento de adultos, adolescentes, jovens e até crianças. É na partilha que aprendem uns com os outros, escutando-se mutuamente e escutando a natureza.

Na Amazônia, o ensino e aprendizagem se fortalecem, quando os estudantes participam de uma ação coletiva intencional, na roça, na comunidade, na escola, no culto, na festividade cultural e religiosa, no torneio de futebol, no “pagamento de visita em outra comunidade”. Também, na luta coletiva por direitos, na organização comunitária, na partilha de alimentos, enfim, na vida em comunidade, na educação escolar e na observação atenta à natureza.

[...] Nesse sentido, a prática é a concretude pela qual a aprendizagem se fortalece, sendo a terra e o rio os espaços de vivências laboratoriais, com atividades socioculturais, laborais e não laborais que se perpetuam nesse *modus vivendi* e sustentam o *ethos* amazônico (MATOS; ROCHA FERREIRA, 2019, p. 378).

Esses viveres e conviveres com o outro e com a natureza na Amazônia, como se organizam, como lutam, como produzem sua existência, como constroem conhecimentos novos, como partilham conhecimentos históricos e como compartilham a vida, precisam ser reconhecidos e valorizados como tais, na educação escolar. Na Amazônia, é na partilha, na co-laboração e no diálogo que os povos do campo validam seus conhecimentos, que são experienciados historicamente, vivenciados historicamente, partilhados historicamente e praticados historicamente garantindo-lhes, assim, a existência no território: princípios anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcais (SANTOS, 2019).

Na busca desses princípios, nascidos na luta, a escola do campo, das águas e das florestas a dá

[...] mais sentido e significado às suas bases curriculares a partir dos saberes da memória e das experiências dos povos do campo em diálogo com outros saberes, pode dar mais evidência ao processo histórico da ação dos estudantes, das lideranças e das famílias no espaço da escola e da comunidade situada nos territórios onde moram, e fortalecer o sentido de pertencimento aos territórios das florestas, das águas e da terra-firme (VASCONCELOS, 2017, p. 237).

O campo, as águas, as terras e as florestas com os sujeitos históricos, com seus saberes, viveres e conviveres são conteúdos necessários e que devem compor, integrar as matrizes curriculares das escolas do campo, da formação permanente do professorado, conforme trabalha o Programa Escola da Terra através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, desenvolvido nos municípios do estado do Amazonas, sob a metodologia da pedagogia da alternância e na perspectiva da epistemologia da práxis.

Durante os 05 meses de formação coletiva do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, realizado no município de Manicoré (AM), em puxirum,

tendo como princípio a pesquisa, a observação participante/inserção e a partilha de saberes do trabalho pedagógico e a pedagogia da alternância, possibilitaram o diálogo com as teorias de referência da Educação do Campo e com os saberes da produção da vida das comunidades onde os(as) professores(as) cursistas estavam atuando. Os tempos formativos TU e TC, possibilitados pela pedagogia da alternância nos levaram (professor formador e os(as) professores(as) cursistas) a perceber que a formação deles precisa ser permanente e não encerrar com a realização do Seminário Integrador de encerramento como tem acontecido nos municípios que já desenvolveram o Programa Escola da Terra. O cursista Vieira (2021), preocupado com essa descontinuidade do programa, diz que: “deveria ser contínuo e ampliado, com participação de maior número de professores que atuam no campo, para que assim haja melhoria das condições de ensino e uma educação com foco na realidade local.”

A educação que se deseja para os territórios do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas precisa dialogar com a vida dos sujeitos que vivem nesses territórios e não reproduzir uma educação urbana e do sul do país, como os livros didáticos apresentam o território. É preciso disputar os conteúdos ensinados (ARROYO, 2013), e, como dizia Paulo freire, precisa “ser mais”, reinventando-se na unidade escolar como professor(a), em diálogo com os seus pares, com a gestão, com os pais, com estudantes e com as lideranças das comunidades atendidas pela escola, em puxirum, conforme os jeitos de produção da vida nas comunidades amazônicas e de produção de conhecimentos.

As imagens 9A, 9B, 9C e 9D abaixo mostram um pouco dos trabalhos pedagógicos produzidos no encerramento do Programa Escola da Terra, no município de Manicoré (AM), que precisam ter continuidade pelos próprios professores(as) na unidade escolar e com acompanhamento da universidade e da própria secretaria de educação do município, se desejamos a formação permanente nesses territórios amazônicos.

Imagens - 9A, 9B, 9C e 9D - Seminário Integrador de encerramento do curso



Fonte: Acervo Albarado (2021).

Os trabalhos pedagógicos apresentados fizeram uso de materiais educativos que existem na própria comunidade, nas casas e no terreno da escola, para desenvolver o ensino nas escolas onde trabalham. Por exemplo, o uso do urucum, do carvão, do açaí e do jenipapo pelos professores como material didático e pedagógico (imagem 9A) para as produzirem as próprias tintas e pintarem os desenhos. Assim, o professor poderá o desenvolvimento motor, cognitivo, a fala, o tato, o desenho e outras habilidades das crianças.

Os peixes (imagem 9C) foram desenhados em uma atividade prática desenvolvida pelos cursistas, como mostra a (imagem 9A). Eles participaram do processo de preparação das tintas e que foram usadas para pintar os peixes. Nessa atividade, o(a) professor(a) utilizou recursos da natureza para ensinar os conteúdos escolares para as crianças, contextualizando-os nas dimensões social, cultural e econômica. Nesta última dimensão, poderá ainda dialogar sobre geração de renda, alimentação, necessidade de políticas públicas de incentivo à produção, acompanhamento técnico e comercialização, questões que podem ser relacionados para que o conhecimento escolar interaja com os meios de produção da vida no território e que os conceitos estudados na escola façam sentido para a vida desses estudantes.

O cursista Vieira (2021) na imagem 9C, usando sementes, apresentou uma atividade educativa intencional que desenvolveu no seu trabalho pedagógico e que despertou a atenção dos estudantes da escola onde trabalha. Ele usou as sementes como recursos didáticos para trabalhar os conteúdos matemáticos: numeração, subtração, quantidade, volume, entre outros conteúdos de outras disciplinas de maneira interdisciplinar. Para ele, participar da Ação Escola da Terra, “contribuiu bastante no aprimoramento da minha prática pedagógica, tendo em vista que percebi que o campo é um local rico em recursos didáticos, pedagógicos e de cultura, que necessita ser explorada e incentivada”. O uso desses materiais educativos que existem na comunidade é uma estratégia importante no processo pedagógico, mas não pode ser utilizado como adaptação, e sim com a devida contextualização histórica, política, econômica e social.

Na imagem 9D, os cursistas apresentaram a árvore da escola campo que tem em suas raízes os princípios dessa educação e, que visa um desenvolvimento sustentável. No caule está a escola que se deseja: uma escola que tenha relação íntima com a terra, que dialogue com os diferentes saberes e as culturas, que reconheça e valorize a identidade, as memórias coletivas e as formas de partilha de conhecimentos. As folhas e frutos da árvore são os desejos que se almeja com essa escola do campo, das águas e das florestas: um currículo diferenciado, melhor estrutura física, financiamento próprio, gestão democrática e formação específica para os educadores.

Com esses momentos vivenciados pelos(as) cursistas na formação da Ação Escola da Terra, na pedagogia da alternância, as ricas experiências compartilhadas e vivenciadas tanto no Tempo Universidade, quanto no Tempo Comunidade, tudo pensado propositalmente e tendo a pesquisa como princípio formativo e educativo, e, o trabalho também como princípio educativo, buscou-se a unidade entre a teoria e prática, uma práxis transformadora. Toda via, as mudanças necessárias na unidade escolar e na forma e nos conteúdos, como defende Curado Silva (2019), ainda é um grande desafio, por isso defendemos uma formação permanente na unidade escolar com a co-laboração (FREIRE, 2005), da universidade com princípios, conteúdos e formas específicas da Educação do Campo.

Institucionalizar espaço/tempo na unidade escolar para autoformação é um direito dos(as) professores(as), para refletirem criticamente o trabalho pedagógico referenciado em teorias críticas, por meio da escuta dialógica e partilha de experiências tanto enquanto coletivo com e entre pais e comunidades atendidas. Esse encontro dialógico e formativo é um puxirum de saberes, necessário para se dialogar sobre quais cidadãos estão formando e para qual sociedade? qual educação os pais desejam que se ensine nas escolas nesses territórios?

por isso, é indispensável o diálogo, que “[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2005, p. 91).

Essa transformação que se almeja precisa ser disputada. A educação que se almeja precisa transgredir o modelo atual de educação e formação de professores(as) baseado em competências e habilidades, que visam atender ao mercado e ao sistema capitalista neoliberal. O modelo de na Amazônia segue lógicas que incentivam os sujeitos a deixarem esses territórios para “ser alguém na vida na cidade”, “estudem para não viverem igual a seus pais”, frases pronunciadas quase que diariamente aos(as) educandos(as) em sala de aula. Criticar essas frases que contribuem para desvalorização da vida no campo não significa deixar de refletir criticamente todas as condições em que vivem o homem e mulher do campo, como a falta de assistência à saúde, à moradia, à educação, ao trabalho, à assistência técnica e aos problemas ambientais. Significa entender que a transformação que se almeja no campo não se fará sem os sujeitos que nela vivem. O campo sem os sujeitos e suas dinâmicas de vida e cultura é uma das cobiças do grande capital que se instalou no campo que transforma tudo em mercadoria, inclusive a natureza.

Na Amazônia, a financeirização da natureza, já é uma realidade. No estado do Amazonas, o governo Wilson Lima (União Brasil) lançou neste ano de 2023, o Edital Chamada Pública 002/2023 para Projetos de Conservação na modalidade REDD+ (Redução de Emissões de Gases de Efeito Estufa por Meio da Redução do Desmatamento e da Degradação e Promoção da Conservação, Manejo Florestal Sustentável, Manutenção e Aumento dos Estoques de Carbono Florestal Medido), que pretende comercializar os créditos de carbono acumulados no total de 809.670.198,54 tCO<sub>2</sub> com outros países, com empresas poluidoras do mundo, justificam suas emissões de gases de efeito estufa comprando reserva de carbono na Amazônia amazonense (AMAZONAS, 2023).

Na Amazônia, da Educação Básica a Superior, precisa problematizar este tipo de proposta mercadológica e neoliberal que tem embasado projetos e ações nesse território, os quais visam transformar tudo em mercadoria - água, terra, florestas, carbono, enfim, toda a riqueza natural, cultural, biológica e de saberes, abrindo caminhos para a comercialização desses bens por governos e empresas, sem refletir e escutar os povos que nela vivem. Quando a floresta passar a ser crédito de carbono, os agricultores não poderão mais derrubar uma quadra de floresta para plantar, ou seja, não poderão lançar mão da única forma que aprenderam para cultivar, pois não tem domínio de outras tecnologias e nem contam com assistência técnica. E como viverão os povos dessas áreas, com poucos recursos financeiros

(decorrente de programas assistenciais), em assistência à saúde, à remédio, à educação: sem trabalho, moradia, transporte e alimentação suficiente e adequada? Serão obrigados a abandonar o território e viver nas periferias das cidades.

É possível transgredir o modelo de educação mercadológica e construir uma educação de formação humana, crítico-emancipadora e, com justiça social, concepção defendida por essa tese, que perpassa por uma educação e formação permanente de professores(as) fundamentada nos princípios da Educação do Campo. A partir da escuta, do diagnóstico da escola e da comunidade, é possível coletivamente construir o modelo de educação no qual se acredita e se deseja para a formação profissional/crítica de cidadãos para e pelo trabalho, decidido pelos que vivem no território. Para isso, o(a) professor(a), precisa compreender a realidade em que vive o campo e seus sujeitos históricos e tomar consciência do que é preciso fazer para contribuir com o existir desses sujeitos nos seus territórios, e de que é melhor um simples viver que um sobreviver. Ao se colocar nessa realidade, ele somará forças com os sujeitos desse território para transformar essa realidade.

O Programa Escola da Terra no Amazonas tem possibilitado formar professores nessa perspectiva levando-os a refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico e os conteúdos que estão ensinando e como podem melhorar a educação a favor do povo, da classe trabalhadora, reconhecendo e valorizando os saberes que têm garantido a existência no território cobrando do poder público a garantia do direito à educação diferenciada. O cursista Rodrigues (2021), explica como o programa impactou sua vida:

me colocou diante do resgate do hábito praticado pelos meus avós, “A Ciência do Cuidado”, em minha comunidade. Agora, os sujeitos do campo estão colocando em prática essa metodologia em suas atividades de agricultura e extrativismo. Isso me deixa muito entusiasmado para que a população da minha comunidade continue existindo em um pleno convívio com a natureza, respeitando o limite do outro.

A consciência do professor ribeirinho de existência no território passa pelo ensinamento também dos conhecimentos tradicionais, de vida e dos hábitos de cuidado com o outro e com a natureza que os anciões guardam na memória e vivem no seu dia a dia na comunidade, que, em diálogo com os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, podem-se construir novos conhecimentos e reconstruir os que já existem, pela existência no território.

A formação permanente precisa ter a pesquisa como princípio formativo e educativo, e, as experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, no seu trabalho pedagógico

têm a pesquisa como princípio educativo. A partilha de suas experiências no processo formativo no TU com seus pares, possibilitaram diálogos de saberes teórico e prático, apontando caminhos para que o campo e seus sujeitos estejam presentes na escola como texto, como conteúdos curriculares (ANTUNES-ROCHA, 2021). Esses cursistas foram autores, protagonistas, formuladores e produtores de conhecimentos, superando a formação e o processo educativo que apenas ilustram o campo e seus sujeitos, ou apresentam como pré-textos e às vezes contextualizados, mas, sem problematizarem a realidade do campo e seus sujeitos. O trabalho pedagógico, sem dialogar com os modos de vida da comunidade, não avança para mudar o conteúdo escolar e, conseqüentemente, a escola. É preciso referenciar conteúdo dos saberes da diversidade e da pluriversidade que vivem os povos na Amazônia amazonense.

Esses conteúdos da produção da vida nas comunidades amazônicas encontram fundamentos na pedagogia do oprimido de Freire (2005) e se soma a formação permanente de professores(as) nesses territórios na epistemologia da práxis de Curado Silva (2019). Ambas, reconhecem a capacidade da autonomia do sujeito, tendo no conhecimento historicamente construído a possibilidade de liberta-se e coletivamente poder romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada. Nessa perspectiva da epistemologia da práxis, o processo formativo, investigativo e interventivo da Ação Escola da Terra, se apresenta como uma alternativa viável para o desenvolvimento de formação permanente nos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas.

Diante dessas perspectivas, concordamos com Curado Silva (2019). A autora afirma que precisamos superar a perspectiva de formação prática indo além, trabalhando a formação teórica e prática, na epistemologia da práxis, investigando com os sujeitos e com eles propor ações coletivas significativas para mudança da realidade em que vivem os sujeitos, que, no caso desta tese, são os sujeitos históricos e sociais dos territórios do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas.

Quando uma pesquisa é desenvolvida de forma desvinculada de uma análise social mais ampla e sem o conhecimento historicamente construído pela humanidade, o conhecimento científico fica limitado a uma prática. É importante que a pesquisa não se restrinja ao conhecimento pedagógico do educador, mas, sim, que esse conhecimento prático seja o ponto de partida e, em diálogo com os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, seja o ponto de chegada com competência práxis (CURADO SILVA, 2019; 2022), capaz de emancipar o estudante para que seja um cidadão com possibilidade de transformar a realidade onde vive.

Ao adotar uma pesquisa formação, investigação - ação - participativa nesta tese assumimos o compromisso em ultrapassar a perspectiva de formação limitada à prática pela prática, por uma epistemologia da práxis revolucionária que almeja transformar a realidade em que vive o indivíduo coletivamente, consciente de que para resolver um problema por meio da práxis, primeiro é preciso compreender que todo problema é histórico e, ao mesmo tempo, também político e social.

Portanto, é necessário que a formação investigação-ação-participante não se limite à prática pela prática, mas promova a práxis e o diálogo com o trabalho pedagógico e com a teoria, para compreender os motivos e as razões históricas, políticas e sociais que estão implicadas aos problemas educacionais e as pesquisas já produzidas ajudam nessa compreensão, no desvelamento da realidade, na análise, podendo indicar elementos que possam contribuir para conhecer melhor os problemas, refletir criticamente sobre eles e agir revolucionariamente para a uma mudança profunda da realidade.

O puxirum de saberes, desenvolvido na formação, na investigação e na ação participativa, é um contributo estratégico para uma formação permanente freireana de professores(as) na Amazônia amazônica. O puxirum abre caminhos a partir do trabalho pedagógico e em diálogo com a universidade, com a coordenação pedagógica do município e com as comunidades, visando à construção de conhecimentos novos e à reconstrução dos conhecimentos existentes, podendo contribuir com a resistência e existência nas comunidades amazônicas para conservação e preservação das riquezas naturais, das identidades e culturas, além dos modos de bem viver na Amazônia, para os próprios povos que vivem nela.

### **3. 4 Formação permanente de professores(as), Agroecologia e Bem Viver Amazônica: forma e conteúdo diferenciado no processo educativo**

A agroecologia na educação nos territórios do campo, das águas e das florestas nas Amazônias é uma possibilidade e necessidade para o bem viver amazônica. A segurança alimentar e a agroecologia são sementes que precisam germinar na formação do professorado de maneira permanente, assim como na educação escolar e, com urgência, pois o aumento de liberação de agrotóxicos nos últimos quatro anos no Brasil (referente ao governo de Jair Bolsonaro (PL), e sua utilização, cada vez maior, na produção de alimentos que consumimos diariamente vem causando adoecimentos. A escola não pode se omitir em tratar de um assunto tão importante quanto a alimentação para a vida das pessoas, assim como o bem viver amazônica que se fundamenta também na segurança alimentar e nutricional.

Para Boff (2022), foi observando a diversidade da natureza, das terras, das águas, das florestas, que os povos originários e tradicionais aprenderam a conviver com o outro e com a natureza, tirando dela o suficiente para o bem viver, permitindo que ela se regenerasse, produzindo novos frutos, vivências que a agroecologia reaviva, alimenta e reinventa, fazendo emergir outro mundo possível e necessário. Os povos que vivem nas Amazônias aprenderam essa convivência com o outro e com a natureza que garantiu e continua garantindo suas existências nos territórios de origem ou nos territórios em que se territorializaram.

A propósito, o povo Amazônida se reinventa a cada ano com criatividade, partilha, solidariedade e ética, resistindo aos fenômenos naturais - as grandes cheias, vazantes, secas-, num eterno movimento de semear e plantar ano após ano para garantir o alimento, em não faltar o sustento da família e comercializar o excedente. É um modo de vida não entendido pela sociedade dita “letrada”, urbana, que os considera preguiçosos, por não explorarem a natureza, até o limite, em busca de lucro e benefício próprio. Os viveres desses povos são modos naturais de resistir ao modelo colonialista, ao qual foram e continuam submetidos, assim como, de enfrentar processos educativos e epistemológicos de um saber único e elitista que tenta invisibilizar e marginalizar esses povos e seus bons conviveres (ACOSTA, 2016).

Em seus estudos e vivências sobre o Bem Viver dos povos andinos, Acosta (2016), defende que os processos educacionais sejam caminhos de transformação na escola e na vida dos(as) estudantes, transgredindo o processo educacional opressor e excludente de uma formação docente e, conseqüentemente, de uma Educação Básica fundamentada no urbanocentrismo. Os conviveres e os viveres dos povos amazônidas assemelham-se à filosofia do Bem Viver dos povos andinos. Em países como Bolívia e Equador, o Bem Viver e a Natureza são políticas de Estado. Essa filosofia de vida dos povos andinos assegura e reaviva bons conviveres. O Bem Viver é oposto ao “viver melhor” que leva à competição, ao acúmulo de bens de capital e à exploração do outro. Diferente disso, o Bem Viver desperta e constrói a harmonia, os bons conviveres com o outro e com a natureza. Trata-se de construir outra civilização pelo rompimento com o capitalismo, e que se apresenta como uma alternativa ao desenvolvimento sustentável que não rompe com o modelo atual de produção e de consumo, tornando-se insustentável (ACOSTA, 2016).

Na formação de professores e na Educação Básica, referências no diálogo de saberes (FREIRE, 2005) e na ecologia de saberes (SANTOS, 2019), o processo formativo deve acontecer com o reconhecimento e valorização dos saberes construídos social e historicamente pelos povos originários e tradicionais, que não são menos importantes que o conhecimento epistemológico, mas são negados e condenados a outro epistemicídio. A

educação no e do campo, das terras, das águas e das florestas que o povo da Amazônia defende não pretende substituir os conhecimentos escolares, mas tencioná-los como conhecimentos da produção da vida nesses territórios, promovendo um diálogo de saberes e uma ecologia de saberes. Por isso, se faz necessária uma educação diferenciada e específica, no e do território de vida, das amazônidas e de seus povos.

A formação permanente, na perspectiva humanizadora e emancipadora Freireana, que se almeja nos territórios amazônidas, deve ter como princípio a dialogicidade e a escuta. Escuta que seja capaz de reconhecer e valorizar as outras pedagogias, as outras metodologias, os outros conhecimentos curriculares, construídos no processo de lutas dos movimentos sociais e nos processos educativos experienciados pelo professorado em suas práticas pedagógicas outras (ARROYO, 2014), construídas na vida pessoal e profissional.

Então, pensar em outros processos de formação permanente para os professores que atuam em escolas dos territórios das águas e das florestas, na Amazônia amazonense, pressupõe-se percorrer, através das experiências pessoais e profissionais do professorado, rios, lagos, furos, igarapés, as florestas, as culturas e as diversidades, num puxirum. O espaço/tempo pode ser Comunidades/Escolas Formativas, onde acontecem o diálogo e a partilha de experiências pedagógicas e teorias da educação que possibilitem a unidade entre prática e teoria ou teoria e prática, em puxirum de saberes. Espaços dessa natureza possibilitam ao professorado avaliar a própria prática, no diálogo com os pares, escutando e reinventando mutuamente as experiências com a lente da teoria da ação dialógica, que é considerada por Santos (2019) como uma Epistemologia do Sul.

A agroecologia, que foi um dos eixos temáticos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, do Programa Escola da Terra, trouxe a reflexão crítica sobre agricultura familiar, alfabetização ecológica e desenvolvimento sustentável, provocou a germinação do tema semente “alimentação escolar” que tem chegado às escolas, principalmente, a partir da obrigatoriedade de os municípios adquirirem, no mínimo, 30% da alimentação escolar, direto dos agricultores familiares. Essa obrigatoriedade foi estabelecida pelo Lei nº 7775 de 4 julho de 2012 que regulamentou o Art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, que instituiu o Programa de Aquisição de Alimentos /PAA e o Capítulo III da Lei 12.512, de 14 de outubro de 2011, com duas finalidades básicas: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar (BRASIL, 2003).

Para o líder comunitário Udson que participou do puxirum de saberes na Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha.

é muito importante trabalhar sobre a alimentação, pois quando chega na escola uma banana, um mingau, vão estranhar, porque já estão comendo [bolacha recheada e milito]. Espero que um dia o agricultor familiar consiga produzir a merenda do seu próprio filho, porque hoje não está acontecendo, porque em Manicoré, os produtos vão tudo para o comércio. Existe a Lei dos 30%, mas se quiser comprar tudo pode comprar, mas isso não acontece (Transcrição de parte da fala de Udson, 2022).

O município de Manicoré por força dessa Lei adquire produtos da agricultura familiar, mais ainda é insuficiente e falta um trabalho de sensibilização nas escolas e junto às famílias para a valorização desses produtos na alimentação escolar, pois está havendo rejeição desse alimento saudável pelas crianças e pelos próprios pais. Isso talvez por falta de conhecimento e informação sobre qualidade nutricional desses produtos para a saúde e desenvolvimento das crianças, além do desconhecimento sobre a importância do valor econômico para as famílias do território que comercializem esses produtos da agricultura familiar.

Na formação, no TU, a partir do eixo agroecologia e das reflexões trazidas pelos professores cursistas sobre uso desses alimentos pelos estudantes, germinou o tema “alimentação escolar” com destaque para essa problemática. Esse tema foi dialogado e se propôs a realização de um Puxirum de Sabores com os professores cursistas (imagens 10A, 10B, 10C e 10D). A temática foi a utilização dos produtos da agricultura familiar na preparação de cardápios alternativos e inteligentes com estudos aprofundados sobre a importância destes para a saúde e para a economia familiar. Na oportunidade, o diálogo com os professores cursistas trouxe a Lei 11. 947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. O Art. 2 das Diretrizes da alimentação escolar estabelece:

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009b).

O momento dialógico fortaleceu o conceito de Educação Alimentar e Nutricional como direito dos estudantes das escolas do campo, das águas e das florestas a uma alimentação saudável produzida pelos agricultores familiares, assim como a segurança alimentar e nutricional, um conteúdo curricular obrigatório a ser ensinado na escola. O diálogo também apontou o dever do estado em relação à aquisição desses alimentos, orientar a utilização e ensinar na escola o valor nutricional e a riqueza dos produtos da agricultura familiar, na vida dos comunitários e na economia local.

**Imagens - 10A, 10B, 10C e 10D - Puxirum de Sabores no Tempo Universidade**



**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

Nesse puxirum de sabores foram preparados alguns cardápios alternativos pelos próprios cursistas com orientação do professor formador e pesquisador, a partir do conhecimento que já tinham sobre preparação de alimentos. Na (imagem 10A), está uma crepioca enriquecida com verduras e talos de couve e na (imagem 10B) bolinho de arroz com couve e cebolinha. Outros cardápios como frango no tucupi, vitamina de banana com jerimum, vitamina de abacaxi com banana, suco verde de couve com abacaxi e purê de macaxeira foram preparados usando os produtos da agricultura familiar que chegam à escola (imagem 10C). Essa prática mostrou aos cursistas outras formas de incentivar as crianças a comerem esses alimentos que são nutritivos e saudáveis. A intenção da atividade vai além de trabalhar esse consumo de alimentos nutritivos e saudáveis, pretende valorizar a agricultura familiar, contribuir com a renda das famílias que produzem esses alimentos e incentivar as famílias que ainda não produzem a produzir esses alimentos.

Para o aprofundamento teórico sobre a alimentação enriquecida, os cursistas da (imagem 10D) assistiram a um vídeo da Dra. Clara Terko Takaki Brandão<sup>16</sup>, Pediatra e Nutróloga, que dialogou sobre a importância dos alimentos da agricultura familiar para a saúde, para a geração de renda familiar e para a economia local: são alimentos saudáveis, sem agrotóxicos, além da valorização à produção da agricultura familiar<sup>17</sup>.

O Puxirum de Sabores realizado no TU mostrou, na prática, ancorada no pensamento de Clara Brandão, que a alimentação produzida pela agricultura familiar é nutritiva e saudável e que é um conteúdo necessário e obrigatório para compor o currículo escolar. Segurança alimentar e nutricional como conteúdo escolar está previsto na Lei 11. 947/2009 que criou o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Vale frisar que o Puxirum de Sabores nasceu do problema apresentado pelos professores, de que as crianças e adolescentes rejeitavam os produtos da agricultura familiar servidos na merenda escolar, inclusive, haviam recebido reclamação dos próprios pais por servirem às crianças esses alimentos que já consumiam em casa. Para os cursistas que participaram do puxirum de sabores consideram necessário realizar um momento como esse na escola envolvendo os estudantes, pais e merendeira, pois os pais desconhecem a importância do consumo desses alimentos para a saúde dos filhos e para a economia familiar dos que produzem e vendem para o município.

Estendendo-se o propósito para a educação escolar, o professorado pode envolver os(as) estudantes em atividades que articulem os conteúdos escolares das disciplinas por meio do tema - semente alimentação escolar, enriquecida e nutritiva, inclusive trabalhando os valores nutricionais dos alimentos consumidos na escola, desenvolvendo atividade de pesquisa e elaborando fichas para cada produto da agricultura familiar que chega à escola, ou mesmo, ao que os estudantes consomem em casa. A proposição fluiu como uma necessidade levantada pelos(as) próprios(as) professores(as) em trabalhar o Puxirum de Sabores nas escolas dos territórios da Amazônia amazonense. Para melhor compreensão e valorização desses alimentos foi sugerida abordagem dos conceitos agroecológicos para dialogar com os conhecimentos do trabalho na agricultura dos comunitários, que precisa ser um princípio educativo nas escolas desse território.

Outra estratégia utilizada para o aprofundamento do assunto foi a exibição do vídeo, produzido por Caputo (2020), do Laboratório para la Vida<sup>18</sup>, que trabalha na escola o tema

---

<sup>16</sup>Clara Brandão, médica Pediatra e Nutróloga, criadora da multimistura à base de produtos regionais. Conheça mais no link <[www.multimistura.org.br/biografia.htm](http://www.multimistura.org.br/biografia.htm)>. Acessado em 20 set. 2021.

<sup>17</sup>BRANDÃO, C. T. T. Alimentação Inteligente. 10 mai. 2018. Disponível em: < <https://youtu.be/MGM0dG-DPHY>> . Acessado em 20 set. 2021.

<sup>18</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4\\_C2jXJjtA](https://www.youtube.com/watch?v=4_C2jXJjtA)>. Acesso em 10 ago. 2021.

gerador alimentação com a metodologia Investigação-Ação-Participativa (FALS BORDA, 2016), por meio de uma feira com os alimentos mais consumidos pelas crianças na escola, assim como com os mais consumidos em casa e levando as crianças e os próprios pais a conhecerem os nutrientes que existem nos alimentos consumidos e quais proporcionam saúde e quais a prejudicam.

A partir do puxirum de sabores, os cursistas, com a colaboração do professor formador e pesquisador, elaboraram coletivamente algumas orientações para realização de puxirum de sabores na escola: pesquisar o tema semente alimentação por meio dos estudantes e os achados da pesquisa podem ser usadas pelo educador para ensinar de maneira interdisciplinar outros conceitos sempre articulados com a vida do estudante, envolvê-los na preparação de cardápios escritos e depois ir para a prática. Os registros dos cardápios podem ser feitos conversando com os pais ou entrevistando pessoas que são responsáveis pela preparação dos alimentos da família. Esses cardápios podem ser utilizados para ensinar os conceitos matemáticos (quantidade, soma e subtração), de língua portuguesa (a escrita, a gramática e a leitura), onde ciência (valores nutricionais) e os quais mais a criatividade possibilitar criar.

Orientações para a realização do Puxirum de Sabores: todo o processo deve ser registrado por escrito e fotografado. Os textos devem incluir os valores nutricionais dos produtos utilizados. Por fim, organizar um banquete com os pratos preparados, regado a diálogos sobre cardápios enriquecidos. Outro Puxirum de Sabores pode ser realizado com a presença dos pais, professores, gestão da escola e convidados da comunidade, com exposição do cardápio para degustação dos pratos preparados. Durante esse puxirum promoveu o diálogo sobre a importância dessa atividade para a vida dos estudantes e de seus relacionamentos com a cultura da nutrição dos povos amazônicos. Em síntese, o Puxirum deve ser um espaço de partilha e de reflexão crítica sobre a segurança alimentar e nutricional nas comunidades; de reconhecimento, valorização, também de incentivo sobre a utilização dos alimentos da agricultura familiar nas escolas e nas famílias.

A utilização desses alimentos pelas famílias, além do fortalecimento do sistema imunológico, contribui com a saúde, com a economia familiar e comunitária; valoriza os produtores familiares, incentiva a produção de alimentos saudáveis, sem agrotóxicos; gera emprego e renda na própria comunidade, além de garantir a existência dos povos com vida digna nos seus territórios. É consenso: a educação escolar é para vida toda dos sujeitos, logo, compete ao professorado mediar os conteúdos escolares impostos pelo sistema; em contrapartida, compartilhar dialogar com os saberes da produção da vida, como os saberes do trabalho na agricultura - fonte de alimentação das comunidades amazônicas.

O ideário será alcançado se o professorado da Amazônia desenvolver formação, na perspectiva da Educação do Campo, conforme a semente acadêmica praticizada pela Universidade Federal do Amazonas, por meio do Programa Escola da Terra. Ao vivenciar e experienciar, na prática, essa formação como professor formador/pesquisador, constatou: é possível se criar espaço/tempo coletivos nas unidades escolares, puxiruns de saberes, para a justa continuidade na formação do professorado. Necessariamente, em caráter permanente, esses assuntos precisam compor os currículos dessa formação.

Os diferentes processos, tempos e espaços formativos desenvolvidos pela Escola da Terra, consideraram a realidade escolar na qual os professores estão inseridos e não se limitaram a ela, procuramos desenvolver a formação na epistemologia da práxis, com a escola e o trabalho pedagógico como referência dessa formação, mas para isso é preciso reconhecer a realidade precária que os(as) educandos(as) vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense, e dialogar com essa realidade ultrapassando a visão prática pela prática, assumindo uma práxis revolucionária.

Outro assunto que deve ser abordado é a agroecologia em interação com Educação do Campo que devem compor a formação permanente de professores nas Amazônias. A ação coletiva e a partilha são princípios fundamentais dessa formação e da educação nas Amazônias. Para tanto é fundamental considerar a formação interdisciplinar, que possibilita a incorporação desses temas sementes intimamente ligados à vida nos territórios amazônicos. Isso porque a agricultura, sujeitos e territórios não existem separados. Eles são “UNO” e a educação escolar não os pode separar. Portanto a agroecologia e o bem viver precisam ser inseridos na formação de professores e na educação, como práxis radical com profundidade, num puxirum de saberes interdisciplinar e numa ecologia de saberes.

## SEÇÃO IV

### **4. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NOS TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS DA AMAZÔNIA AMAZONENSE E O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

Essa é uma seção que abordará os processos de formação de professores(as) que atuam nas escolas do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense a partir da Ação Escola da Terra, tomando como referência a teoria da ação dialógica e a epistemologia da práxis, para pensar outros processos formativos e conteúdos, na perspectiva crítico-emancipadora com a pedagogia do oprimido, com a IAP, com pedagogia da alternância e com o puxirum de saberes, reconhecendo e valorizando os espaços comunitários e seus sujeitos, como espaços formativos, não extrativistas, com a participação dos sujeitos sociais históricos da comunidade e do professorado em formação. Nessa perspectiva, as experiências de formação no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, em puxirum, buscam uma unidade entre teoria e a prática, num processo de complementariedade dos conteúdos escolares com os conteúdos da produção da vida nesses territórios amazônicos. Por fim, apresentam uma proposta de “Cartografia de Saberes”, com os saberes, do trabalho, das culturas e da natureza, como conteúdo da diversidade que produz a existência no território, que não poder ser silenciado pela escola do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense.

#### **4. 1 A epistemologia da práxis e a teoria da ação dialógica: contraponto na formação permanente de professores(as) na Amazônia amazonense**

Nos territórios amazônicos, o processo de educação escolar são territórios em disputa, e a formação de professores(as) é um campo fértil para qualquer reforma que se pretende implantar: de um lado, a hegemonia imposta pelo capital, até o momento vem vencendo; em contrapartida, a contra hegemonia vem tencionada pela Ação Escola da Terra., na luta e na resistência por uma outra educação escolar livre de opressões e conectada com a vida de quem vive nos territórios das águas e das florestas.

Amazônia amazonense, da qual falamos, está localizada na Região Norte e no Estado do Amazonas e sua capital é Manaus, um dos principais estados da Amazônia Legal, ao lado da capital Belém (PA). O Amazonas é o maior estado da federação com uma área territorial de 1.559.255,881km<sup>2</sup>, e vive 3.941.174 pessoas distribuídas em 62 municípios (IBGE, 2022). O Estado faz fronteira com Venezuela, Colômbia e Peru. Na economia vive a dependência da Zona Franca de Manaus criada em 1967, principalmente, os municípios que estão na área que

recebem os incentivos fiscais, isentando ou cobrando impostos menores de empresas que se instalam nesses municípios. Os demais municípios vivem dos repasses estadual e federal, além da produção local, principalmente, do extrativismo, da agricultura familiar, da pecuária, da pesca, da madeira, da castanha da Amazônia, da juta e do guaraná (WITKOSKI, 2007; MATOS, 2015).

Essa Amazônia amazonense é constituída por povos originários e tradicionais, indígenas, ribeirinhos, caboclos, quilombolas, assentados da reforma agrária, povos das florestas que vivem do extrativismo, da pesca, da agricultura familiar, da criação de pequenos e grandes animais. A maioria das famílias produzem seu próprio alimento e o excedente vendem na própria comunidade, mas há aquelas que também produzem para vender no mercado externo (MATOS, 2015). Para Witkoski (2007), esses povos têm as águas de trabalho, as terras de trabalho e as florestas de trabalho como fonte de produção da vida.

Eles vivem nas margens de rios, lagos e igarapés, e aprenderam a manejar as terras de várzea e de terra firme para o plantio e criação; as florestas, para o extrativismo; os lagos, para ter sempre o peixe para sustentar a família. Todo trabalho feito coletivamente, em puxirum, ajuri ou mutirão, para garantir a existência no território, numa Amazônia formada por grandes territórios de várzea e terra firme, de lagos, furos, paranás, igapós, e de grandes rios, como Amazonas/Solimões, rio Negro, rio Madeira, rio Juruá, rio Purus, rio Içá, rio Japurá, dentre outros menores que integram a Bacia Hidrográfica Amazônica. É um território que guarda uma riqueza de fauna e flora, de biodiversidade e de povos originários e tradicionais.

O território e a territorialidade, portanto, de onde se fala é essa Amazônia amazonense, onde as águas e as florestas com suas faunas e floras ainda abundantes, mas muito ameaçadas. É sobre este território que a tese se materializa, se constrói com os sujeitos históricos e sociais que vivem essa Amazônia. Ela tem o propósito de amplificar as vozes desses sujeitos que foram subalternizados e oprimidos, mas que resistem em movimento organizado de luta, disputando e defendendo seus saberes, sabores e as riquezas existentes nas Amazônias, com seus modos de viver, conviver, respeitar e cuidar do outro e da natureza.

Porto-Gonçalves (2008) defende que à Amazônia deve ser reconhecida no plural, com sua diversidade de territórios e territorialidades das águas, das terras, das florestas, de povos, de culturas, de línguas, enfim, essa diversidade não pode ser tratada com uma política pública única, pensada de cima para baixo, do “norte para o sul”, pois somos Amazônias. Reconhecimento que se amplia também aos *que-fazeres* educativos nesses territórios porque somos constituídos por várias educações e identidades.

É na diversidade e pluralidade das Amazônias que o povo originário e tradicional garante a existência e disputa a educação escolar como um ato de resistência/existência em seus territórios de origem ou onde se territorializou. A disputa é por uma educação diferenciada e específica que reconheça e valorize os saberes que produzem a vida no território, por uma educação escolar e formação de professores(as) permanente, contextualizada e textualizada com os saberes de produção da vida no território, constante nas propostas curriculares, tanto da formação de professores(as) quanto da educação escolar; ao mesmo tempo, combater a educação escolar única e urbanocêntrica. Isso significa a materialização de currículos plurais, com conteúdo que produz a vida no território, em diálogo com o escolar, a ser ensinado/aprendido num diálogo de saberes e interdisciplinarmente (FREIRE 2005; ANTUNES-ROCHA, 2009).

A educação permanente de educandos(as) e educadores(as) nos territórios das águas e das florestas na Amazônia amazonense, para alcançar os objetivos e princípios propostos na Educação do Campo, assim como os desejos dos povos que vivem nesses territórios, carece da apropriação de outros processos pedagógicos, de outras didáticas e de outras metodologias, enfim, de processos pedagógicos outros, didáticas outras, metodologias outras defendidas por Arroyo (2014). Pedagogia outras pedagogias e metodologias outras trazem como fundamento o exemplo dos puxiruns utilizados por esses povos nos exercícios cotidianos da plantação, da colheita de produtos da agricultura familiar, nos trabalhos coletivos da comunidade. O puxirum é uma metodologia própria do ato de ensinar e aprender no e pelo trabalho em comunidades amazônicas.

A bem das pretensões, a escola necessita reconhecer e valorizar essas metodologias, criando espaços e tempos para puxiruns pedagógicos e de saberes, utilizando as metodologias participativas e dialógicas com partilha de experiências do trabalho pedagógico, vivências pessoais e coletivas de professores(as). Paulo Freire, quando esteve, secretário de educação em São Paulo, usou como estratégia metodológica para desenvolver formação permanente, os grupos de formação, que reunia os professores(as) para dialogarem sobre sua prática e confrontarem essa realidade com as teorias dos(as) professores(as), tendo como *locus* a própria unidade escolar, e, em seguida, com “[...] novas teorias e práticas, sempre que necessário, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática. [...]” (SAUL, 2019, p. 299).

Inspirados por essa metodologia participativa, desenvolvemos o puxirum pedagógico e de saberes na formação dos(as) professores(as) no TU e no TC da Ação Escola da Terra, realizada com os professores que atuam em escolas de comunidades ribeirinhas, no município

de Manicoré, do estado do Amazonas, concomitantemente realizamos a pesquisa de campo, desta tese na escola da própria comunidade onde o professor(a) trabalha, e sendo este educador(a) o sujeito e pesquisador neste estudo, criando espaço/tempo na unidade escolar para a escuta dialogada e partilhada, dos desafios e possibilidades que viviam no processo de ensino e aprendizagem num paradigma seriado urbano de ensino. Assim procedemos porque nossa pesquisa tem como base a epistemologia da práxis e a teoria da ação dialógica ambas as teorias do conhecimento que oferecem elementos necessários para a formação permanente de professores(as). Nesta tese avançamos e ampliamos o conceito de prática pedagógica pelo trabalho pedagógico, materializado pela práxis, numa unidade com a teoria e com a prática, na ação dialógica e no puxirum de saberes.

Referenciada em Curado Silva (2019), a formação de professores(as) que defendemos a partir dessas teorias, têm três eixos de análises: trabalho, relação teoria e prática e prática, emancipação, as quais precisam estar em sintonia com a epistemologia da práxis. A práxis é a dimensão do conhecer (atividade teórica), a dimensão do transformar (atividade prática) na formação. Na Ação Escola da Terra chamamos principalmente de TU e a segunda de TC, que tenciona a mudança.

A formação realizada no TU no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas trabalhou os conceitos da Educação do Campo e as teorias que os referenciam, o seu contexto histórico e social, artístico, ético e técnico, estudando também experiências de trabalhos pedagógicos experienciados pelo MST e outras instituições, que têm produzido conhecimentos com a práxis. Isso possibilitou aos cursistas desenvolverem ações transformadoras no conteúdo e nos processos educativos nas Comunidades/Escolas Formativas, onde trabalham, nos territórios das águas, das terras e das florestas na Amazônia amazonense onde vivem.

A práxis realizada nesse Curso de Aperfeiçoamento esteve sustentada pelo conhecimento da realidade em diálogo constante com as teorias insurgentes, buscando conhecer profundamente a realidade educacional, para superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da educação, das lutas pela Educação do Campo, materializadas em ações intencionais capazes de levar o indivíduo à emancipação humana, com processos revolucionários coletivos que possibilitem uma análise da práxis do professor e a construção de uma nova práxis.

A formação permanente desenvolvida com os(as) professores(as) na Ação Escola da Terra, com a intencionalidade de superar a formação descontínua e a epistemologia da prática, se concretizou enquanto estava em andamento o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do

Campo: práticas pedagógicas, mas o desafio é que esta formação seja permanente e ancorada na epistemologia da práxis, na perspectiva da ação dialógica freireana e pela investigação Ação Participativa intencional de Fals Borda, comprometida com a transformação social. A formação desenvolvida pela Ação Escola da terra tem a pesquisa como princípio educativo no trabalho pedagógico do(a) professor(a), por isso, a formação desenvolvida partiu do conhecimento prático e teórico num diálogo permanente, e na práxis pedagógica que possibilitou aos(as) professores(as) cursistas e sujeitos desta pesquisa compartilharem com o pesquisador suas vivências na escola.

O cursista Rodrigues (2022), sujeito da pesquisa e co-laborador deste estudo, enviou as imagens 11A e 11B e relatou o trabalho pedagógico que tem feito a partir dos conhecimentos adquiridos na formação. Relata que faz uso de sementes de seringueira para ensinar os conteúdos de Matemática, Português e Ciências para as crianças do Ensino Fundamental séries iniciais, trabalhando a leitura e a escrita dos números, quantidade, identificação e a contagem das sílabas da palavra SEMENTE.

A atividade envolveu também o plantio das sementes em garrafa PET, observação do processo de germinação, e devidos cuidados até poder ser plantada diretamente no solo. Essa prática permitiu também trabalhar o conteúdo, tipos de solo que existem no território e ainda qual é o melhor tempo para plantio. O professor pode fazer uso das práticas cotidianas em que vivem as crianças e suas famílias para ensinar os conceitos científicos, tendo o trabalho como princípio educativo. Mas a práxis não pode se limitar essa adaptação e relação unicamente ilustrativa, é preciso ultrapassar, contextualizando, textualizando e problematizando com a produção da vida no território, em seus aspectos históricos, culturais, indentityários, ecológicos, sociais, políticos e econômicos.

Nos territórios amazônidas há uma riqueza de possibilidades para se ensinar e aprender, possibilitando que a criança aprenda os conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, aprenda a cuidar, conservar as riquezas da natureza e a valorizar as culturas e as identidades. A construção dessa educação outra tem o trabalho como princípio educativo, esse centralizados pela vida nas Amazônias. Essa educação considera todos os povos e suas culturas, respeita seus modos de viver e suas identidades pessoais e coletivas (GADOTTI, 2011), por um bem viver na Amazônia.

A atividade educativa ilustrada e contextualizada nas imagens 11A e 11B busca essa interação entre o conhecimento escolar e os saberes da vida das crianças no território.

**Imagens 11A e 11B** - Atividades pedagógica com sementes de seringa da Amazônia



**Fonte:** Acervo Rodrigues (2022).

O cursista Rodrigues (2022), ao usar as sementes como materiais pedagógicos, pode contextualizá-las com a história e com a economia da borracha na Amazônia, com a ocupação da Amazônia, com os impactos sociais e ambientais ocorridos nessa época, às construções históricas, entre outros temas geradores, que não se limitaram a adaptar conteúdos à realidade como na maioria das vezes acontece quando o professor não tem o domínio teórico de conceitos e pouco conhecimento da realidade do território e dos sujeitos que trabalha. Nesse caso, o professor vive no território, é fruto das dinâmicas do bem viver das comunidades. Ele compartilhou a experiência porque após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, ele afirmou o seguinte compromisso:

Pretendo, no ano letivo de 2022, dialogar com os conteúdos da Escola da Terra: agricultura familiar, educar pela pesquisa [...] como eixos curriculares, dando mais amplitude para as questões de conhecimento que os alunos já trazem para a sala de aula. Desta forma, valorizando o que cada aluno tem de conhecimento da vida, na prática da agricultura, o ensino e aprendizagem será internalizado pelo aluno de forma prazerosa (RODRIGUES, 2021).

Por meio dessa prática o(a) professor(a) pode ensinar esses conceitos, ao mesmo tempo, às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois a realidade da escola é multisseriada, o que possibilita fazer uso da interdisciplinaridade, com a articulação de vários conceitos, podendo trabalhar os cuidados com a natureza, com as sementes crioulas, a

conservação da natureza, a relação do ser humano com a natureza. O(a) professor(a), com uma formação nos princípios da Educação do Campo, que é práxis, terá possibilidade de, a partir de seu trabalho pedagógico, identificar as teorias que facilitam o ensino e aprendizagem do(a) educando(a) de maneira intencional, sendo capaz de problematizar a realidade e interferir nela para transformá-la.

A multissérie é uma realidade vivida pelos(as) educadores(as) sujeitos da pesquisa, por isso a formação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas, contou com estudos e pesquisas que possibilitam os(as) cursistas a entenderem que a multissérie não é um problema. O problema está no modelo seriado urbano de ensino imposto às salas multisseriadas, obrigando o(a) professor(a) a trabalhar conteúdos isolados, disciplinares, causando desânimo, angústia e mal-estar na profissão. Isso acontece por falta de apoio pedagógico das secretarias municipais de educação, que oportunizem formação permanente específica, melhores condições de trabalho, estabilidade no emprego, materiais pedagógicos adequados à realidade e escolas com infraestrutura adequada (HAGE, 2018).

É preciso desconstruir o pensamento de que a multissérie é um problema no processo educativo, pelo contrário, é uma alternativa para garantir o direito da criança de estudar na sua própria comunidade, junto a sua família, mas para isso a escola e o(a) professor(a) devem atender essa especificidade, como estabelecido na Resolução 2/2008, Art. 10, no seu parágrafo 2:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Ratificamos que o problema está na falta de formação específica permanente e no modelo seriado urbano de ensino imposto pelas secretarias municipais de educação às escolas/salas multisseriadas, engessando a criatividade do(a) professor(a). O cursista Rodrigues (2021), que participou da Ação Escola da Terra, ressaltou que a formação o levou a compreender que nas escolas “multisseriadas não existe uma fórmula pronta para se trabalhar em sala de aula e que esse sistema de ensino é a única maneira de garantir uma educação para os sujeitos do campo” (RODRIGUES, 2021).

Segundo Hage (2018), é preciso transgredir esse modelo seriado urbano de ensino. Na formação de professores(as) pela Ação do Escola da Terra encontramos caminhos que tornam possível essa transgressão e nos permitem visualizar a mudança e transgredir o modelo prático também: substituindo o prático urbanocêntrico por um modelo dialógico e interdisciplinar que

reconheça “[...] a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo” (p. 34 - grifo do autor). Além disso, o autor adverte que é preciso fortalecer os valores vividos pelo povo do campo, das águas e das florestas de solidariedade, alteridade, justiça social, ajudando assim a consolidar a igualdade na diferença, ou seja, a unidade na diversidade.

Esses valores da vivência e convivência com o outro e com a natureza nas comunidades desses povos são princípios de vida e precisam está na escola e na formação de professores(as), enraizadas na epistemologia da práxis, numa prática intencional de ensino e aprendizagem, que não se reduza a uma formação didática, de competências e habilidades, mas que seja uma formação na unidade teoria e prática, relação forma conteúdo, práxis criativa e revolucionária, trabalho como princípio educativo e no sentido político da educação (CURADO SILVA, 2019).

A formação continuada, na perspectiva da epistemologia da *práxis*, necessita de alguns elementos importantes que se contrapõem à hegemonia da formação continuada de professores(as), em direção a uma formação permanente, com conhecimentos fundamentados na “[...] dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliado à leitura do concreto real, e, portanto, tendo como princípio formativo o trabalho educativo” (CURADO SILVA, 2019, p. 94). Esse trabalho é o ponto de partida que, em diálogo com a teoria crítica, constrói e reconstrói conhecimentos novos sobre o trabalho pedagógico, entendendo que a formação continuada não seja um adendo da formação inicial, mas, que a formação do professor inicia na graduação e deve ter continuidade na profissão, ou seja, compreendida como um processo permanente “[...] de reflexão que possibilita a análise de questões sobre esta, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, os movimentos e os atores educativos” (CURADO SILVA, 2019, p. 95).

Na Comunidade/Escola Formativa Santa Rita, o professor coloca na prática o trabalho como princípio educativo ao apresentar a produção da vassoura, envolvendo educandos intencionalmente (imagens 12A e 12B), num trabalho pedagógico que valoriza os saberes do trabalho na comunidade, o que também é um princípio da Educação do Campo e dialoga com a teoria crítica estudada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas. O professor deixa marcas na vida das crianças ao levá-las à casa da comunitária artesã (imagem 12B) para presenciar e aprender esse trabalho de produção da vassoura feita de cipó timbó e que é fonte de renda familiar. A atividade (imagens 12A e 12B) teve a intenção de trabalhar os conceitos matemáticos de forma interdisciplinar, as profissões que existem na comunidade e relacioná-la com outras profissões, a leitura, a escrita e as pontuações, a localização e a arte. Tudo isso de forma contextualizada localmente e

globalmente. Essas crianças passaram a conhecer e a valorizar essa profissão que ainda existe na comunidade, uma arte que é passada de geração a geração. Além de poderem relacionar os conceitos escolares de Matemática e Geografia, às questões sociais, ambientais e econômicas, organizados e contextualizados intencionalmente pelo professor.

**Imagens – 12A e 12B - Atividade pedagógica com cipó da Amazônia**



**Fonte:** Acervo cursista Reis (2022).

Portanto, estudar a produção da vassoura como tema semente significou oportunizar aos(às) estudantes caminhos para vivenciar as culturas, os saberes do trabalho e a arte produzida na comunidade, e articulá-los com os saberes escolares, reconhecendo e valorizando a identidade e os modos de produzir a vida no território do campo, das águas, das terras e das florestas nas Amazônias. Segundo o professor Adailson Reis (2022), a partir da formação que recebeu na Ação Escola da Terra, passou a valorizar essas vivências e as culturas da comunidade no seu trabalho de maneira intencional e educativa.

O professor também relatou que levou as crianças para aprenderem o processo de plantio de açaí. Elas colocaram a mão na terra, plantaram as mudas e estão acompanhando o crescimento delas em outras atividades sempre com intencionalidade educativa, relacionando conteúdos escolares com à economia e à política, e ao cuidado com a floresta do território. A produção do açaí é a fonte de renda para muitas famílias da comunidade pode explicar para essa criança que “uma família que tiver 1.000 (mil) árvores de açaí produzindo, consegue fazer R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) por ano e um açaizeiro vive mais de 25 anos” (REIS, 2023), ele passará a compreender o valor daquela muda para sua vida e para sua família.

Para a cursista Vieira (2021), a formação na Ação Escola da Terra contribuiu muito com sua formação teórica quanto sobre os referenciais legais da Educação do campo. Além de

ajudá-la a relacionar sua vida pessoal, profissional com as demandas do território. Ela explicou ainda que:

A Escola da Terra é uma capacitação que me auxiliará nas minhas práticas pedagógicas, por meio dela aprendi a valorizar e incentivar ainda mais a cultura dos povos da terra e a entender ainda mais as necessidades de funcionamento das escolas do campo, especialmente as escolas ribeirinhas, a qual trabalho.

Isso revela que o Curso de Aperfeiçoamento tem sido um diferencial na formação específica de professores(as) no Amazonas, com conteúdos e formas contra-hegemônicas e anticapitalistas, que precisam chegar a todos(a) os(as) professores(as) que atuam nesse território.

Os(as) professores(as), sujeitos da pesquisa e participantes deste Curso, que trabalham nas escolas dos territórios ribeirinhos, têm procurado transgredir o modelo seriado urbano de ensino no trabalho pedagógico, principalmente, onde é o único docente e trabalha com classe multisseriada. Esses professores são criativos, com conhecimentos práticos e precisam de formação teórico-prática, na perspectiva da Educação do Campo para melhor usar essa criatividade e esse conhecimento com intencionalidade transformadora, com uso da pedagogia da comunidade, do puxirum de saberes, que são outras pedagogias, nascidas no movimento, da luta pela existência no território (ARROYO, 2014). A ação Escola da Terra tem contribuído com essa formação diferenciada e específica, mas que precisa ser permanente e assumida pelo poder público municipal e em parceria com a universidade.

A análise em questão que percorreu pelas trilhas do diálogo e da ecologia de saberes nos possibilitou compreender que, antes de conhecer, precisamos reconhecer e valorizar o que existe de experiência pedagógica, de vida comunitária, para, então, conhecer profundamente, investigando, participando e construindo novos conhecimentos “Com” e não “Para” os sujeitos (FREIRE, 2005; SANTOS, 2019). Essa foi à perspectiva assumida nessa tese: desenvolver uma pesquisa não extrativista, mas, sim, comprometida com a causa dos sujeitos, por meio de uma investigação-ação-participativa (FALS BORDA, 2016, 2012), em que o sujeito da pesquisa também é investigador e protagonista das mudanças almejadas.

#### **4. 2 A Cartografia de saberes dos trabalhos, das culturas e da natureza da Amazônia amazonense no processo educativo e formativo: diversidade e pluriversidade do campo e seus sujeitos**

A disputa educacional em curso no país e no Amazonas determina o quê e o como ensinar o conteúdo. A classe dominante com suas fundações e institutos ocupa os sistemas

educacionais municipais e impõe um modelo de educação mercadológica e meritocrática focada em competências e habilidades. Na contra hegemonia desse modelo, temos a Ação Escola da Terra, com seus conteúdos e formas diferenciadas por meio dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, defendendo outro projeto de sociedade, por meio de uma educação emancipadora, humanizadora e por justiça social.

Nas comunidades amazônicas, a escola é vida, traz em sua natureza educativa os mesmos princípios e valores comunitários de solidariedade, de ética, de trabalho coletivo, de partilha e de colaboração mútua. Em muitas situações, quando o Estado/Município assume a escola da comunidade, esses valores são colocados em “cheque” e tenta-se impor uma divisão entre a escola e a comunidade. Quando as comunidades e os movimentos sociais estão organizados, essa divisão não se concretiza, pelo contrário, elas passam a caminhar juntas nos trabalhos pedagógicos, comunitários, culturais, religiosos e sociais e se contrapõem às forças hegemônicas.

Partindo dessa compreensão, como uma ação intencional da Ação Escola da Terra, numa pesquisa-ação-participativa e de ação dialógica, comprometidas com as causas dos sujeitos pesquisados, ousamos elaborar duas Cartografia de saberes coletivamente, com os dados levantados e registrados nos puxiruns de saberes realizados nas Comunidades/Escolas Formativas pelos professores cursistas e com os dados enviados pelos professores sujeitos da pesquisa e com as observações registradas pelo pesquisador quando da participação nos puxiruns de duas Comunidades/Escolas Formativas.

As Cartografias de Saberes têm como objetivo apresentar o campo e seus sujeitos como texto, como conteúdo curricular a ser ensinado na escola, em diálogo com o currículo escolar, atendendo uma parte da diversidade dos territórios (ANTUNES-ROCHA, 2021). “[...]. A utilização da cartografia permite a identificação das estruturas de representações dos diversos campos do saber sobre a realidade social” (SANTOS, 2002 apud OLIVEIRA, 2008, p. 17). Portanto a cartografia de saberes, produzida coletivamente reconhece e valoriza os saberes da produção da vida nos territórios e nos currículos escolares. Esse acúmulo do campo e para o campo onde foi construído precisa ser diferente do currículo escolas urbanas e de outras escolas do campo localizadas em outros territórios.

O currículo diferenciado que se almeja nas escolas do campo, das águas, das terras e das florestas, no Amazonas é enfatizado por Vasconcelos (2017) ao destacar que a matriz curricular das escolas do campo precisa trazer a realidade em que vive o povo do campo: uma matriz contextualizada que parta da vida no território e dialogue com suas diferentes

realidades e necessidades, referenciada na pedagogia dialógica, pela práxis, reconhecendo e valorizando a pedagogia da história e do diálogo, da comunidade, que produza saberes de sua experiência de vida e memórias dos sujeitos históricos que vivem em múltiplas realidades na Amazônia amazônica.

Para Vasconcelos (2017), será com essas pedagogias outras, incluindo a pedagogia dos “ajuris, dos puxiruns” que enfrentaremos a monocultura do saber, a forma única de produção de conhecimentos, de produção de alimentos e de culturas, por várias pedagogias dos povos ribeirinhos, indígenas, quilombolas e extrativistas, capazes de reorientar e reelaborar a matriz curricular das escolas do campo, das águas, das terras e das florestas no Amazonas, em diálogo com os saberes das ciências sociais na problematização, reflexão crítica e na ação consciente por dentro da escola para uma transformação social.

Disputar o pensamento e os currículos da formação e da educação escolar nas escolas do campo, das águas e das florestas na Amazônia e no Brasil é fundamental para que a educação nesses territórios seja caminho para essa transformação social, com justiça social e humanização das pessoas, respeitando e cuidando do outro e da natureza, num diálogo teórico e prático que supere a compreensão rasa de prática pela práxis e que a prática se alimente por uma teoria crítica, numa ação consciente e intencional (CURADO SILVA, 2019).

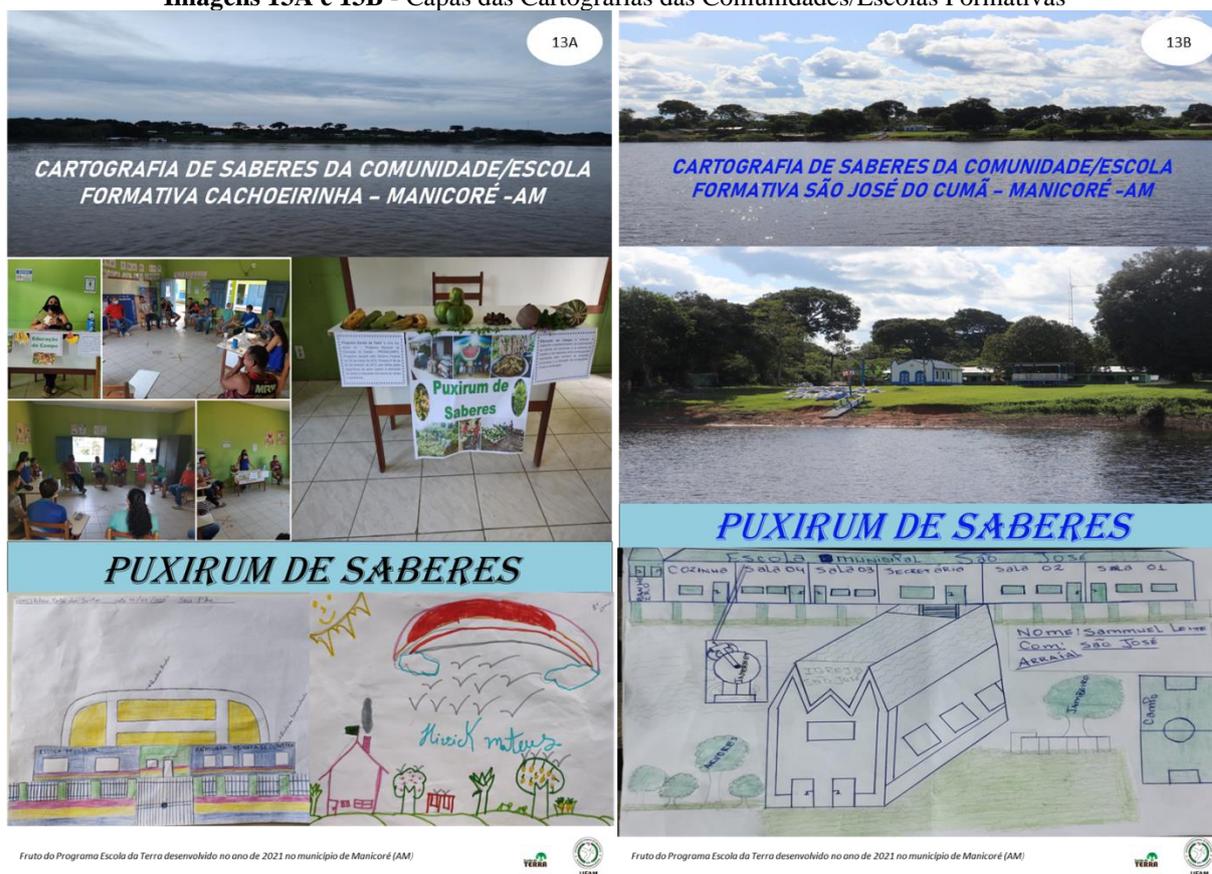
Tomando o puxirum como um processo de escuta dialogada e de ação transformadora, apresentamos a elaboração de cartografias de saberes<sup>19</sup>, com conteúdos da diversidade vivida nos territórios e seus sujeitos, numa perspectiva de conhecer e agir, a partir dos registros fotográficos, em textos, em desenhos cartográficos, na música e na poesia, enfim, em tantas outras manifestações culturais e indenitárias dos povos ribeirinhos do município de Manicoré (AM).

As imagens 13A e 13B mostram duas cartografias em elaboração, uma da Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha e outra da Comunidade/Escola Formativa São José do Cumã, que estão sendo construídas com os sujeitos da pesquisa e a escola e comunidade onde trabalham e com os dados registrados na pesquisa de campo, no puxirum de saberes realizados nas referidas comunidades com a presença do professor formador/pesquisador da Ação Escola da Terra. Essa escuta dialógica com os sujeitos da pesquisa, a escola e a comunidade foi um momento rico de ensino e aprendizagem.

---

<sup>19</sup> Essas cartografias até a finalização desta tese não foram concluídas, a previsão é que seja finalizada em 2024, compromisso assumido do pesquisador com as duas comunidades.

**Imagens 13A e 13B** - Capas das Cartografias das Comunidades/Escolas Formativas



Fonte: Acervo Albarado (2021).

A cartografia, como texto da diversidade nos currículos escolares, objetiva valorizar as culturas e fortalecer a identidade ribeirinha, os modos de vida, tradições e as práticas de bem viver desse povo que vive nas margens de rios e lagos na Amazônia amazônica e, ao mesmo tempo, disputar o currículo nessas escolas, transgredindo o currículo prescrito, eurocêntrico, urbanocêntrico, capitalista, colonialista e patriarcal que hoje está nas escolas nesse território (ANTUNES-ROCHA, 2021; HAGE, 2005; ARROYO 2014).

Os povos do campo, das águas, das terras e das florestas precisam disputar a formação do seu povo, para que as gerações futuras continuem existindo no seu território, inclusive, se apropriando de legislações e normas educacionais, enquanto conquistas da classe trabalhadora, para exigir das secretarias de educação dos municípios o cumprimento desse direito, que é um direito à educação diferenciada e de qualidade social.

No caso da Educação Básica, por exemplo no que tange à proposta pedagógica e a infância do campo, de crianças filhas(os) de agricultores(as) familiares, extrativista, pescadores(as), artesanais, ribeirinhos(as), assentados(as) e acampados(as) da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos das florestas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, asseguram que é necessário:

reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;  
 Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;  
 Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;  
 Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;  
 Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010c, p. 24).

As escolas nesses territórios só irão reconhecer esses modos próprios de viver no campo, nas águas e nas florestas, educar e cuidar dos povos originários e tradicionais, quando escutarem dentro das escolas as vozes desses sujeitos históricos e sociais, com culturas e tradições diferentes que vivem a Amazônia. Eles precisam ser ouvidos na/pela escola e ensinar o que aprenderam com a natureza e com seus antepassados, sobre o tempo de plantar, colher, pescar, coletar e de estudar. Isso tudo deve ser considerado no currículo da escola, pois não é em qualquer tempo que se pode estudar na escola no território ribeirinho. Logo, o calendário escolar também não pode ser o mesmo da cidade.

Para Matos e Rocha Ferreira (2019), no Amazonas,

enquanto ocorrem ajustes no calendário e no tempo da educação escolarizada, os amazônidas mostram como há uma sistematização do conhecimento ao conviverem e aprenderem com os ciclos naturais: o melhor tempo para plantar e colher determinados cultivares; o melhor tempo para pescar ou caçar determinadas espécies de animais silvestres. É, portanto, o oculto ou o explícito circunscrito na lua, no sol, no vento, na terra, na água, bem como todos os elementos naturais de onde o amazônida retira, interpreta e ressignifica lições de vida e para a vida, da morte e do bem viver, nesse universo de rios e florestas (p. 377).

Os povos Amazônidas construíram caminhos conscientes, os quais precisam respeitar. Eles aprenderam esses tempos em diálogo com natureza, cuidando da natureza e de suas próprias vidas, de suas existências e das novas gerações no e pelo território. A cartografia, em construção, pretende ser uma estratégia didática e metodológica. Uma contribuição para trazer o campo e seus sujeitos com suas realidades, para o espaço escolar. Inserir no currículo os saberes do trabalho na agricultura, na pesca, no extrativismo, no artesanato; os saberes da carpintaria naval, do teçume, da natureza; os saberes da arte na música, na poesia e nos contos que reavivam as culturas e a identidade da comunidade. São conteúdos da vida que precisam compor o conteúdo escolar das escolas desses territórios.

A cartografia de saberes tem sido utilizada por Oliveira (2008) como uma metodologia no mapeamento dos conhecimentos que produz a vida nas comunidades ribeirinhas amazônicas, pois registra a história, as culturas, as memórias e as lutas desse povo, a

produção, a arte e as vozes dos sujeitos históricos em textos e em conteúdos que valorizam os modos de viver e conviver com o outro e com a natureza. As cartografias de saberes que estão sendo elaborados com as Comunidades/Escolas Formativas, por meio de puxirum de saberes pretendem representar em texto o território das águas, das terras e das florestas e seus sujeitos com suas culturas e identidades, ou seja, a diversidade como conteúdo a ser ensinado nas escolas nesses/desses territórios.

A pesquisa comprometida, defendida por Fals Borda (2016), na IAP, foi assumida pelo pesquisador e pelos(as) professores(as) cursistas. O desenrolar da pesquisa deu-se num plano elaborado coletivamente, presente nos puxiruns de saberes com a participação dos(as) professores(as), sujeitos da pesquisa que deixaram de ser investigados(as) para serem investigadores(as) e colaboradores em todo o processo. Esse compromisso assumido na investigação demonstra que o conhecimento se constrói com os sujeitos e não para os sujeitos. Compromisso com uma causa que vai além da sensibilização com o problema, e se coloca à disposição para juntamente com os sujeitos construir novos conhecimentos, válidos para ciência moderna (FALS BORDA, 2016). É o que ratifica com a elaboração dessas cartografias de saberes e com esta tese.

Paulo Freire (2005) também defendia uma pedagogia do compromisso e do engajamento do pesquisador. Do compromisso com a luta dos sujeitos envolvidos na pesquisa sob a perspectiva de um bem viver materializado de forma digna com direitos garantidos, saberes reconhecidos e valorizados na educação escolar. Isso significa, contrapor-se ao modelo único, monocultural, de produzir conhecimentos que moldam a mente e o pensamento. Para tanto, é preciso resistir e transgredir ao modelo seriado urbano de ensino, nas escolas públicas multisseriadas do campo (HAGE, 2018). O conhecimento eurocêntrico não é único. É um pensamento incompleto e que não dá conta da realidade, da diversidade e pluriversidade dos povos Amazônidas, apresentando-se como a solução para todos os problemas da sociedade. Epistemes outras são necessárias, como a ação dialógica de Paulo Freire (2005).

Na pesquisa de campo não extrativista em ambas as escolas, foram realizadas, a princípio, com os estudantes da Educação Infantil, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; depois com os adolescentes de 6º e 9º ano. A atividade ocorre por meio de cartografia de saberes: cada criança recebeu uma folha de papel A4 em branco, lápis, lápis de cor e foram motivadas a cartografar: O que gostam na comunidade? O que existe na comunidade que gostaria de mostrar? Qual é o trabalho dos pais, sua profissão? O que vivem e como convive na Comunidade? Essa técnica de escuta possibilitou às crianças e os(as) adolescentes fazerem

desenhos cartográficos com saberes da pesca, do extrativismo, da agricultura familiar, das culturas, das manifestações religiosas, esportivas e de lazer. Uma riqueza de detalhes, como mostram as imagens abaixo 14A, 14B, 14C e 14D.

O desenho cartográfico foi adotado para realizar a escuta junto as crianças e por sua caracterização como linguagem e uma alternativa metodológica, utilizado comumente no trabalho pedagógico no ensino de Geografia, possibilitando outra leitura sobre do/sobre mundo (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2012).

**Imagens - 14A, 14B, 14C, 14D - desenhos cartográficos, da Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã**



Fonte: Acervo Albarado (2021).

Os desenhos cartográficos produzidos pelos estudantes (imagens 14 acima e imagem 15 abaixo) apresentam a vida no território das águas, das terras e das florestas. Os saberes do trabalho na pesca, no extrativismo. Os saberes das culturas do plantar, do cultivar, do navegar e do cuidar do outro e da natureza. Tratam-se de conhecimentos indispensáveis a serem integrados aos conteúdos escolares das escolas que estão nesses territórios, reconhecendo e valorizando essas culturas e identidades, e, é o que a formação na Escola da Terra procura

trabalhar e comprometer o professor cursista, que, por sua vez, passa a desenvolver atividades que aproximem os conhecimentos escolares aos do mundo do estudante.

Para o cursista Rodrigues (2021), depois da formação na “perspectiva da Escola da Terra minha prática pedagógica será de forma facilitadora, respeitando o que cada educando traz consigo como conhecimento” (RODRIGUES, 2021). Mas só isso não é suficiente para formar o educando crítico emancipado, é preciso “ser mais”, possibilitar o diálogo de saberes freireano, uma ecologia de saberes de Santos (2019), entre os conhecimentos escolares e os da vida em comunidade contextualizados. Isso passa pela continuidade da formação, da autoformação coletiva na unidade escolar em tempo/espaço previsto na sua carga horária, para refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e os conteúdos que ensinam aos(as) estudantes, buscando responder as seguintes questões: para quê? Para quem? A favor de quem, estão esses conteúdos que ensino? (FREIRE, 2005).

**Imagens - 15A, 15B, 15C e 15D** - desenhos cartográficos, da Comunidade/Escola Formativa /Cachoeirinha



**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

Num segundo momento, a escuta dialógica e formativa aconteceu com os professores, gestão, pais e comunidade, num puxirum de saberes. O puxirum iniciou com uma breve

apresentação, seguida de explicação e objetivo do diálogo, conceituando a Educação no/do Campo, os direitos do povo do campo por uma educação diferenciada, assim como dever do Estado garantir. O diálogo aconteceu em círculo: primeiro, com os textos cartográficos produzidos pelos estudantes, e que serviram de motivação para a partilha das experiências pedagógicas do professorado e da vida na comunidade pelos pais e lideranças comunitárias.

O primeiro puxirum da pesquisa de campo aconteceu na Comunidade/Escola Formativa São José do Cumã, local onde atuam dois dos cursistas que concluíram o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas e onde já havia sido realizado o puxirum do TC, quando os cursistas estavam em formação. O puxirum ocorreu nos dias 12 e 13 de maio de 2022, envolvendo os pais, estudantes, gestor, professores(as) e lideranças comunitária (imagens 16A, 16B, 16C e 16D).

**Imagens – 16A e 16B** -Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola Formativa /São José do Cumã

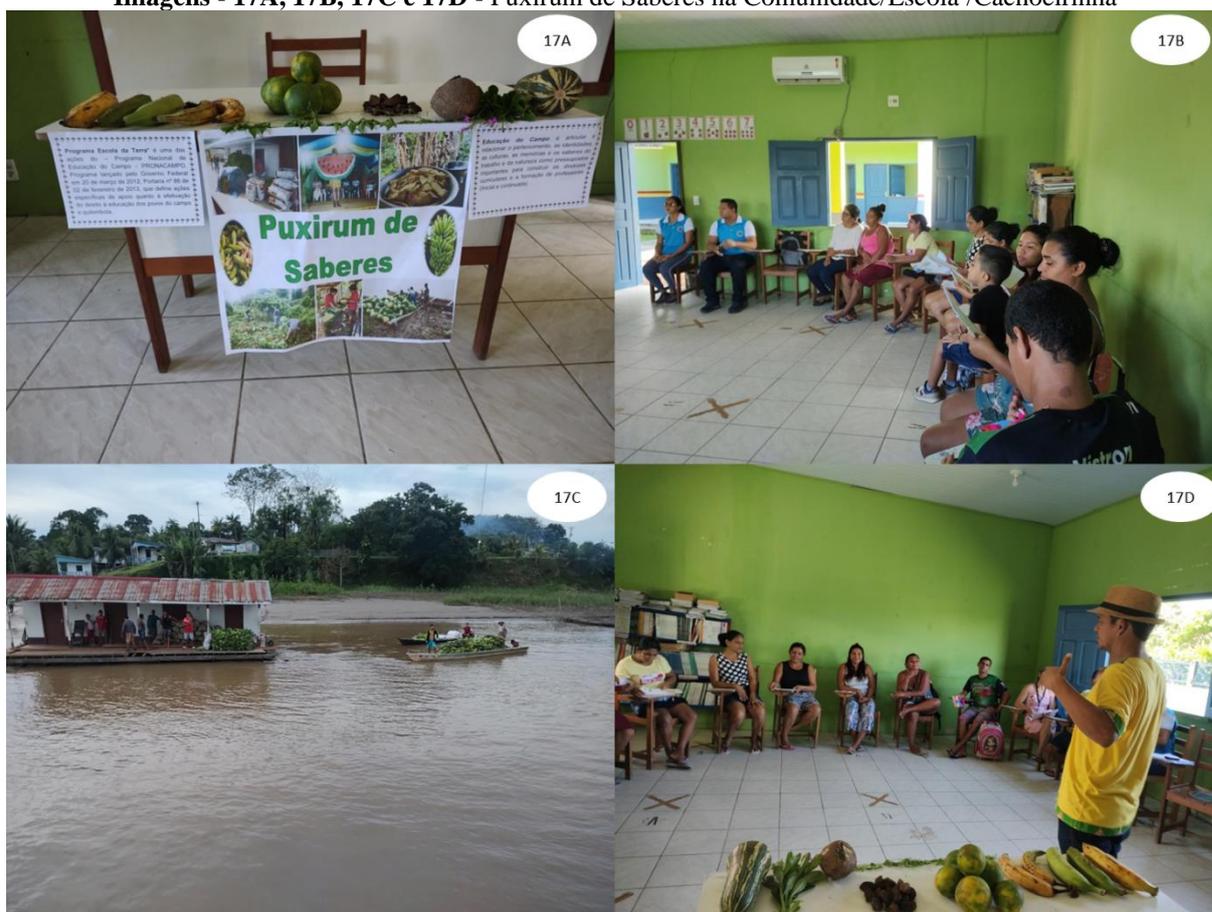


**Fonte:** Acervo Albarado (2021).

O puxirum foi um espaço de partilha de experiências, vivências, diálogos, de ensino e aprendizagem, de escuta e descontração. Os estudantes puderam socializar os seus desenhos cartográficos, os pais e lideranças comunitárias falaram sobre a educação que desejam para os filhos e os(as) professores(as) escutaram e também dialogaram sobre as experiências que têm vivenciado na escola e na comunidade.

O segundo puxirum da pesquisa de campo, ocorreu na Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha, local onde atua uma cursista que concluiu o Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas e onde ocorreu o puxirum do TC, quando a cursista esteve participando da formação, conforme mostra as imagens 17A, 17B, 17C e 17D).

Imagens - 17A, 17B, 17C e 17D - Puxirum de Saberes na Comunidade/Escola /Cachoeirinha



Fonte: Acervo Albarado (2021).

Desse diálogo, gravado e fotografado, emergiram três conceitos que nos orientaram na Pesquisa-Formação-participação: a escuta, experiência ou experiencição e o compromisso. Esses conceitos estão referenciados nas Epistemologias do Sul, trazidas por Santos (2019), na teoria dialógica de Freire (2005), e em Fals Borda (2012, 2016) que possibilitaram a realização da pesquisa de campo com os sujeitos, num puxirum pedagógico e de saberes, além do uso de técnicas do desenho cartográfico, como já apresentados nas imagens 14 e 15, produzidas pelos(as) estudantes.

O conceito de escuta está na raiz da educação dos povos originários que aprenderam a escutar a natureza, uns aos outros e, assim, conseguiram garantir a própria existência em seus territórios até os dias atuais. Na academia, aprendemos o contrário, como diz Santos (2019), nos ensinam ver, ouvir e extrair, mas nunca escutar os oprimidos como fizera Paulo Freire e, com eles, construir ciências que os libertem e os emancipem. A pesquisa que Paulo Freire (2005) defendia está explícita na Pedagogia do Oprimido, escrita e fundamentada na pedagogia da escuta e na pedagogia do compromisso. Daí, na obra Freireana, os oprimidos partilharem suas dores, suas alegrias, suas lutas, sonhos e utopias.

O puxirum foi esse espaço de escuta do(a) professor(a), dos pais e da comunidade, conforme podemos perceber nas transcrições dos diálogos que germinaram na Comunidade/Escola Formativa Cachoeirinha:

Quando estou trabalhando em sala de aula, sempre cito nas minhas aulas problemas relacionados à cultura daqui, da produção da melancia [...] Eu sempre comento com os meus alunos e com os demais comunitários que a cultura do campo está sumindo [...], nós temos que incentivar esses tipos de culturas que existem no campo. [...] (Transcrição de parte do relato informal da professora e mãe Edileusa, 2022).

[...] eu tenho 3 filhos: um dá aula em Manicoré, outro é gestor aqui e tenho um que fez o vestibular e não passou. [...] Eu estou ajudando ele a plantar açaí. Nós plantamos um sítio ali. Então, por que eu estou fazendo isso daí? Porque futuramente ele vai ter condições de pagar uma faculdade para o filho dele. Se desde pequeno [o meu filho] for tendo esse conhecimento: o que é agricultura familiar, mesmo que ele não tenha êxodo lá, mas ele vai saber trabalhar com a terra. (Transcrição de parte do relato informal do líder comunitário Udson, 2022).

A preocupação da professora é com o futuro dos(as) estudantes. Ela deixava claro que a escola precisa trabalhar os conteúdos da vida na comunidade. A fala do líder comunitário não é diferente: por isso ensinar o filho a lidar com a terra, pois, se ele não conseguir sair para estudar como os irmão dele, não vai ficar sem profissão. A escola tem o papel de ensinar também esses conteúdos da produção da vida na comunidade, as culturas locais, incentivar os(as) estudantes a valorizá-las para suas vidas. Para a professora Edileusa (2022) “os livros didáticos têm que incentivar mais os saberes do campo” E, para professora Vanessa (2022), presente também no puxirum de saberes, ressaltou que já houve tempo em que chegou na escola material didático com a realidade do sul do país,

vinham os saberes do campo, mas do campo lá do Rio Grande do Sul, nós estamos no Amazonas. Eu trabalhei em uma comunidade indígena, e a gente sabe, uma comunidade indígenas, não tem nada ver com uma comunidade indígena lá do Rio Grande do Sul. Vinha falando sobre neve, no Amazonas? [...] Ainda tem mais, o plano de aula que a secretaria manda para o professor do interior não tem nada ver com a realidade do que a gente faz na escola (Transcrição de parte do relato informal da professora Vanessa, 2022).

Os conteúdos que as professoras reivindicam no livro didático e que o líder comunitário considera importante ser ensinado na escola precisam trazer os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, no campo, nas águas e nas florestas de maneira específica para se integram aos conhecimentos escolares em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019). A escuta apresenta o campo e os seus sujeitos como texto, currículo que não poder ser silenciado e ficar ausente dos currículos das escolas que estão nesses territórios.

Paulo Freire (2005) e Fals Borda (2016, 2012), como pesquisadores comprometidos com as causas do outro(a), escutaram as vozes, inclusive os silêncios dos oprimidos, e se comprometeram com a luta deles e participaram da luta com eles, denunciando as injustiças e a opressão, ao mesmo tempo, anunciando a resistência, a transgressão social e epistemológica. É o que esta pesquisa também se propõe. A pedagogia da escuta é necessária em nossas pesquisas e, em se tratando desta sobre a formação permanente de professoras(es) dos territórios das águas e das florestas na Amazônia amazonense, a escuta, o experienciar e o compromisso são princípios fundantes da nossa tese.

A escuta, o experienciar e comprometer-se são partes da vida do ser humano, da profissão do(a) professor(a) e do(a) pesquisador(a). São princípios éticos, para Fals Borda (2016, 2012). São práticas pedagógicas, são práxis pedagógicas e políticas para Paulo Freire (2005). Para Santos (2019), experienciar é viver uma experiência, aprender com ela. Os dois primeiros tinham esses princípios como técnicas e estratégias dialógicas de pesquisa com os sujeitos e afirmavam que se há diálogo, há comprometimento e produção de conhecimentos com humildade. É a escuta das experiências do outro (do professorado), do que o outro sabe. É um encontro dialógico e amoroso de homens e mulheres, mediados pelo mundo em que vivemos, por isso, urge a necessidade de uma pedagogia do diálogo paralela à pedagogia da escuta: somos o que somos pelo diálogo mediado pelo mundo (FREIRE, 2005).

É com a experiência de vida que se constrói verdades em comunidades e em grupos sociais. Viver uma experiência num tempo e num espaço é abrir caminhos para a produção de conhecimentos e compartilhá-los com as gerações presentes que, por sua vez, partilharão com as gerações futuras, possibilitando assim a re-existência nos territórios. Assim, a professora e o professor que vivenciou e vivência experiências de ensino e aprendizagem, com o seu trabalho pedagógico, merecem ser escutados, em ação dialógica com a teoria e conseqüentemente, podem contribuir na forma e no conteúdo da formação que precisam ser outros (CURADO SILVA, 2019).

Na práxis, a experiência epistemológica configura-se como ato de experienciar, de vivenciamentos que produzem a vida, a exemplo dos territórios amazônicos, onde a experiência do(a) indígena, do(a) extrativista, do(a) pescador(a), do(a) ribeirinho(a), do(a) quilombola, nos desenhos cartográficos (texto dos estudantes) produzem conhecimentos que vêm garantindo a permanência desses povos até hoje em seus territórios. E no caso do professorado que atua nos territórios do campo, das águas e das florestas, as experiências construídas ao longo da vida, pessoal e profissional, no seu trabalho pedagógico, na escola

multisseriada na Amazônia amazonense, precisam ser reconhecidas, valorizadas e escutadas em qualquer processo formativo e educativo.

Por exemplo, durante um puxirum de saberes, ouvindo os(as) professores(as) cursistas e a comunidade *in loco*, no Curso de Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, realizado no município de Manicoré (AM), pudemos inferir que a escola que existe na comunidade nasceu de um processo de luta coletiva experienciada, fruto da partilha e da colaboração de comunitários. Fruto de puxirum. Naquela comunidade, os sujeitos que apresentavam maior domínio de conhecimentos tornavam-se professor(a) dos que sabiam menos. Quem tinha maiores espaços na própria casa oferecia uma parte deste espaço para o funcionamento da escola. A primeira escola na comunidade nasceu na casa de um(a) comunitário(a).

Conforme a comunidade foi crescendo, surgiu a necessidade de aumentar a escola e contratar professores(as), mas, como a comunidade não dispunha de recursos suficientes, os(as) comunitários(as) passaram, então, a se organizar e lutar junto ao poder público pelo direito à educação escolar naquele território. Como resposta, o estado iniciou o processo de contratar professores(as), entretanto, o espaço físico da escola era o centro comunitário construído pelas comunidades. Foi por meio de uma nova luta organizada que a comunidade conquistou o prédio próprio para a escola, a contratação e/ou concurso para professores(as).

As escolas que existem nas comunidades das Amazônias, em sua maioria, nasceram por esses processos de luta coletiva e de partilha, no puxirum/ajuri. Por isso, a vida na comunidade reflete a concepção dos comunitários. É a comunidade que tem o papel de formar para vida, para a cidadania e para o trabalho. Na concepção comunitária, comunidade e escolas são unas, não se separam da vida no território, e o Estado tem o dever de garantir a infraestrutura e estabelecer normas para o funcionamento da escola e sobre “o quê” deve ser ensinado. Como o Estado precisa atender ao capital, implementa uma educação para atender ao capital.

A educação do capital forma para atender ao mercado, à indústria, via educação bancária, que forma para o individualismo (meritocracia). Educação seletiva (boa escola), fragmentada e isolada da comunidade (FREIRE, 2005). Quando o estado assume a escola, impõe a separação entre escola e comunidade. No entanto, nas Amazônias, o povo resiste e, até hoje, não aceita esta separação, cobrando do professorado seu envolvimento na vida da comunidade.

Faz parte da ética comunitária que o(a) professor(a) participe das reuniões comunitárias, se envolva nos puxiruns, nas festividades culturais e religiosas, no esporte, no

lazer, enfim, o(a) professor(a) deve ser parte da comunidade, e quem resiste a esse envolvimento, cria conflitos, logo, não é bem-vindo. Ainda hoje, o(a) professor(a) das escolas dos territórios das águas e das florestas, em muitas comunidades amazônidas, como as que fazem parte desse estudo, é considerado exemplo a ser seguido, respeitado e muito valorizado.

Na posição e condição de ribeirinho, pesquisador, observando, participando e colaborando com a formação dos professores nos princípios da Educação do Campo via Programa Escola da Terra, nos Cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, além de experiências acumuladas há mais de 27 anos andarilhando, vivendo e convivendo comunitariamente na Amazônia paraense e amazonense, aprendemos bem mais do que ensinamos. Em nossos envolvimento com a luta coletiva, nos movimentos sociais, ambientais, religiosos e acadêmicos, aprendemos que não basta apenas ouvir o outro para absorver seus conhecimentos e sabedorias. No caso dos povos amazônidas, precisamos “ser mais”, precisamos escutar com humildade, aprender com esses povos e responder com ações concretas, com pesquisas comprometidas, com ética, com e pela vida.

Como exemplo de escutar e responder com ações concretas, temos nas Amazônias diversos grupos de pesquisas. No Pará, destacamos o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias /GEPERUAZ, vinculado à UFPA. Grupo que não apenas pesquisa a realidade do povo do campo, das águas e das florestas, mas também vive e luta com a escrita e com a militância na disputa de pensamento, com transgressão, amorosidade e esperançamento; e os Fóruns de Educação do Campo que lutam por justiça social materializada numa Educação no/do Campo. No Amazonas, destacamos o Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Amazonas /CEEC/AM, nome alterado para Comitê de Educação do Campo, das Águas e das Florestas /CECAFE/AM; o Observatório da Educação do Campo, no Alto Solimões /OBECAS; o Comitê Municipal de Educação do Campo de Manaus, o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire /FOPINECAF, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia /GEPEC, vinculado à UEA, com foco na formação de professores dos territórios do campo, e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas /CANOA, vinculado à UFAM, visando estudar e produzir conhecimentos sobre a realidade Amazônica, dando visibilidade às diversas formas e organização dos povos amazônidas (ribeirinhos, quilombolas, indígenas). Essas organizações sociais e acadêmicas têm sido importantes no fortalecimento da luta por uma Educação no/do Campo, das águas e das florestas no Amazonas.

Em outra instância, o CECAFE/AM constituído por organizações governamentais e não governamentais, tem se lançado no desafio de elaborar as Diretrizes da Educação do Campo do Estado do Amazonas e reivindicado dos prefeitos e secretários de educação dos municípios do Amazonas a implementação da política de Educação do Campo. Nesse sentido, elaborou uma “Carta Compromisso pelo Direito à Educação do Campo nos Municípios do Estado do Amazonas”. A Carta versa sobre o objetivo do CECAFE/AM no processo de implementação dessa política pública que é “[...] dar ampla visibilidade à Educação do Campo como um Direito, bem como o respeito e considerações às especificidades dos povos do campo e das florestas – ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, trabalhadores da agricultura familiar, assentados e pescadores” (CECAFE/AM, p. 1, 2021).

A Carta, encaminhada para os municípios via e-mail e/ou impressa, também apresenta as bases legais da Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e o Decreto Federal nº 7.352/2010, com prerrogativas para que os municípios implementem a política de Educação do Campo, além de uma série de propostas fruto das escutas realizadas em reuniões, fóruns, seminários e eventos do CECAFE/AM desde 2015, quando foram criados. As propostas são:

1. Proporcionar uma política de educação dos povos do campo que, reconheça os saberes do trabalho, da cultura e da natureza que produz a vida no campo, isto é, que se respeite e considere suas especificidades;
2. Construir uma Proposta Curricular dialógica que parta do contexto das crianças, dos jovens, adolescentes e adultos do campo, nos territórios das águas e das florestas;
3. Desenvolver uma Educação do Campo e no campo que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos em que o/a filho/a do/a trabalhador/a rural sinta-se valorizado/a, que tenha novas perspectivas em suas comunidades;
4. Quando da realização de concursos públicos ou processos seletivos, que se destinem vagas específicas para os profissionais da Educação do Campo, ou professores já formados e residentes nas comunidades que a escola do campo está localizada;
5. Oferecer melhores condições de trabalho pedagógico formação continuada (professores, gestores e coordenadores pedagógicos), e recursos didáticos apropriados para professores(as) do campo, indígenas e quilombolas, com especial atenção aos que atuam em Turmas Multisseriadas;
6. Apoiar, por meio de convênio/parceria a elaboração ou reelaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do campo com a participação da efetiva da comunidade local, educadores, técnicos, estudantes e pais;
7. Criar uma coordenação e/ou comitê de educação do campo com técnicos da SEMED, professores e gestores do campo para coordenar a política de Educação do Campo, assim como acompanhamento multidisciplinar nas escolas do campo considerando os processos didáticos – pedagógicos, agrícolas, agroecológicos, sociais e psicológicos;
8. Constituir instância colegiada, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo;

9. Garantir condições de infraestrutura e transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer adequado ao PPP e em conformidade com a realidade local e a diversidade do povo do campo. (CECAFE/AM, p. 1, 2021).

A intenção com a apresentação dessas propostas foi instigar os gestores públicos a se comprometerem com a implantação dessa importante política de Educação do Campo, das águas e das florestas conectada com vida dos povos originários e tradicionais da Amazônia amazonense. A carta na íntegra consta nos anexos.

Vale ressaltar que no Pará e no Amazonas existem ainda outros espaços criados com base em princípios de justiça social e cognitiva: grupos de pesquisas de Educação Popular, Educação do Campo, Cátedras Paulo Freire, Fóruns Pan-Amazônicos; movimentos sociais, como o Movimento de Trabalhadores Sem Terra e tantos outros que vêm contribuindo com pesquisas comprometidas e engajadas com os povos dos territórios amazônicos. Esses grupos e movimentos são gretas, fissuras que se abrem a possibilidades, fortalecem a luta e gritam esperando, como diz Walsh (2019).

Grito, gritas, gritamos. Os decibéis, o eco e a ressonância vão crescendo. Confundem-se, se comunicam, se mesclam e se tecem com outros gritos – com todos os gritos do mundo e desde baixo – incluindo os gritos dos outros seres, com os da água, os rios e o mar, as montanhas, as árvores, os pássaros e animais, com os gritos e as gritas dos ancestrais cuja presença e memória seguem vivas. São gritos de horror, dor, bravura, raiva e indignação, gritos contra o projeto de guerra-morte. Mas também são gritos de, desde, por e pela vida, por e para re-existir, re-viver e conviver com justiça e dignidade. São gritos que chamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-atoar, que clamam por práticas não apenas de resistir, mas também de in-surgir, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção – do que fazer e como fazer – de lutas, caminhar e semeares dentro das fissuras ou gretas do sistema capitalista-moderno/ colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal (p. 104).

É merecida a referência a esses espaços de lutas, porque possibilitam tecer esperanças, mesmo “esperança pequena”, conforme a autora, mas que se fortalecem com os grupos que também gritam, criam gretas, fissuras que se vão espalhando por todos os lados, encantando, cativando outros movimentos e grupos a esperar lutando, gritando e construindo outro mundo possível e necessário, como o Programa Escola da Terra se apresenta. Como dizia Freire (2005, p. 95). “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analítico das teses e dissertações, assim como os questionários e puxiruns de saberes, citados ao longo deste texto de tese, contribuem para ratificar que a formação continuada desenvolvida nos municípios do estado do Amazonas, tem sido uma formação urbanocêntrica, monocultural, colonialista, capitalista e neoliberal, para atender a lógica do capital, que conta com financiamento de organismos internacionais e multilaterais, por meio de parcerias público-privadas, de municípios, fundações e institutos empresariais visando formar produtos (indivíduos), para atender à necessidade do mercado.

Nesse viés os resultados deste estudo desvelam que: a) infelizmente, os processos de formação continuada de professoras(es) do campo que ocorrem no Estado do Amazonas não atendem aos princípios da Educação do Campo; b) no caso dos processos desenvolvidos pela Ação Escola da Terra, ainda que esses princípios sejam fortalecidos durante a execução do programa, não há continuidade de ações de formação permanente quer seja pelos municípios, quer seja pelas universidades, quer seja pela unidade escolar onde os(as) professores(as) atuam; c) há necessidade de que a formação dos professoras(es) seja permanente, fundamentada na articulação teoria e prática, na práxis revolucionária; d) as formas e conteúdos precisam ser outros, construídos com outras pedagogias que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade em diálogo com os conteúdos de produção da vida e existência dos povos originários, tradicionais e camponeses da Amazônia amazônica; e) o puxirun de saberes é uma destas outras pedagogias, cuja estratégia didática e metodológica mostrou-se produtiva para autoformação e organização intencional dos educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas.

A formação que os(as) professores(as) do estado do Amazonas têm recebido e transmitido aos sujeitos do campo, das águas e das florestas nessa lógica do capital, tem contribuído muito mais para que deixem seus territórios de vida e abandonem as riquezas naturais, as culturas e seus modos de produzir a vida, que para fortalecer as relações de pertencimentos, às culturas e bem viver nas comunidades amazônicas. A formação de professoras(es) e a educação nas escolas nesses territórios precisam ser outras, com outros conteúdos e com pedagogias outras que reconheçam e valorizem a identidade e os modos de produzir a vida nesses territórios.

Um dos caminhos possíveis para garantir um processo de formação permanente e conectado à vida nos territórios amazônicos é o puxirun de saberes, que no processo formativo e educativo de professoras(es), é uma estratégia didática e pedagógica outra para

autoformação e organização intencional na unidade escolar e para o ensino-aprendizagem dos educandos que vivem nesses territórios. Nesse processo, a teoria da ação dialógica contribui para que os sujeitos da ação dialógica realizem uma análise crítica sobre a realidade. Essa teoria aplicada, junto com o puxirum de saberes nas comunidades possibilita que os sujeitos históricos e sociais se reúnam para transformar a realidade coletivamente, a partir de um conhecer e agir, de uma interação que se materializa em ação intencional, unindo pensamento e realização, a verdadeira práxis freireana.

O puxirum de saberes passa, então, a ser um espaço formativo, de diálogo democrático, que precisa envolver professores(as), coordenação pedagógica e pais e lideranças das comunidades atendidas pela escola e na partilha de experiência profissional e da vida pessoal e coletiva, num diálogo de saberes, e, numa ecologia de saberes, unindo teoria e prática, por uma epistemologia da práxis. Os conteúdos tanto da formação de professores(as) como da unidade escolar precisam dialogar com os saberes que produzem a vida no território onde a escola está inserida, reconhecendo e valorizando essa diversidade de saberes do trabalho, das culturas e da natureza produzidos nas comunidades amazônicas, como a Ação Escola da Terra tem buscado fazer.

A formação permanente que se almeja não se limita ao ensino de técnicas e métodos de ensino, é preciso “ser mais”. É preciso que os programas de formação possibilitem ao(a) educador(a) progredir na profissão e alcançar autonomia, não só no trabalho pedagógico, mas na vida profissional, por isso se defende que seja uma formação na epistemologia da práxis, nas teorias crítico-emancipadoras, e, na unidade escolar em co-laboração com a universidade. Contudo, é necessário que os municípios cumpram a Lei do Piso, com plano de carreira, e respeitem os 2/3 das horas de trabalho para que os profissionais da educação busquem formação permanente articulada a outras atividades como planejamento, avaliação e pesquisa.

Reafirmamos que é preciso promover a formação de professoras(es) na perspectiva da formação permanente, que aconteça na unidade escolar em parceria com a universidade, em serviço, em alternância pedagógica ou pedagogia da alternância e de maneira interdisciplinar. Essa formação não pode ser um adendo da formação inicial, mas uma continuidade na formação do profissional da educação e deve acontecer ao longo da vida profissional. Não pode haver distanciamento entre a formação inicial e continuada: a formação deve ser permanente, pois o ser humano e sociedade estão em constantes transformações.

O(a) educador(a), como ser humano, é inacabado, incompleto, inconcluso, precisa de formação permanente. Essa formação precisa acontecer com intencionalidade, com uma concepção clara de sociedade que se almeja construir: mais humana, autônoma e

emancipadora. Carece também ao profissional da educação, após a formação inicial e inserção na vida profissional, dar continuidade à formação, juntamente com seus pares e os(as) estudantes com os quais trabalham.

Uma vez, assim, construído o *inédito viável*, a formação permanente a que os(as) educadores(as) necessitam, clama pela superação das paradas pedagógicas, das orientações e oficinas pedagógicas esporádicas, com conteúdos verticalizados pelo sistema educacional, como da BNCC da Educação Básica, que visa apenas atender aos direitos de aprendizagem de habilidades e competências, em conteúdos de Matemática e de Português, em vez de garantir o direito à educação com qualidade social. Nos processos da formação permanente do(a) professor(a), precisam estar inclusos os saberes da produção da vida dos territórios onde a escola está inserida, que são os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, os quais têm garantido a existência dos povos do campo, das águas e das florestas nos seus territórios. Nesse processo, defendemos que as metodologias e as pedagogias sejam da vida em comunidade, como o puxirum que vivem as comunidades amazônicas e foi experienciado na Ação Escola da Terra, no município de Manicoré (AM).

Afirmamos que a formação permanente nos territórios amazônicos é também responsabilidade do professorado e precisa acontecer na unidade escolar de maneira coletiva e pela partilha de experiências e vivências práticas, assim como em diálogo com as epistemologias que possam contribuir com a reflexão crítica sobre a sua prática, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e as formas de partilhar dos povos que vivem nesses territórios. Essa responsabilidade dita do professorado não exime a poder público, que principal, responsável por essa formação.

Na Amazônia amazonense, onde ocorreu a pesquisa-formação-ação intencional com participação dos sujeitos, os desafios para o desenvolvimento de formação permanente exigem vontade política, financiamento, dedicação do(a) professor(a) que atua nesses territórios, colaboração da comunidade escolar e extra escolar, que são as comunidades e seus sujeitos atendidos pela escola; criação coletiva de espaço e tempo formativo, na própria unidade escolar, e contar com o apoio das universidades, das secretarias de educação dos municípios para juntos definir conteúdos e formas que atendam às especificidades do território e a realidade dos sujeitos históricos e sociais onde a escola está inserida.

Aliado a isso, visitar o Projeto Político Pedagógico /PPP para atender a essas especificidades das escolas do campo, ao princípio da Educação do Campo para incluir a formação permanente específica, como atividade prioritária, definir a concepção de formação envolvendo todos os seguimentos da escola, inclusive as comunidades, seus sujeitos e

movimentos sociais, realizando escutas sensíveis por meio de puxiruns de saberes, ensinando e aprendendo com outras pedagogias, como as pedagogias sociais e comunitárias, sem negar as tradicionais, num processo de diálogo e de ecologias de saberes.

Desde a criação da política de Educação do Campo, o movimento social vem protagonizando, junto com as instituições educacionais, a execução dessa política, porém, nos últimos governos - Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL) -, o financiamento caiu drasticamente e houve um desmonte da política educacional no país, afetando diretamente a Educação do Campo. Com a vitória do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na eleição de outubro de 2022, animaram-se os ânimos do movimento Por uma Educação do Campo, no sentido de esperar, em movimento, pela retomada da política de Educação do Campo com financiamento dos Programas como o PRONACAMPO, com a Ação Escola da Terra, que é uma ação que tem possibilitado formação permanente específica de professores(as) das escolas do campo, criando espaço e tempo pedagógico, formativo, reflexivo e de ação coletiva a partir dos princípios e concepções de educação definidas coletivamente.

É o que se espera, inclusive, para a formação permanente específica de professores(as) com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo; a Especialização em Educação do Campo e o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, ambos específicos para atender à política de Educação do Campo, aos(as) professores(as) que irão atuar ou atuam nas escolas do campo, das águas e das florestas. Por conseguinte, a formação permanente de professores não pode ser qualquer formação no Brasil, precisa ser práxis, referenciada na teoria Freireana, na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia da Autonomia, na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia Socialista, na Pedagogia da ancestralidade, na Pedagogia da Educação Popular e na Amazônia amazonense na Pedagogia do Puxirum, que é uma Pedagogia da Comunidade.

Em consenso com os ideais Freireanos, essas são pedagogias comprometidas com os sujeitos que vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas, são *pedagogias outras* cujas raízes estão na vida, no bem viver com o outro e com a natureza. São dialógicas, radicais, transgressoras, amorosas, libertadoras e emancipadoras dos sujeitos, individualmente e coletivamente.

À luz do que foi exposto, a formação de professores(as) nas Amazônias precisa ser permanente, com conteúdo que dialogue com os territórios e com a vida de seus sujeitos, conhecendo e reconhecendo outras pedagogias da vida, trabalhando com elas em recíproco diálogo, rumo a uma educação crítico-emancipadora e humanizadora.

A formação permanente na perspectiva da Educação do Campo que defendemos perpassa por formas e conteúdos diferentes e específicos, na pedagogia da alternância ou na alternância pedagógica, na unidade teoria e prática, como vem acontecendo nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Pará e na própria Ação Escola da Terra no Amazonas. Assim como deve acontecer, em serviço, tendo a escola como o *lócus* da formação, mas precisa ser uma formação que possibilite os(as) educadores(as) a refletirem criticamente sobre sua prática e os conteúdos ensinados. Parafraseando Paulo Freire, o professor pode se perguntar: o conteúdo ensinado é para quê? O conteúdo ensinado é para quem? O conteúdo ensinado é a favor de quem? Será que o conteúdo que estou ensinando atende à realidade em que vivem os(as) estudantes e a concepção que acreditam de educação? Portanto, urge criar espaço e tempo na unidade escolar para essa reflexão, por meio de puxirum pedagógico, formativo, avaliativo, de planejamento e de ações coletivas, almejando a educação humanizadora e emancipadora.

No Amazonas, a Ação Escola da Terra tem afirmado a identidade dos sujeitos históricos e sociais do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores, camponeses, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, que vivem a Amazônia amazonense, coletivamente com os outros e com a natureza, com formas e conteúdos diferentes e específicos. Portanto, é uma Ação necessária que precisa ser assumida pela universidade e, principalmente, pelos municípios de maneira permanente, com apoio pedagógico, financeiro e acompanhamento na unidade escolar.

As escolas do campo, das águas e das florestas nas amazônias precisam disputar a forma e o conteúdo com as propostas hegemônica, ou seja, a educação escolar nesses territórios precisa fazer uso dessas pedagogias outras, da ancestralidade, da comunidade, do puxirum de saberes, nascidos na luta dos povos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e camponeses, que vivem o território cuidando um dos outros e da natureza. O viver e o existir desses povos, suas culturas, identidades, saberes do trabalho, das culturas e da natureza são conteúdos da produção da vida, do bem viver nas Amazônias que devem compor os conteúdos escolares.

## REFERÊNCIAS

- ALBARADO, E. da C. **A prática pedagógica de Educação Ambiental no segundo período da educação infantil no município de Parintins**. 2011. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Parintins - AM, 2011.
- ALBARADO, E. da C. **A prática de Educação Ambiental na comunidade do Parananema no município de Parintins**. 2013. Monografia (Especialização em Educação Ambiental Urbana) - Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB, Vila Velha - ES, 2013.
- ALBARADO, E. da C. **O significado da prática de sustentabilidade socioambiental do GRNAV junto às comunidades ribeirinhas do município de Parintins (AM)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2016.
- ALBARADO, E. da C.; HAGE, A. M. A influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores no Brasil. In: ANDRADE, A. C.; RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. **A educação na Amazônia brasileira: formação de professores e diversidade cultural**. 1ª ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: Caldart, I. B. P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo, Elefante, 2016.
- AMAZONAS. **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Secretaria de estado de educação e qualidade do ensino e Fórum estadual de educação do Amazonas: Amazonas, AM: 2015, p. 130.
- AMAZONAS. SEMA- Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Edital 002, de 05 de junho de 2023**. Chamada Pública para a submissão de proposta de projetos de conservação na modalidade de REDD+ (Redução de Emissões de Gases de Efeito Estufa por Meio da Redução do Desmatamento e da Degradação e Promoção da Conservação, Manejo Florestal Sustentável, Manutenção e Aumento dos Estoques de Carbono Florestal Medido) por parte dos Agentes Executores reconhecidos pelo órgão gestor da Política Estadual de Meio Ambiente. Manaus, 2023.
- ANTUNES-ROCHAS, M. I. O Campo, as Águas e as Florestas com seus sujeitos: refletindo sobre suas presenças nas práticas, nas políticas e na pesquisa em educação. In: **Ciclo de Diálogos “Amazonizar os Currículos e a Formação de Professores não significa**

**regionalizar”**, Belém, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/l0TD8XDDRYA>>. Acesso em 11 ago. 2021

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALVARADO-PRADA, L. E. FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. 1 a 5 de fevereiro de 2021 (evento virtual).

ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO; et al. **MANIFESTO CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, 2020. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_repudio\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf)

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Contribuições da ANPEd para discussão do Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br>

ARANHA, R. da S. L.; OLIVEIRA, S. S. B de. Parceiros privados na educação pública municipal de Manaus. **Revista Educação Online**. PUC-Rio, n. 28, maio-ago, 2018, p. 20-38.

ARANHA, R. da S. L. **O Capital Financeiro na educação pública de Manaus/AM: as estratégias mercantilistas para o endividamento público**. PPGE/UFAM, 2022 227 f.: il. color; 31 cm.

BRANDÃO, C. R. Andarilhagem. In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOFF, L. **Habitar a terra: qual o caminho para a fraternidade universal?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

BORGES, H. da S. Discutindo a formação de professores em área de assentamentos: a partir da experiência concreta. In: GHEDIN, E.; BRITO, C. L.; ALMEIDA, L. S. C. de. (orgs.). **Estágio na formação de professores: diferentes olhares**. Manaus: Rafaela Ltda., 2006.

BORGES, H. da S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, H. da S; MOURÃO, A. R. B. Programa Escola da Terra e a Educação do Campo no Amazonas: relatos da formação de professores(as) das escolas multisseriadas. In: HAGE,

M. A “et al” (orgs.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

BRUNS, B; LUQUE J. **Professores excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, Banco Mundial, 2014.

BRASIL. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **PORTARIA N° 10 DE 16 de abril de 1998**, cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA. Publicada no DOU n° 77, de 24/04/1998 e no BS n° 17, de 27/04/1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 - Seção 1 - pp. 8-12. 2015.

BRASIL. **Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm); Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2010a. p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, n° 2 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Base Nacional Comum Curricular /BNCC. Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf); Acessado em set. 2021.

BRASIL. **Parecer Nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica /BNC-Formação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº1º, de 1 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica /BNC-Formação Continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2020]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 de jan. de 2022.

BRAIL. SESU/SETEC/SECADI. **Edital Nº 02, de 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior /IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia /IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRAIL. MEC/SECADI. **Manual de gestão do Programa Escola da Terra**, Brasília, 2013c. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf). Acesso em 09 ago. 2021

BRASIL. Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

BRASIL. Portaria n. 86, de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013a.

BRASIL. Decreto Lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da, outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009b.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm) . Acesso em 09 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 7.775 de 04 de julho de 2012.** Regulamenta o art. 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos, e o Capítulo III da Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/220372-regulamenta-o-art-19-da-lei-nu-10-696-de-2-de-julho-de-2003-que-institui-o-programa-de-aquisiuiuo-de-alimentos-e-o->

capitulo-iii-da-lei-nu-12-512-de-14-de-outubro-de-2011-e-du-outras-prov.html . Acesso em 09 ago. 2021

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul.-set., 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAPUTO, A. **Proceso de Investigación, Acción Participativa /IAP de las educadoras de nivel pré-escolar del jardín de niños Vicente Suarez, Ocosingo, Chiapas, 2020**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4\\_C2jXJjtA](https://www.youtube.com/watch?v=4_C2jXJjtA)>. Acesso em 10 ago. 2021.

CECAFE - COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS. **Carta Compromisso pelo Direito à Educação do Campo nos Municípios do Estado do Amazonas**, Manaus, 8 de abril de 2021.

COSTA, L. G. da. **Educação do Campo: uma experiência na formação do educador(a) no Estado do Amazonas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CURADO SILVA, K. A. P. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipador**. 1ª Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. (*Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador*)

FALS BORDA, O. Ciencia, compromiso y cambio social. In: FARFÁN, N. A. H.; GUZMÁN, L. L. (Compiladores.) **Ciencia, compromiso y cambio social**, 2014. Textos de Orlando Fals Borda 1a ed. - Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, 2012. 451p. - (Colección: Pensamiento Latinoamericano)

Fals Borda O. Reflexões sobre a aplicação do método de Estudo-Ação na Colômbia. **Revista Direito e Práxis**. 2016; [1973]; 7(13):771-788. Acessado 18 de Ag. de 2022. ISSN: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350944882025>

FAS - Fundação Amazônia Sustentável. **Caderno de Boas Práticas Pedagógicas de Leitura: educação para sustentabilidade: a prática pedagógica de professores da Educação Ribeirinha na perspectiva interdisciplinar**. 1ª ed. Manaus - AM: FAS, 2023.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto, 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**, Brasília, 12 a 15 de junho de 2018.

FRANCO, G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, S. da S. **Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3 Ed. São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº100-Especial, p.1203-1230. out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/>. Acesso em: 06/11/2017.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.80, p.136-167. set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada De Professores: uma análise das Modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório Final. Junho de 2011.

GATTI. B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realidade. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2)

HAGE, S. A. M. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. A. Educação do Campo e transgressão do paradigma (Multi)seriado nas escolas rurais. In: HAGE, M. A “et al” (orgs). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018.

HAGE, M. A. “et al” (orgs). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incerteza sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011

MATOS, G. C. de. **Ethos e Figurações na hinterlândia amazônica**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2015.

MATOS, G. C. G., & ROCHA FERREIRA, M. B. (2019). Educação em comunidades amazônicas | Education in Amazonian communities. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 24(3), 367–383. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>

MORIN, E. 1921-M85c. **Ciência com consciência**; tradução de Maria 8 ed. revista e modificada pelo autor: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MÔNACO, G. D. Síntese do GT 16 Programa Escola da Terra. In: GUEDES, C. G. [et. all.] (orgs.). **MEMORIA dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2018, 347p.

OLIVEIRA, S. S. de; PORTUGAL, J. F. “O ensino da geo(carto)grafia: práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar”. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 185-211.

OLIVEIRA, I. A de. (org.). **Cartografia Ribeirinha**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2ª. Ed. Belém: EDUEPA, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTA, A. C. T. **Educação do campo**: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas /PPGE/UFAM. Manaus, 2015.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, A. M. A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, C. A. dos; KOLLING, E. J.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (orgs.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435p.

SILVA, H. do S. de A. **Política de Formação de Educadores do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC/UFPA/Cametá**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará /PPGED/UFPA, 2017a.

TAVARES, M. T. dos S. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas /PPGE/UFAM, Manaus, 2018.

TELES, N. C. G. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

UCHÔA, I. C. **Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas /PPGE/UFAM, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará /PPGED/UFPA, Belém, 2017.

VILHENA JUNIOR, W. M. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

VICTÓRIA, C. G. da; BORGES, H. da S. **Projeto Pedagógico de Curso Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas**. Oferta 2020/2021. Manaus, 2020.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de *vida*: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SPUZA, S. R.; SANTOS, L. C. (orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. 285 p. (Entre-linhas, 6).

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007. (série: Amazonas: terra e o homem).

**AMEXOS**

## ANEXO 1 – Autorização da SEMED Manicoré

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o Senhor **Edilson da Costa Albarado**, estudante do curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, a desenvolver a pesquisa intitulada 'Formação permanente de professoras e professores do campo, das águas e da floresta na Amazônia Amazonense', com os professores que foram cursistas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas do Programa Escola da Terra e sua respectiva escola.

Manicoré, 07 de maio de 2022.

Atenciosamente,

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANICORÉ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
JOSÉ ANTONIO CONES  
DE 07/05/2022

## ANEXO 2 – Questionário SEMEDs do Amazonas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## QUESTIONÁRIO SEMEDs DO AMAZONAS

Presado/a senhor/a convidamos vossa senhoria a colaborar com nossa pesquisa intitulada “Formação permanente de professoras e professores do campo, das águas e da floresta na Amazônia Amazonense”, do pesquisador Edilson da Costa Albarado, Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará, matrícula 201905780012, residente na Rua Urucará, 1452, Palmares, Parintins-AM, contato (92) 991148878 e e-mail edilsonalbarado@gmail.com, orientado pelo professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. Nosso objetivo é realizar um levantamento das políticas de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas nos municípios da Amazônia Amazonense. Por isso, solicitamos que vossa senhoria contribua conosco respondendo a este questionário, o qual pode ser respondido pela pessoa responsável pela Educação do Campo e/ou do setor que trabalha com os professores que atuam nas escolas dos territórios rurais na Secretaria de Educação do Município – SEMED.

Nome:

Município:

Cargo/função:

Formação:

Contato email:

Telefone/WhatsApp:

Setor que trabalha na SEMED?

1. Quantidade de escolas rurais existente no município especificando por território:

Várzea ( ) Terra firme ( ) Indígena ( ) Quilombola ( ) Outro/qual.....( )

2. Quantidade de professores que atuam nos territórios do campo, das águas e da floresta do município especificando por território:

Várzea ( ) Terra firme ( ) Indígena ( ) Quilombola ( ) Outro/qual.....( )

3. Quantidade de estudantes matriculados nos territórios do campo, das águas e da floresta do município especificando o território:

Várzea ( ) Terra firme ( ) Indígena ( ) Quilombola ( ) Outro/qual.....( )

4. A SEMED desenvolve ou já desenvolveu algum Programa do Governo Federal de formação continuada de professores que atuam nos territórios do campo, das águas e da floresta do município? Quais Programas?

4. Existem políticas próprias para a Educação do Campo na estrutura da SEMED? Quais ações são implementadas?

5. A SEMED realiza formação continuada de professores(as) dos territórios do campo, das águas e da floresta do município? Quais os temas debatidos? Com que regularidade acontecem essas formações?

Obs: Os dados coletados serão exclusivamente para uso da referida pesquisa.

Por sua colaboração,

Agradecemos imensamente.

Parintins, 17 de junho de 2021.

*Edilson da Costa Albarado*  
Edilson da Costa Albarado

Pesquisador Responsável /WhatsApp (92) 99114-8878

*Salomão Hage*

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Prof.º do PPGED/ICED/UFPA / WhatsApp (91) 98100-7577

## ANEXO 3 – Questionário para professores de Escola do Campo no Amazonas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO  
AMAZONAS**

Presado/a senhor/a convidamos vossa senhoria a colaborar com nossa pesquisa intitulada “Formação permanente de professoras e professores do campo, das águas e da floresta na Amazônia Amazonense”, do pesquisador Edilson da Costa Albarado, Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, matrícula 201905780012, contato (92) 991148878 e e-mail edilsonalbarado@gmail.com, orientado pelo professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. Nosso objetivo é realizar um levantamento das políticas de Educação do Campo voltadas à formação continuada de professores(as) que atuam em escolas nos territórios rurais, que estão sendo desenvolvidas nos municípios da Amazônia Amazonense. Por isso, solicitamos que vossa senhoria contribua conosco respondendo a este questionário.

Nome:

Município:

Idade: Cargo/função:

Escola/Comunidade que atua:

Formação:

Contato email:

Telefone/WhatsApp:

1. Qual a sua forma de vínculo institucional? Concursado(a) ( ) Contratado(a) ( )
2. Há quanto tempo você atua em escolas do campo, das águas e da floresta? ( )
3. Há quanto tempo trabalha na comunidade/escola que está hoje ( )
3. Você mora na comunidade que atua, Sim ( ) Não ( )
4. A escola que você trabalha dispõe de internet? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, o sinal é excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim ( )
5. Você dispõe de internet pessoal? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, o sinal é excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim ( )
6. Como são organizadas as turmas na escola em que você trabalha? Seriada ( )  
Multisseriada ( ) Multi-Etapa ( ) Outro/qual .....
7. Como é auto-identificada a comunidade onde sua escola está localizada? Quilombola ( )  
Indígena ( ) Outra/qual .....
8. Em qual etapa de escolarização você trabalha?
9. Você recebeu orientação, formação ou participou de alguma atividade preparatória antes de iniciar o trabalho na comunidade/escola do campo, das águas e da floresta? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, qual atividade? Tempo/Carga horária de duração? Temas estudados?
10. Você recebeu orientação, ou participou de alguma atividade de formação continuada durante trabalhar na comunidade/escola do campo, das águas e da floresta?  
Se sim, qual atividade? Tempo/Carga horária de duração? Temas estudados?
13. Se você pudesse sugerir assuntos/temas para sua própria formação continuada, quais você indicaria?
14. Na Secretaria Municipal de Educação existe uma coordenação específica que atende os professores que atuam nas escolas do campo, das águas e da floresta? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, como se chama e quais ações realizam?

Obs: Os dados coletados farão parte dos estudos acadêmicos.  
Por sua colaboração, agradecemos imensamente.

Parintins, 05 de maio de 2021.

*Edilson da Costa Albarado*  
Edilson da Costa Albarado  
Pesquisador Responsável

## ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Presado(a) Senhor(a) convidamos vossa senhoria a colaborar com nossa pesquisa intitulada "Formação permanente de professoras e professores do campo, das águas e da floresta na Amazônia Amazonense", do pesquisador Edilson da Costa Albarado, Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, matrícula 201905780012, contato (92) 991148878, e-mail edilsonalbarado@gmail.com, orientado pelo professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage. Nosso objetivo é realizar um levantamento das políticas de Educação do Campo voltadas à formação continuada de professores(as) que atuam em escolas nos territórios rurais, que estão sendo desenvolvidas nos municípios da Amazônia Amazonense.

O pesquisador, responsável pelo projeto, pede autorização para coletar informações que serão feitas através de aplicação de questionário, entrevista, gravação de áudio e imagem em puxirum de saberes, registro fotográfico. Você foi escolhido(a) porque vive em comunidade rural, e/ou é professor(a) de escola do campo e possui experiências na educação no campo. Se você autorizar conceder essas informações, elas serão incluídas na pesquisa.

Se após autorizar as informações, o (a) Sr.(a) não quiser que seu relato e sua foto seja usado, tem o direito e a liberdade de pedir para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você não terá nenhuma despesa e também não ganhará nada. Como toda pesquisa com seres humanos existem riscos, os riscos decorrentes de sua participação poderão ser de caráter moral, intelectual, social e cultural, mas serão tomadas as medidas necessárias para que não ocorram. Suas informações serão únicas e exclusivas para pesquisa. Caso ocorra uma dessas situações indesejadas, o pesquisador responsável se compromete em encaminhá-lo (a) a um especialista custeando todas as despesas. Sua participação é importante nesta pesquisa, pois vive o processo pedagógico na escola nos territórios das águas e das florestas da Amazônia Amazonense, logo a pesquisa poderá trazer benefícios, que possam contribuir com políticas públicas municipais de formação permanente de professoras e professores que atuam nas escolas do campo.

Os resultados da pesquisa serão analisados, publicados e também encaminhados ao sistema de educação. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador.

Consentimento Pós-Informação

Eu Eurica Coutinho Vieira, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma via deste documento, assinada, que vou guardar.

Eurica Coutinho Vieira  
 Assinatura do participante

Edilson da Costa Albarado  
 Pesquisador responsável

Data: 28-01-2023

Impressão Dactiloscópica

**ANEXO 5 – Carta Compromisso pelo Direito à Educação do Campo nos Municípios do Estado do Amazonas p. 1**

**COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CARTA COMPROMISSO PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO**



**Carta Compromisso pelo Direito à Educação do Campo nos Municípios do Estado do Amazonas**

**Aos Senhores(as) Prefeitos(as) e Secretários(as) de Educação dos municípios do estado do Amazonas**

O Comitê Estadual de Educação do Campo do estado do Amazonas – CEEC/AM, que tem como objetivos: discutir, elaborar, acompanhar, deliberar e propor aos órgãos competentes a efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no Estado do Amazonas, foi criado em 2015, quando da realização do “*I Encontro Estadual de Educação do Campo no Estado do Amazonas*”, ocasião em que se aprovou seu Regimento Interno, elegendo-se então, sua primeira coordenação-geral, constituída por instituições públicas, organizações e movimentos sociais que atuam com os povos do campo dos territórios das águas e das florestas no Amazonas. Posteriormente, foi oficializado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, por meio da Portaria GS nº 301/2015 e reafirmado na Portaria GS Nº 578/2018.

O documento ora apresentado quer dar ampla visibilidade à Educação do Campo como um Direito, bem como o respeito e considerações às especificidades dos povos do campo e das florestas – ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, trabalhadores da agricultura familiar, assentados e pescadores. Somando-se a isto, pleiteamos e estamos trabalhando arduamente para a legitimação de **parâmetros básicos** para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais nas escolas do campo, das águas e das florestas.

O CEEC/AM, vem, desde sua criação em 2015, se reunindo mensalmente para dialogar sobre a política estadual de Educação do Campo e elaborar as Diretrizes da Educação do Campo do Estado do Amazonas, levando-se em consideração as discussões feitas com os sujeitos do campo e os aspectos legais que respaldam suas ações, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96.

A referida Lei no Art. 28 estabelece que: “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”; “os camponeses e os povos e comunidades tradicionais devem ter assegurados organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural” (I, II e III, Art. 28).

Ainda em sua dimensão legal, também se observa: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento às Populações do Campo e às Escolas do Campo; o Decreto Federal nº 7.352/2010 que Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e estabelece a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (IV, Art. 2º).

A intenção desta Carta é orientar, contribuir e trocar experiências com os gestores e secretários de educação dos municípios do Estado do Amazonas, no processo de discussão e implantação das políticas públicas de Educação do Campo previstas na legislação educacional, que é “**direito dos povos do campo e dever do Estado**”.

Diante o ora exposto e da importância das políticas públicas para o sistema educacional, o Comitê de Educação do Campo encaminha a Vossas Senhorias este documento com demandas fruto

**ANEXO 6 – Carta Compromisso pelo Direito à Educação do Campo nos Municípios do Estado do Amazonas p. 2**

**COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CARTA COMPROMISSO PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO**



de diálogos em Encontros, Fóruns, Seminários e outros eventos realizados no estado do Amazonas, tais sejam:

1. Proporcionar uma política de educação dos povos do campo que, reconheça os saberes do trabalho, da cultura e da natureza que produz a vida no campo, isto é, que se respeite e considere suas especificidades;
2. Construir uma Proposta Curricular dialógica que parta do contexto das crianças, dos jovens, adolescentes e adultos do campo, nos territórios das águas e das florestas;
3. Desenvolver uma Educação do Campo e no campo que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, em que o/a filho/a do/a trabalhador/a rural sinta-se valorizado/a, que tenha novas perspectivas em suas comunidades;
4. Quando da realização de concursos públicos, ou processos seletivos, que se destinem vagas específicas para os profissionais da Educação do Campo, ou professores já formados e residentes nas comunidades que a escola do campo está localizada;
5. Oferecer melhores condições de trabalho pedagógico, formação continuada (professores, gestores e coordenadores pedagógicos), e recursos didáticos apropriados para professores(as) do campo, indígenas e quilombolas, com especial atenção aos que atuam em Turmas Multisseriadas;
6. Apoiar, por meio de convênio/parceria a elaboração ou reelaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do campo com a participação da efetiva da comunidade local, educadores, técnicos, estudantes e pais;
7. Criar uma coordenação e/ou comitê de educação do campo com técnicos da SEMED, professores e gestores do campo para coordenar a política de Educação do Campo, assim como acompanhamento multidisciplinar nas escolas do campo considerando os processos didáticos – pedagógicos, agrícolas, agroecológicos, sociais e psicológicos;
8. Constituir instância colegiada, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo; e
9. Garantir condições de infraestrutura e transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer adequadas ao PPP e em conformidade com a realidade local e a diversidade do povo do campo.

Por fim, para a efetivação da Política pública de Educação do Campo no Estado do Amazonas, e por uma Educação do Campo com qualidade social aos povos dos territórios das águas, das terras e das florestas no Amazonas, e esperando contar com o compromisso de Vossas Senhorias, estimamos sabedoria e êxito em sua gestão, e nos colocamos à disposição, como Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas, para prestar quaisquer informações e contribuir com esse processo.

Atenciosamente,

Manaus(AM), 8 de abril de 2021

Coordenação-Geral do Comitê Estadual de Educação do Campo

Contato: E-mail - ceecampoam@gmail.com