

Educação, formação docente e territorialidades amazônicas

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS*

EDILSON DA COSTA ALBARADO**

Resumo: A Amazônia constitui-se pela diversidade de povos, de culturas, de territórios, de saberes e de processos produtivos que podem contribuir com a construção de matrizes de uma pedagogia do campo e das águas, caminhos para a formação humana. Este artigo propõe uma reflexão sobre como as territorialidades amazônicas, mais especificamente dos territórios rurais do Amazonas, estão presentes no processo de formação de professores do campo. Os estudos envolveram pesquisas bibliográficas em autores como Borges (2013, 2015), Vasconcelos (2017), Coelho (1999), Hage (2005), Freire (2002, 2005), e em artigos publicados em revistas, os quais apontam que a formação de professores dos territórios rurais amazônicos fundamentada nos princípios da Educação do Campo apresenta importantes articulações com a dinâmica dos territórios, revela diálogos de saberes tradicionais e científicos, evidencia os conflitos decorrentes dos processos de negação cultural e identitária dos povos do campo, e valoriza e reconhece as territorialidades das águas, das terras e das florestas amazônicas.

Palavras-chave: Amazônia; Educação do Campo; Saberes; Territórios.

Education, teacher formation and amazon territorialities

Abstract: The Amazon is characterized by the diversity of peoples, cultures, territories, knowledges, and productive processes which can contribute with the construction of matrix of a pedagogy of the field and the waters, routes to human formation. This article proposes a reflection about how the Amazonian territorialities, more specifically of the rural territories of the Amazon, are present in the process of formation of field teachers. The studies involved authors such as Borges (2013, 2015), Vasconcelos (2017), Coelho (1999), Hage (2005), Freire (2002, 2005), and in articles published in journals, which point out that the formation of teachers of the Amazon rural territories based on the principles of the Field Education presents important articulations with the dynamics of the territories, reveals dialogs of traditional and scientific knowledge, denotes the conflicts caused by the processes of cultural and identity negation of the field peoples, and promotes and recognizes the territorialities of the waters, the lands, and the Amazon forests

Keywords: Amazon; Field Education; Knowledges; Territories.



* **MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS** é Doutora em Educação pela PPGED/UFPA. Mestre em Educação - UFAM. Pedagoga. Professora efetiva na Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora FAPEAM.



** **EDILSON DA COSTA ALBARADO** é doutorando em Educação na Universidade Federal do Pará - PPGED/UFPA. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM. Especialista em Educação Ambiental Urbana. Pedagogo. Bolsistas CAPES.

Introdução

Na Amazônia, os processos de formação humana, incluindo a formação docente, precisam dialogar com a sociobiodiversidade que a constitui para compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território.

As discussões sobre a formação de professores articuladas para as diferentes realidades dos territórios rurais são recentes. Elas evidenciam a importante contribuição das políticas de Educação do Campo e das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Até os anos de 1980 a maioria dos professores que trabalhava nos territórios rurais do Amazonas era leiga, ou seja, não tinha formação específica no Ensino Médio (por meio do Magistério, cursado no antigo Segundo Grau), nem na licenciatura.

No contexto nacional, a exigência de graduação em licenciatura para o exercício da docência ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). De acordo com essa lei, estados e municípios teriam o prazo de dez anos para cumprir esse dispositivo, fato que não ocorreu. A pressão de movimentos sociais ligados à educação instigou avanços nas políticas de estado voltadas para a formação docente, que muito timidamente alcançaram os professores dos territórios rurais.

A preocupação com a realidade socioterritorial no processo de formação de professores das áreas rurais ocorrerá com os avanços das políticas de Educação do Campo e do PRONERA, os quais são frutos das reivindicações de movimentos sociais do campo. No estado do Amazonas, a primeira experiência de

formação inicial com sujeitos do campo, especificamente de áreas de assentamento, ocorreu no período de 2004 a 2008 por meio do Curso Normal Superior, resultado da parceria entre Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – INCRA-PRONERA.

Além das experiências do Curso Normal Superior, também apresentamos neste artigo aquelas do Curso de Especialização em Educação do Campo, com Ênfase no Projovem Campo-Saberes da Terra e do Programa Escola da Terra para dialogarem com a realidade dos territórios e das territorialidades rurais, no estado do Amazonas.

Considerando esses programas, propomos uma reflexão de como as territorialidades amazônicas, mais especificamente dos territórios rurais, estão presentes no processo de formação de professores dos territórios de várzea e de terra firme amazonense, territórios que são marcados por uma rica diversidade biológica e sociocultural e pela dinâmica de vida, conviveres e de trabalhos dos povos do campo.

Os territórios rurais amazônicos são marcados pela diversidade sociocultural

Compreender os sentidos do território e da educação nos diálogos sobre a Amazônia contribui para desvelar o que está em disputa quando pensamos o processo de formação humana nesse espaço da sociobiodiversidade, uma vez que nos deparamos com diferentes perspectivas sobre os usos do território e sobre as relações sociais e de poder construídas na teia do espaço amazônico.

As discussões sobre educação, embora nos remetam a diferentes pressupostos tomamos como fundamento a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) para

pensarmos a educação como prática da liberdade e como processo de emancipação humana. A partir desse referencial, compreendemos a formação como um processo permanente que, fundamentada em Freire (2002), tem como princípio a dialogicidade, centrada na *práxis* e no diálogo reflexivo e crítico articulado com a coletividade e com a valorização dos saberes, memórias e identidades de professores e estudantes. Essa formação possibilita ao professorado refletir criticamente sobre sua própria formação e sobre o que ensina (FREIRE, 2002). Logo,

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como território de disputa [...] (ARROYO, 2013, p. 40).

A Pedagogia do Oprimido lança fundamentos para compreendermos os territórios da educação e do currículo como espaços de humanização (ARROYO, 2013) e, assim, as articulações com as territorialidades humanas nos diferentes espaços sociais. Saquet (2009) afirma que a territorialidade está articulada ao território e corresponde às ações humanas em determinados espaços, “corresponde às nossas relações sociais cotidianas no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rural de maneira múltipla e híbrida” (SAQUET, 2009, p. 90). As territorialidades dizem respeito às relações de poder, seja na dimensão físico-material do território, seja na dimensão imaterial que envolve as

relações de pertencimento e a partilha de valores, de culturas e de saberes por um determinado grupo social (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

Fernandes (2009, p. 200) acentua que há diferentes tipos e conceitos de territórios. Dentre estes, destacamos a importância de compreendê-los como espaços “que produzem conflitualidades pela disputa dos projetos de desenvolvimento e de sociedade. Essas conflitualidades geram territorialidades de dominação [...] e territorialidades de resistência”. O conflito coloca em pauta diferentes interesses de classes sociais e de relações sociais.

Diante desse processo, o território é utilizado para implantar políticas a partir de “diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades” (FERNANDES, 2009, p. 200). Programas de desenvolvimento econômico para a Amazônia pensados sem atender as necessidades de vida, de trabalho e de cultura de povos indígenas e tradicionais colocam em conflito interesses divergentes. Enquanto os povos tradicionais têm conexões de afeto, de vivências, de convivências e de produção de saberes com as terras, águas e florestas amazônicas, os defensores do agronegócio a concebem como fonte de lucro, águas e terras de negócio (MARTINS, 1991).

No contexto da educação, compreender a dinâmica de produção dessas territorialidades significa compreender processos de formação em diálogo de saberes com os territórios e territorialidades rurais. No Amazonas, a realidade de vida de milhares de famílias se movimenta na dinâmica dos rios, como as dos ribeirinhos, profundos conhecedores das águas e florestas de várzea. As várzeas “são terrenos

inundáveis. Estes terrenos recebem certa quantidade de sedimentos, renovando a fertilidade do solo, o qual permite produzir alimentos tanto para o consumo como para a comercialização” (SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 10). Nesse processo, constroem saberes culturais sobre a dinâmica das enchentes, das vazantes, das secas e cheias dos rios, fazem uso de atividades que envolvem territorialidades agropastoris, aquáticas e florestais (CRUZ, 2007).

Considerando essa relação dinâmica, Souza e Almeida (2011, p. 13) destacam que para os estudantes ribeirinhos, o rio tem

[...] um significado de vida, porque tem muitos peixes: botos, misteriosas arraias e também por ser a casa dos peixes que servem de alimento para eles. Por conta disso os pais não deixam que joguem lixo no rio, senão o rio morre. No mesmo sentido encontra-se a representação da várzea, porque existe nela a floresta, o lago, os pássaros e é também onde se encontra a comunidade e também por servirem de morada para muitas famílias, que além de plantarem pescam; mais para eles o mais importante é quando enche o rio, porque podem pescar do assoalho de suas casas.

A dinâmica das águas afeta a dinâmica dos territórios amazônicos como um todo. Afeta a dinâmica das cidades e comunidades rurais, afeta a produção agrícola, a pesca e o extrativismo, afeta os imaginários e memórias coletivas. A realidade de vida e de trabalho dos povos dos territórios rurais mantém uma relação de interação com as áreas urbanas, de troca de saberes e de produção da cultura, porque essa relação é estabelecida de forma dialética (SAQUET, 2009).

Logo, é importante que os processos formativos deem visibilidade aos saberes

e identidades dos territórios, assim como à dimensão dos conflitos, porque nem sempre a territorialidade é expressão da liberdade e da resistência, mas também da dominação, da espoliação e da opressão.

A formação docente a partir das contribuições da educação do campo e relações com o território

No Brasil, os territórios rurais têm em comum lutas e negociações na conquista e na apropriação de seus territórios que são complexas, históricas e dialéticas (OLIVEIRA; HAGE, 2011). Nesses territórios, vivem uma diversidade de povos, com modos de vida singulares em meio aos aspectos gerais produzidos pela totalidade das relações capitalistas, marcadamente de dominação e de apropriação.

Ao refletirmos a dimensão do território e das territorialidades na educação nas áreas rurais amazônicas e, mais especificamente, no Amazonas, evidenciamos relações de dominação presentes tanto na organização dos conteúdos escolares que deixam na margem as necessidades de vida e de trabalho de homens e mulheres do campo, quanto nas formas de negação de condições adequadas ao exercício da profissão docente nas escolas rurais, refletidas na baixa remuneração, na ausência de concurso público, na falta de formação continuada (HAGE, 2005) e na falta de uma política de formação permanente que inclua os processos de produção de vida desses territórios.

Essa realidade enfrentada pelos professores decorre de longas datas como a vivida nas décadas de 1980 e 1990 no Amazonas. Estudos de Coelho (1999), Brandão (1984) e Vasconcelos (2017) feitos sobre a educação nos territórios rurais desse período evidenciam ações e projetos sobre a realidade dos professores

que trabalhavam nas áreas rurais do Amazonas, que não tinham a qualificação exigida para a docência. Os dados de 1987 dão conta de que 41,74% dos professores rurais não tinham concluído a primeira etapa do Ensino Fundamental (antiga 4ª série do 1º Grau) (VASCONCELOS, 2017).

Nessas décadas, era comum as escolas funcionarem em barracões construídos pelas igrejas ou associações comunitárias ou na casa dos próprios professores (BRANDÃO, 1984). Também havia intensa desarticulação entre conteúdos vividos e os conteúdos exigidos pela escola que legitima e hierarquiza saberes, além de potencializar quais destes são importantes para a prática social.

Quanto ao processo de formação docente, o estudo de Coelho (1999) aponta que a modalidade de ensino a distância vem sendo desenvolvida no Estado do Amazonas desde às décadas de 1970 por meio de projetos como: Sumaúma, Logus II, Emergência e Vitória Régia, que objetivavam habilitar e capacitar os professores leigos rurais em atendimento à legislação educacional vigente naquela época, a Lei 5.692/1971. E mesmo com “várias resoluções aprovando e/ou reformulando esses programas, eles não foram suficientes para que a figura do professor leigo rural deixasse de existir” (COELHO, 1999, p. 133).

Os professores das áreas rurais do Amazonas só tiveram assistência no processo de formação articulado às demandas dos territórios a partir da expansão das ações do PRONERA, criado em 1998, e da Educação do Campo. Esta última é definida com uma concepção de educação, nascida das experiências pedagógicas de sujeitos coletivos comprometidos com a superação das desigualdades sociais,

econômicas e culturais vividas pelos povos do campo.

Dentre esses sujeitos coletivos citamos o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra/MST, a Universidade de Brasília – UNB, a CNBB e o Movimento das Casas Familiares Rurais, que contribuíram com o processo de regulamentação da Educação do Campo como política pública, por meio da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), e com a construção de propostas de formação docente na perspectiva da emancipação humana, do diálogo com os territórios, da interculturalidade e da humanização.

Assim como em outros estados do país, no Amazonas foram desenvolvidas importantes experiências de formação docente na perspectiva da Educação do Campo por meio de convênios e parcerias. Uma das instituições públicas de referência nesse processo foi o INCRA, do Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, responsável por coordenar as ações do PRONERA nos estados onde os recursos desse programa foram acessados, seja para atuar junto aos professores, seja para atuar no processo de alfabetização de assentados da reforma agrária. Destacamos que articular a área da Educação do Campo à área da reforma agrária se deu no “sentido de construir políticas públicas para os territórios do campo onde o processo educativo esteja em sintonia com as particularidades territoriais” (OLIVEIRA; HAGE, 2011, p. 02).

No período de 2004 a 2008, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA por meio da parceria INCRA/PRONERA/UEA realizou o Curso de Normal Superior, com o objetivo de habilitar professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, voltado

especificamente para os professores das áreas de assentamento da reforma agrária dos estados do Amazonas e de Roraima, atendendo 100 professores de cada estado (BORGES, 2013). No Amazonas, foram atendidas 13 áreas de assentamento com suas especificidades ribeirinhas e de áreas de terra firme.

A formação de professores no Normal Superior – UEA não partiu de um projeto de curso específico para o campo. Entretanto, os referenciais e a constituição teórica do curso seguiram os princípios da Educação do Campo e as diretrizes do PRONERA (VASCONCELOS, 2017). Houve aprofundamento na teoria freireana, resultando em Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs voltados para a realidade de vida dos povos do campo, como podemos observar nos temas pesquisados pelos professores em formação:

[...] Currículo, Cultura e Filosofia da Educação do Campo; Formação de Professor do Campo; Leitura e Aprendizagem na Educação do Campo; Educação Infantil do Campo; Educação de Jovens e Adultos no Campo; Educação Ambiental e Ensino de Ciências; Lúdico e Matemática na Educação do Campo; Gestão, Projeto Político Pedagógico e Prática Pedagógica; e Família e as Relações Sociais na Escola do Campo. Essas temáticas apontam para a necessidade de uma formação consciente e articulada à realidade dos sujeitos (VASCONCELOS, 2017, p. 179-180).

Os TCCs revelam que mesmo seguindo a matriz curricular e as disciplinas do Curso Normal Superior da UEA, esse curso não reproduziu os conteúdos estabelecidos pelo sistema, mas possibilitou aos formandos leituras e teorias articuladas à diversidade

sociocultural e socioterritorial dos povos do campo. Isso parece ter sido possível pelo comprometimento e envolvimento dos formadores com uma Educação do Campo contextualizada com a realidade vivida.

As experiências de formação de professores em nível superior possibilitaram a atuação no Ensino Fundamental em Área de Reforma Agrária, com um currículo comprometido com uma formação colaborativa e emancipadora que priorizou assuntos como a “[...] Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; Formação profissional para a cidadania; Autonomia intelectual; Responsabilidade, compromisso e solidariedade” (BORGES, 2013, p. 76). Refletimos a presença do diálogo e da participação coletiva dos professores nos processos formativos do Curso Normal Superior. Entretanto, de maneira geral, falta envolvimento efetivo de professores nas práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares no cotidiano escolar, tendo em vista a transformação da sociedade.

O Curso Normal Superior, ao se fundamentar nos princípios da Educação do Campo abriu caminhos para compreender a dinâmica dos territórios e das territorialidades vividas por professores e estudantes dos territórios das águas, das terras e das florestas de Roraima e Amazonas. Abriu caminhos para o diálogo de saberes entre o conteúdo das disciplinas do curso Normal Superior e a realidade vivida pelos sujeitos do campo.

Outro processo formativo experienciado por professores do campo no Amazonas, focado na formação continuada, ocorreu por meio do Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase no

Projovem Campo – Saberes da Terra, resultado do convênio da UEA com o FNDE/MEC/SECADI, ocorrido no período de 2010 a 2014, numa parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC.

Borges (2015, p. 166-167) destaca que esse curso fez alterações na matriz curricular para atender a realidade dos povos do campo no estado do Amazonas, focando no conteúdo das ementas das disciplinas como: História das populações tradicionais na Amazônia, Agricultura Familiar na Amazônia, Movimentos Sociais do Campo, Geografia agrária, Legislação agrária, Capitalismo e agricultura, Identidades e novas territorialidades na Amazônia; O Ensino da Educação do Campo e Novos paradigmas da educação, Métodos, Técnicas e Prática da Educação do Campo, Os saberes locais como condutores dos saberes científicos na educação do campo, Estratégias e método da descoberta, técnica da redescoberta, situações-problema na Educação do Campo, Elaboração e Organização de Projetos de pesquisa na Educação Básica da Educação do Campo; Docente profissional da educação, Identidade do professor do campo, Formação Pedagógica dos Professores, Saberes docentes da formação do professor, Educação do Campo: Estrutura e Organização conforme as Diretrizes da Educação Básica do Campo; As teorias do currículo e a Pedagogia da Alternância, O currículo da Escola do Campo, Projeto Político Pedagógico, Relação Escola-comunidade, Formação continuada e Educação do Campo; O compromisso político do educador(a) na prática pedagógica, Elaboração de projeto e relatório transdisciplinar do Projovem Campo Saberes da Terra.

Esses componentes curriculares apresentam sintonia com os princípios da Educação do Campo e com a diversidade sociocultural e socioterritorial do Amazonas e da Amazônia. Aliado a isso, ao se articular com a Política Nacional de Educação do Campo, contribuiu para valorizar e dar visibilidade às experiências dos povos do campo, das águas e das florestas, sujeitos pensantes e construtores de sua própria realidade a partir do mundo do trabalho, da produção de processos formativos, da produção de vida e dos processos de resistência nos territórios (VASCONCELOS, 2017).

Por fim, destacamos o Programa Escola da Terra, promovido no Amazonas no período de 2013 a 2015. Ele funcionou articulado ao Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2013), uma política implantada com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades e criar estratégias para fortalecer a escola do campo como espaço de vivência social e cultural.

Para o funcionamento do Programa Escola da Terra foi firmado convênio entre:

UFAM/FNDE/MEC/SECADI/SEDUC-AM e contou-se com parcerias de prefeituras, de secretaria municipais e de movimentos sociais, com o objetivo de:

Contribuir na formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo (FERREIRA, 2016, p. 75).

O Programa Escola da Terra foi destinado especificamente para o professorado que atuava nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, com base na metodologia da alternância pedagógica. Aliado ao processo de formação docente ocorria a distribuição de kits pedagógicos. Foram atendidos 18 municípios e 1.311 escolas, com 1.446 participantes, 96 formadores (VASCONCELOS, 2017).

Observamos que os objetivos do Escola da Terra seguiram os princípios da Educação do Campo ao valorizar as relações entre os saberes tradicionais e científicos, e a Alternância Pedagógica de formação entre tempo/espaço universidade e o tempo/espaço comunidade.

Na Alternância Pedagógica de formação no tempo/espaço universidade, o formando teve acesso aos conteúdos teóricos produzidos pela academia, como leituras e reflexões críticas. No tempo/espaço comunidade, o curso oportunizou ao educando conhecer a realidade e a valorizar as identidades e as culturas dos sujeitos históricos e sociais dos territórios das águas, das terras e das florestas do Amazonas. Essa dinâmica de formação se evidencia nas seguintes temáticas:

Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo; Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis Docentes na Escola do Campo; e Concepção de ensino, pesquisa e extensão as experiências de Educação do Campo na Amazônia [...] (FERREIRA, 2016, p. 49).

A construção coletiva no processo educacional é um caminho promissor e consistente, que possibilita diálogos de saberes e o trabalho colaborativo, resultando num processo educativo emancipatório, crítico e reflexivo, em que o professorado é o mediador e construtor de conhecimentos com os educandos. Dentre as estratégias de formação destaca-se que a pesquisa

[...] feita pelos próprios educadores no cotidiano escolar foi uma estratégia valiosa na formação continuada, aliando a pesquisa *in lócus* [...] como princípio educativo, associada ao currículo da Escola do Campo, é que a práxis docente nessa escola será mais eficiente, aproximando os conhecimentos escolares da realidade do educando; assim, ao/à docente cabe a postura de pesquisador (FERREIRA, 2016, p. 96).

Nesse contexto, trabalhar a formação docente a partir dos princípios da educação do Campo foi um ponto em comum às três experiências citadas acima. Elas indicam a necessidade de experienciar o processo formativo a partir da dinâmica de vida dos povos do campo, uma vez que somente “um processo educativo ligado a essa realidade pode ser formador de sujeitos conscientes e transformadores do mundo onde vivem” (OLIVEIRA; HAGE, 2011, p. 05). Nesse sentido, Borges (2013) assevera que a formação do professorado para atuar nesses territórios deveria partir da pedagogia do campo, vinculada aos processos pedagógicos de produção da vida desse povo.

Uma pedagogia do campo, é uma pedagogia comprometida com a dinâmica dos territórios e das territorialidades vividas. É possível que na atuação dos professores das escolas de várzea e de terra firme encontremos o protagonismo de uma pedagogia do

movimento das águas e das florestas amazônicas, evidentes diálogos com os sentidos da Pedagogia do Oprimido, que valoriza e reconhece vivências, cuidados e relações socioambientais. Os professores amazônidas dialogam diariamente com a realidade sócio-histórica dos territórios ribeirinhos, com os conflitos socioterritoriais e com os desafios das escolas.

A dinâmica socioterritorial experimentada pelos professores ribeirinhos os instiga a aprender situações criativas e inovadoras vividas na prática sociocultural dos povos ribeirinhos. Esse fato aponta para a necessidade de proporcionar formação permanente como uma *práxis* inseparável do *lôcus* de atuação profissional e é importante para que o processo formativo, seja ele inicial ou continuado, valorize as experiências, os saberes e as memórias de professores que diariamente aprendem a ser professores ribeirinhos no dia a dia da várzea e da terra firme amazônica (VASCONCELOS; ALBARADO, 2015).

Trabalhar a formação docente na perspectiva do território oportuniza aos professores a compreensão dos diferentes espaços de vida amazônico com suas matrizes identitárias, ecológicas, produtivas e culturais, matrizes que são produzidas em cada comunidade onde a escola do campo está situada (VASCONCELOS; ALBARADO, 2015).

Nessa perspectiva, os professores têm acesso aos territórios do currículo (ARROYO, 2013) para compreenderem como o currículo é produzido, a quem interessa e o que ensinar, caminhos necessários para reconhecer que a construção do conhecimento acontece no diálogo recíproco entre educador e educando (FREIRE, 2002).

A continuidade de experiências como as que abordamos neste artigo, deparam-se com os condicionantes de um projeto de sociedade, que é o da expansão capitalista no campo, responsável pela crescente concentração de terra como uma das estratégias de geração de lucro e modernização das cidades e do campo. Está no bojo desse projeto a conflitualidade, “a disputa pelos modelos de desenvolvimento em que os territórios são marcados pela exclusão das políticas neoliberais, produtora de desigualdades, ameaçando a consolidação da democracia” (FERNANDES, 2009, p. 2003).

Esse projeto de sociedade é refletido nas escolas do campo em nome de processos formativos homogeneizadores e urbanocêntricos que vão de encontro à realidade dos territórios rurais amazônicos, marcados pela diversidade produtiva, sociocultural, ambiental, ecológica e biológica, e geram processos de exclusão e de negação cultural e identitária que ainda persiste nas escolas do campo no Amazonas.

Diante desse processo de negação e silenciamento, os povos dos territórios amazônicos expressam territorialidades de resistência nas ações de sujeitos individuais e coletivos que se dinamizam e se transformam nas relações sociais e com a biodiversidade amazônica. É nesse território, onde trabalham; semeiam; colhem peixes, cipós, castanhas, frutas e fibras; cultivam ervas medicinais; seguem as tradições das benzições e puxações e compartilham esses saberes nos bairros urbanos ribeirinhos, como afirma Cordeiro (2017). É nesse território onde lutam por suas terras, florestas e rios, e continuam experimentando processos educativos diferentes das cidades, como por exemplo os processos vividos nas redes de solidariedade, nas práticas populares, nas vivências e

convivências comunitárias, nas aprendizagens e nos ensinamentos socioambientais (ALBARADO, 2016).

Portanto, no contexto amazonense, a formação docente não pode negar que o *locus* do processo educativo são os territórios e as territorialidades das águas, das terras e das florestas, com seus diversos saberes, viveres e conviveres entre si, com a comunidade e com a natureza, cujas fronteiras não são físicas, mas inter-relacionadas às questões políticas, culturais, ambientais, econômicas e sociais.

Conclusão

As experiências com os cursos de formação inicial e continuada promovidos em articulação com as políticas de Educação do Campo mantiveram um intenso diálogo com a realidade de vida, de resistência e de produção de saberes dos povos do campo. Essas experiências servem de referência para que o estado do Amazonas avance nas políticas de formação dos professores de forma diferenciada das que promovia nas décadas de 1980 e 1990, sem o protagonismo dos povos do campo.

Os projetos e programas de formação de professores do campo podem lançar mão das referências socioterritoriais, das pedagogias do campo e das pedagogias dos movimentos sociais conquistados com a Educação do Campo e com o PRONERA. Elas contribuem com metodologias de trabalho colaborativo e participativo, com a problematização da realidade, com os diálogos de saberes e com a emancipação dos sujeitos.

No território amazônico, os processos formativos fincados nos princípios da Educação do Campo contribuem para referenciar a multiplicidade e riqueza de saberes decorrentes do mundo do trabalho com a pesca, com o

extrativismo, com a agricultura familiar, com as relações socioambientais, identitárias e culturais. Por conseguinte, a formação de professores internalizada nesses princípios precisa ser permanente e articulada com a dinâmica desses territórios das águas e das florestas na Amazônia.

Ainda que os programas de formação apresentados neste artigo tenham sido interrompidos em decorrências do silenciamento das políticas públicas de Educação do Campo, posta à margem e sob ameaças pelo atual governo, cujas leituras políticas e ideológicas se posicionam contra os princípios da Educação do Campo, é fato que a conquista social, política e dialógica denominada Educação do Campo vem se consolidando a cada dia junto aos movimentos populares, instituições públicas e organizações sociais comprometidas com a superação das desigualdade no campo.

Referências

ALBARADO, E. da C. **O significado da prática de sustentabilidade socioambiental do GRANAV junto às comunidades ribeirinhas do município de Parintins (AM)**. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 01/2002**, 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 86/2013**, 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de

Educação do Campo-PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1984.

BORGES, H. da S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 245f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, H. da S. Relato de experiência na formação de professores(as) do campo em Roraima e no Amazonas. In: GHEDIN, E. (org.). **Efeito Borboleta: experiências em educação do campo**. Manaus: UEA, Editora: Valer, 2013.

COELHO, M. M. de O. **Educação à distância: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no estado do Amazonas**. 1999. 162f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

CORDEIRO, M. A. de S. **“A canoa da cura ninguém nunca rema só” O se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM)**. 2017. 282f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CRUZ, M. de J. M. da. **Territorialização camponesa na várzea da Amazônia**. 2007. 274f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, S. da S. **Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FERNANDES, B. M. Sobre a Tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAESBAERT, R; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. In: **ETC- Espaço, Tempo e Crítica**. n° 2(4), v. 1, 15 ago. 2007.

MARTINS, J. de S. Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: MARTINS, J. de S. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R., ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, I. A de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazonas**. 2ª ed. Belém-Pará: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, L. M. M. de; HAGE, S. A. M. A Socioterritorialidade da Amazônia e as Políticas de Educação do campo. In: **Revista Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, 2011.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUZA, J. Ca. R. de; ALMEIDA, R. A. de. Cartografia escolar e identidade cultural: experiências junto as comunidades ribeirinhas do baixo Amazonas. In: **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL, Costa Rica: II Semestre, p. 1-15, 2011.

VASCONCELOS, M. E. de O; ALBARADO, E. da C. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: PACO Editorial, 2015.

VASCONCELOS, M. E. de O; **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. 296f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Recebido em 2020-06-26
Publicado em 2020-07-21