

## O PROJETO ESCOLA DA TERRA E AS PROPOSIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO BOA-VISTENSE (AM)

## EARTH SCHOOL PROJECT AND THE PROPOSITIONS OF CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY IN THE EDUCATION OF THE BOA-VISTENSE FIELD (AM)

## LA ESCOLA DE PROYECTO DE LA TIERRA Y LAS PROPÓSIONES DE PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN DEL ÁMBITO DE LA BOA-VISTENCIA (MA)

Armind Rachel Botelho Mourão<sup>1</sup>  
 Elinaldo Ferreira da Costa<sup>2</sup>  
 Ana Cristina Tavares Pimenta<sup>3</sup>

### Resumo

O trabalho refere-se aos processos educacionais vividos no Município de Boa Vista do Ramos, um dos 62 municípios do Estado do Amazonas. Ao caracterizar o homem amazônico que vive nos cantos e encantos da Princesinha do Ramos o descrevemos como um sujeito que conhece e reconhece seus contêrreos, aquele que tem um jardim na frente da casa e uma horta no quintal. A pesquisa contou com a participação de 88 professores que participaram do Projeto de Extensão Saberes da Terra / 2017 e que são regentes de turmas multisseriadas nas escolas localizadas nas comunidades rurais do município. Foram realizadas entrevistas com os professores, aplicação de questionários, acompanhamento das aulas ministradas, conversas com a equipe escolar, observação direta de todo o contexto que gira em torno do processo educativo e das informações quanto à pesquisa. Analisamos as práticas, ao mesmo tempo em que oferecemos subsídios para reflexões críticas levando em conta os parâmetros teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani que foi aplicada nos eixos articuladores do projeto e operacionalizada no eixo temático Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo, desenvolvido durante a formação. Ressaltamos a experiência por possibilitar as reflexões didático-pedagógicas além, é claro, de orientar a direção para uma concepção filosófica que atenda às necessidades do homem do campo.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Pedagogia Histórico-Crítica; Campo Amazônico.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1940-9477> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>

E-mail: [armindamoura@ufam.edu.br](mailto:armindamoura@ufam.edu.br)

<sup>2</sup>Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0687-4940> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0066608699582010>

E-mail: [ferreiraelinaldo@gmail.com](mailto:ferreiraelinaldo@gmail.com)

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1548-0732> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1623603213949719>

E-mail: [cristina\\_tpimenta@yahoo.com.br](mailto:cristina_tpimenta@yahoo.com.br)

## Abstract

The work refers to the educational processes lived in the Municipality of Boa Vista do Ramos, one of the 62 municipalities of the State of Amazonas. In characterizing the Amazonian man who lives in the songs and charms of the Little Princess of Ramos we describe him as a guy who knows and recognizes his countrymen, the one who has a garden in front of the house and a vegetable garden in the yard. The research had the participation of 88 teachers who participated in The Extension Project Saberes da Terra / 2017 and who are regents of multi-series classes in schools located in the rural communities of the municipality. Interviews were carried out with the teachers, questionnaires were applied, lectures given, conversations with the school staff, direct observation of the whole context that revolved around the educational process and information about the research. We analyze the practices, at the same time that we offer subsidies for critical reflections taking into account the theoretical-methodological parameters of the Historical-Critical Pedagogy of Saviani that was applied in the articulating axes of the project and operationalized in the thematic axis Culture, Work, Education, Subjectivity and Identity in the Field, developed during the formation. We emphasize the experience for enabling the didactic-pedagogical reflections beyond, of course, guiding the direction to a philosophical conception that meets the needs of the man of the field.

**Keywords:** Field Education; Historical-Critical Pedagogy; Amazonian Field.

## Resumen

El trabajo se refiere a los procesos educativos experimentados en el municipio de Boa Vista do Ramos, uno de los 62 municipios del Estado de Amazonas. Al caracterizar al hombre amazónico que vive en las esquinas y encantos de Princesinha do Ramos, lo describimos como un tema que conoce y reconoce a sus compatriotas, el que tiene un jardín frente a la casa y un huerto en el patio trasero. La investigación contó con la asistencia de 88 profesores que participaron en el Proyecto de Extensión del Conocimiento de la Tierra /2017 y que son conductores de clases multigrado en escuelas ubicadas en comunidades rurales del municipio. Se realizaron entrevistas con profesores, se aplicaron cuestionarios, monitoreo de las clases impartidas, conversaciones con el equipo escolar, observación directa de todo el contexto que gira en torno al proceso educativo y la información sobre la investigación. Analizamos las prácticas, al tiempo que ofrecemos subsidios para reflexiones críticas teniendo en cuenta los parámetros teóricos y metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani que fue aplicada en los ejes articuladores del proyecto y puesta en práctica en el eje temático Cultura, Trabajo, Educación, Subjetividad e Identidad en el Campo, desarrollado durante el entrenamiento. Destacamos la experiencia permitiendo reflexiones didácticas-pedagógicas, además, por supuesto, para guiar la dirección hacia una concepción filosófica que satisfaga las necesidades del hombre rural.

**Palabras clave:** Educación Rural; Pedagogía Histórico-Crítica; Campo Amazónico.

## Introdução

Fazer uma abordagem sobre o interior amazônico é, antes de tudo, mergulhar em um rio de possibilidades multiculturais, em que encontramos lendas fantásticas, mitos, “causos” envolventes, conversas debaixo de árvores, almoço com vizinhos, idas às “puxadeiras” para realizações de rezas, passeios ao fim da tarde, brincadeiras no meio da rua. Tudo isso que expressa grande riqueza natural e subjetiva, assim como os festivais folclóricos e as danças no salão das comunidades, quando recebemos visitas e emanamos alegria e gentileza, como numa festa.

É nesse contexto que se encontra o município de Boa Vista do Ramos, um lugar de forte presença de relações afetivas, onde há mistura do plano real com o plano imaginário, até mesmo existindo uma confusão entre os dois contrapontos e tornando-os um único ponto após

sua fusão, o que promove a construção de estórias e histórias que encantam o povo do local e as pessoas que ali chegam.

Boa Vista do Ramos é um dos 62 municípios do Estado do Amazonas, também conhecido como Princesinha do Ramos por ser o mais jovem município localizado no Baixo Amazonas com apenas 36 anos de criação. Seu nome deriva de uma homenagem ao primeiro comerciante do lugar, o proprietário da “Casa Boa Vista”, que propagou a economia local e denominou os primeiros vestígios da cidade. Nessa loja, o dono atendia ribeirinhos que viajavam pelos rios que banham a cidade e os municípios vizinhos. Por sua vez, “Ramos” tem origem no fato de o município estar localizado à margem direita do Paraná do Ramos, que em seu longo percurso deságua no rio Amazonas. E quem é, de fato, o habitante desse lugar?

É aquele caboclo que se levanta assim que o sol nasce, ouve o cantar dos passarinhos no raiar do dia, começa o dia com a voz da cidade e os discursos da igreja local, dando informes e notícias de quem e a quem precisa. É aquele sujeito que se banha no rio e dele também tira seu sustento, que vai “a pé” comprar o pão da matina, ou vai de bicicleta ou moto aos lugares mais distantes, às vezes mais modernos se comparados aos espaços de sua circulação habitual, nas comunidades ribeirinhas que abrigam pequenos vilarejos e os rios de água barrenta. O boa-vistense é o sujeito que conhece e reconhece seus conterrâneos, aquele que tem um jardim na frente da casa e uma horta no quintal, é o sujeito que viaja nos rios parando nos beiradões para lembrar seus parentescos de perto e de longe. É, enfim, o homem do campo que vive e sobrevive da relação com o outro, aquele que procura os remédios tradicionais da floresta, aquele que se envolve com as programações culturais e festejos religiosos da cidade e do interior.

De acordo com Loureiro (1995, p. 28), a amplitude desses saberes chamados de populares representa os “frutos de experiências de vida”, podendo ser atividades do trabalho, da vivência afetiva, da religiosidade, dos afazeres diários, das relações sociais e com o ambiente. Nesse mesmo universo, podemos situar os boa-vistenses, sujeitos emaranhados nessas atividades que os motiva a viver na tranquilidade de uma cidade pacata, de comunidades aconchegantes, em que a maioria das pessoas busca uma relação respeitosa com a mãe natureza.

Bourdieu (1998) traz em seu conceito de cultura a perspectiva da cultura dominante que objetiva sempre se sobrepor a outras culturas, criando uma relação de superioridade sobre o outro, que tem de exercer o papel de subordinado. É nesse contexto em que vive o homem do campo na sociedade dominante e capitalista – vive como um sujeito à margem da sociedade por se encontrar, entre outros fatores, distante dos grandes polos urbanos. Como se isso fosse um critério de garantia de direito, criam-se projetos de políticas públicas para as cidades enquanto para o interior os passos são lentos. Ali apenas chegam medidas compensatórias, como se elas fossem suficientes para atender a população em suas necessidades.

Esta característica emerge na convivência com essas pessoas, sejam elas professores, pais, comunitários, alunos, merendeiros, parentes. É perceptível como a maioria dos sujeitos de Boa Vista do Ramos, que participaram desta pesquisa, demonstram ter uma relação afetiva com a vida. Podemos considerar que essa relação seja *topofílica*, pois demonstram que gostam de seu meio, transpondo suas histórias para o dia a dia, que foram conquistados e incorporados, no decorrer do tempo, como um processo de vivência afetiva, de memória, de percepções, de relações e de conhecimentos, conferindo, assim, um importante componente de identidade ao lugar. Simonian (2003) ao reportar os estudos sobre os caboclos amazônicos explica que:

[...] são os que vivem em íntima relação com o ambiente e que, apesar de disporem de uma tecnologia simples, conseguem não apenas sobreviver dos recursos naturais disponíveis, mas desenvolver toda uma cultura, uma complexidade ímpar e que inclui estratégia de conservação (Simonian, 2003, p. 61).

Tais singularidades estão presentes nas 50 comunidades rurais existentes nos municípios e divididas geograficamente em cinco regiões: Ramos de Cima, Ramos de Baixo e Lagos, Região do Rio Urubu, do Massuari, e Região do Lago Preto. É importante destacar que, segundo o Plano Municipal de Gestão (2017), há pouca disparidade percentual entre habitantes residentes nas comunidades rurais e na cidade, informações confirmadas nos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Há nesse lugar o homem do campo, o agricultor, o pescador, o artesão, o indígena, o quilombola, o caçador, o ribeirinho, e todos os nomes que incluem essa multiculturalidade presente não só neste município, mas em todo o interior do Estado do Amazonas. Essa diversidade é encontrada em cada município e/ou comunidade rural em que temos o privilégio de viajar, mas especialmente em Boa Vista dos Ramos, a experiência desta pesquisa de campo foi fecunda e singular, tendo sido nítida a invejável relação do homem com a natureza, levando-nos a pesquisar esse ser que vive do campo, com o pé fincado no chão.

## A Boiúna da pesquisa

Nesta pesquisa, contamos com um grupo de 88 professores que participaram do Projeto de Extensão Saberes da Terra (2017), este projeto está vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) que foi coordenado pelos docentes da FACED, os sujeitos abordados na pesquisa<sup>4</sup> são regentes de turmas multisseriadas em escolas das comunidades rurais do município de Boa Vista dos Ramos. Dentre essas escolas, situadas na região do Ramos do baixo e Lagos, a equipe operacional da pesquisa, foi organizada em grupos de cinco pesquisadores que operacionalizaram as visitas de campo. São elas: Escola Municipal Augusto Teixeira (Comunidade São Raimundo do Taracúá); Escola Municipal Rosivety Laranjeira (Comunidade Ponto Feliz); Escola Municipal Marciliano F. Pimentel (Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro); Escola Municipal Manoel Camarão (Comunidade Vila Manaus); Escola Municipal Tancredo Neves (Comunidade São Benedito).

Lugares estes ricos de uma alegria contagiante e hábitos culturais que remetem a tradições antigas, cada um apresentando os modos próprios de suas comunidades viverem, sobreviverem, resistirem. Visitamos escolas, casas de comunitários, salão de festas, igrejas, campos de futebol, casa do professor, casa da farinha, centro comunitário, em que se destacaram também, no conjunto das paisagens, quintais, jardins, rios, pontes, estradas.

Nosso foco principal foi o contato com os professores, tais abordagens ocorreram por meio de entrevistas, aplicação de questionários, acompanhamento das aulas ministradas, rodas de conversa com a equipe escolar, além da observação direta do contexto que gira em torno do processo educativo e das informações quanto à pesquisa.

Buscou-se analisar, por meio de informações coletadas na pesquisa, as quais foram anotadas no caderno de campo, as possibilidades da relação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e as práticas pedagógicas dos professores em seus locais de trabalho, nas comunidades

<sup>4</sup>Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, sob o número: 3.249.290

em que atuam, ressaltando as relações que estabelecem com o contexto educativo, uma vez que tal pedagogia fundamenta-se no materialismo histórico, ou de uma forma mais esmiuçada “na compreensão da história tomando como base o desenvolvimento material, na determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011, p. 41).

Esses sujeitos que foram objeto da pesquisa são profissionais que atuam nas escolas do campo em diversos lugares do Amazonas, trabalhando em escolas multisseriadas. Seu desafio é ensinar nas escolas ribeirinhas com os conhecimentos adquiridos nas formações, seja de caráter inicial, seja continuada. Nesta pesquisa, os dados demonstraram que 38% desses docentes possuem Ensino Médio, 35% já são licenciados (em áreas diversas como Pedagogia, Normal Superior, Letras, Educação Física, Química, Música, Teologia, Ciências) enquanto 27% estão cursando a graduação nos projetos de formação em Instituições de Ensino Superior parceiras, a exemplo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) além de instituições privadas.

Considerando esta realidade educacional desses docentes, fez-se necessário observar se essa formação superior, cursada pelos sujeitos regentes contribuem, de fato, para as práticas em escolas multisseriadas onde eles lecionam, oferecendo-lhes um fundamento teórico para um fazer diferenciado que respeite o homem do campo e suas múltiplas aprendizagens, melhorando a qualidade das práxis pedagógicas tal como o projeto de escolarização das crianças e jovens que vivem do/no campo amazônico.

Mesmo considerando que os sujeitos desta pesquisa, em sua grande maioria já são graduados ou estão cursando uma graduação, tal dado por si só não garante uma formação voltada às multisséries e à realidade de vida no interior amazônico. Assim, o Projeto Saberes da Terra apresentou-se como uma válvula propulsora de conhecimento sobre o contexto do homem do campo, conectando análises das práticas e oferecendo subsídios para reflexões críticas com base nos parâmetros teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani, estudada no Eixo Temático: Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo, da formação. O primeiro eixo articulador foi intitulado Trabalho e Educação do/no Campo o qual teve 3 (três) eixos temáticos. Primeiro eixo Agricultura Familiar Agroecologia e Alfabetização Ecológica, Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo. Após este primeiro eixo articulador, foi realizado um seminário de integração Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. O segundo eixo articulador Escola do Campo e suas práxis, teve três eixos temáticos: Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo, Práxis Docentes na Escola do Campo e Práxis Docentes na Escola do Campo. No final do eixo, já encerrando o curso ocorreu o segundo Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo.

Vale destacar as questões quanto à precariedade da formação inicial específica para o campo no Amazonas, realçando a necessidade de oferecer uma consistente fundamentação teórica aos professores – uma estratégia que fortalecerá a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior para essas populações do campo, beneficiando igualmente o sistema de Educação municipal. Esta formação deverá ser uma prática baseada em princípios teóricos pautados nas diretrizes da Educação do Campo como previsto no decreto nº 7.532 (Brasil, 2010), na realidade dos ribeirinhos, onde há homens e mulheres que vivem em contato com a natureza, e a escola, nesse espaço de uma instituição emergida das relações ali presentes, deve garantir um conhecimento contextual e significativo.

Em relação aos anos de atuação dos professores, levantamos que 43% possuem até 5 cinco anos de experiência (o equivalente a 38 professores), ao passo que apenas 3% (equivalente a 3 professores) lecionam há mais de 20 anos. Isso demonstra que o perfil destes profissionais é, na maioria, de jovens, ainda sem tanta experiência na práxis regente, os quais iniciaram a jornada docente em escolas do campo no interior amazônico.

Embora seja estabelecido nas legislações educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394 de 1996, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do Campo de 2002 e a Portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, estes conjuntos legais destacam que os processos pedagógicos das escolas localizadas em área rural precisam considerar diversos aspectos relacionados a cultura, a história das comunidades, a realidade geográfica e demais condicionantes que envolvem as populações do campo, ou seja o “tratamento diferenciado para a escola rural”, o que vimos nessas realidades amazônicas são formações de professores e escolas do campo com referência ao modelo urbano praticado nas cidades do Amazonas. Percebemos não ser levada em consideração, nas áreas rurais, a necessidade de formação docente especializada exigida por essa organização de ensino urbanizado.

De fato, reconhecemos que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo como previsto no conjunto legal, contemplam e refletem um contexto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas, o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Ao tratar de escolas no campo do Amazonas, vimos que houve apenas alguns avanços quanto à implementação dessas diretrizes como a Resolução nº 161/02 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas, em suma esta resolução estabelece as normas operacionais para a educação básica e suas modalidades de ensino nas Escolas do Campo no Amazonas, destaca-se os artigos 9 e 10 como mecanismos e procedimentos de gestão das escolas do campo. O fato é que ainda resta muita ação pela frente para serem pensadas, dialogadas e (re)pensadas tanto pelo poder público como na práxis dos profissionais que atuam na educação. Dessa forma, a pesquisa que ora empreendemos apresenta-se como um reforço à escola do campo, à necessidade de ampliar as análises sobre o tema e valorizar o seu papel, para que ela se mantenha uma escola para o campo, preservando suas especificidades. Pudemos examinar, nas comunidades visitadas e nos relatos dos professores, que a escola é o ponto de encontro das pessoas que moram naquele lugar. Nela acontecem as reuniões, as diferentes formas de debate entre a comunidade, a escola e os gestores, as discussões a respeito de ações que devem ser implementadas por meio do plano de gestão local, dentre tantas outras iniciativas políticas. É por esta e outras razões que destacamos que é a escola o ponto de partida e de chegada das benfeitorias que devem acontecer em prol do campo amazônico, benfeitorias que devem ser adotadas mediante uma pedagogia crítica, comprometida com a mudança social, considerando a hegemonia capitalista, trata-se de uma questão de resistência e luta.

Conforme os conceitos defendidos por Saviani (2008, p. 69), é urgente repensar uma pedagogia articulada com a visão emancipatória do homem:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, é cada vez mais urgente uma reorganização pedagógica que assegure mudanças sociais qualitativas no sentido de buscar a compreensão do contexto social, histórico, político, econômico e cultural do município, da comunidade, da família, do próprio educando(a), de tal modo a possibilitar o olhar para totalidade. Como exposto por Saviani (2012, p. 121), cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. Esse é um imperativo ao qual a educação formal não pode se furtar, nem em relação à educação urbana nem em relação à dos povos do campo.

## **Do “banzeiro” das práticas pedagógicas à Pedagogia Histórico-Crítica**

A realidade das escolas ribeirinhas do interior amazônico está sendo vivenciada e comprovada mediante o projeto de formação continuada Escola da Terra, uma parceria entre a Universidade Federal do Amazonas com Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (FNDE/MEC-Secadi), Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dos municípios, oferecendo vagas para aperfeiçoamentos e projetos de extensão a professores que lecionam para turmas multisseriadas das mais longínquas comunidades rurais.

Boa Vista do Ramos foi um dos municípios contemplados em 2016, na segunda etapa do projeto, por meio do convênio UFAM/FNDE/MEC-Secadi em parceria com SEDUC/SEMEDES foram disponibilizadas vagas aos municípios, contando com o apoio estrutural e com o quadro de professores da UFAM e das secretarias. Assim, a universidade disponibilizou professores formadores para conduzir o Projeto, estruturando a organização e a divulgação do cronograma das turmas nos municípios.

A dinâmica das formações baseia-se no Projeto Escola da Terra, o qual está estruturado na Pedagogia da Alternância, revezando-se os ciclos de estudo e pesquisa-ação, divididos em duas iniciativas. A primeira é o momento de os professores cursistas participarem dos Tempos Universidade, é o momento em que os professores, em formação, tem aulas teóricas e participam dos aprendizados das várias áreas dos conhecimentos: pedagogia, didática, psicologia, filosófica e da conjuntura agrária, além da discussão do mundo do trabalho no campo por meio de material teórico que lhes fornece base sobre a concepção de Educação do Campo, através de círculos de diálogos sobre os conceitos e as experiências trazidos das escolas multisseriadas com o objetivo de auto-organização para realizar tarefas que garantam o funcionamento das atividades, participação de discussões com a coordenação do projeto sobre o planejamento do processo das atividades modulares dos eixos temáticos. A segunda engloba os Tempos Comunidades, em que professores se dedicam

a pesquisas em suas devidas comunidades, estabelecendo a relação com as teorias estudadas e contextualizando-as em seu universo. É neste processo que são feitos os relatos da interação com as turmas acerca das observações, das experiências e das práticas desenvolvidas em sala de aula e em outros ambientes.

**Imagem 1: Dinâmica dos Tempos Formativos do Projeto**



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2020).

Quando os professores/pesquisadores formadores da universidade adentram nos rios amazônicos em determinados períodos considerando as especificidades amazônicas como o fluxo das águas, que muitas vezes arrasta as plantações pelas correntezas do rio e se configura como um eterno recomeço. Quando o rio seca e deixa suas margens férteis para o plantio, a família amazônica cheia de força e esperanças planta para novos recomeços, tendo a esperança de ter um lugar para viver, plantar, colher, pescar. É nesse contexto que ocorre a realização dos Tempos Universidade, com o deslocamento dos professores cursistas que atuam nas comunidades para a capital Manaus e posteriormente, voltam para suas comunidades para realizar o Tempos Comunidade. Qual é sua natureza? É a dinâmica das práxis pedagógicas que envolve um processo de Ação-Reflexão-Ação (Borges, 2016), nas quais professores (sejam eles os formadores ou os cursistas) agem realizando os seus tempos e refletindo sobre a prática, permitindo que a pesquisa seja o ápice do processo formativo.

O Projeto de Extensão Escola da Terra no município de Boa Vista do Ramos esteve atrelado à realização desses tempos tanto como o tempo universidade como o tempo comunidade, numa relação contínua do professor do campo junto à realidade das comunidades em que as escolas do campo estão estabelecidas. Nesse processo, os professores traziam para o círculo de diálogos, realizados na universidade, relatos e vivências que permeiam seu fazer pedagógico e delineiam o que constitui uma escola do campo no interior amazônico.

Estabelecer um projeto de escola construído nos movimentos sociais voltado às escolas do campo é uma bandeira de luta constante destes movimentos, conforme examinamos nos Caminhos para Transformação da Escola (Caldart, 2010), em que a autora expõe os pressupostos dos passos que devem ser percorridos para se chegar a um projeto de Escola voltado especificamente para o campo.

A autora faz referência às primeiras educadoras de acampamento e assentamento que inovaram rumo à construção de uma escola diferente:

[...] mesmo não tendo nesse momento toda apropriação de teoria social e pedagógica que poderia fundamentar ou justificar o que estavam fazendo, essas educadoras, geralmente em decisões coletivas, discutindo o fazer pedagógico em seus encontros de formação e entreajuda, deflagraram a construção da Pedagogia do Movimento (Caldart, 2010, p. 5).

Portanto, com base nesta ideia tivemos a oportunidade de refletir sobre as práticas das escolas do campo boa-vistenses, mas também com base no estudo da Pedagogia Histórico-Crítica e seus cinco passos que de acordo com Gasparin e Petenucci (2010, p. 9) são a Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, e a Prática Social Final, neste sentido ousamos fazer proposições sobre a importância desta relação teórica com a Educação do Campo.

As orientações metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica são, a seu modo, sementes lançadas no terreno da Educação do Campo no Amazonas, fortalecendo-a mediante as formações realizadas pelo Projeto Escola da Terra. Percebemos que os professores puderam formular uma nova forma de entender-se como agente social de mudança, visto que nossa tarefa é formar intelectuais orgânicos que estejam em consonância com os anseios da classe que vive do trabalho realizando construções didáticas que antes não puderam ser estudadas, ou foram pouco aprofundadas, e isso ocorreu tanto nas formações da série inicial como no da continuada.

A oportunidade foi excelente, pois o fato é que os professores realizaram uma leitura nova da práxis escolar enquanto sujeitos regentes atuantes em sala de aula. Neste sentido, a PHC emergiu como um estudo teórico novo para a prática da profissão dos professores, uma introdução conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica e, nessa amplitude de leituras e aprofundamento de estudos, foram se construindo os sentidos das práticas vivenciadas por eles em suas comunidades. Com isso, eles tiveram a chance de sair de uma postura de executores de tarefas para uma postura de emancipadores, porque o indivíduo ao emancipar também emancipa.

*“Nunca tinha ouvido falar desta teoria, mais estudando agora vejo que até já fazia um pouco, sem saber”.*

*“Sei que Saviani (é assim o nome, né?) é um teórico conhecido, já tinha visto ele em outros materiais, mas ainda não sabia dos 5 passos”.*

*“Eu já fazia os passos nas minhas aulas e nem conhecia essa teoria!”* (Relatos dos professores, BVR, 2017).

No círculo de diálogos, os professores demonstram o quanto conseguem fazer as aproximações da Pedagogia Histórico-Crítica com suas práticas pedagógicas, saindo do senso comum, enraizado em suas práxis, para uma nova esfera do conhecimento. Gasparin e Petenucci (2009, p. 5), valendo-se de concepções do materialismo histórico dialético de Marx, enfatizam que o ponto de partida do professor é o conhecimento da realidade empírica da educação e, mediante o “[...] estudo da teoria, do movimento do pensamento, de abstrações, chega à realidade concreta da educação, concreto pensado, realidade educacional plenamente compreendida”.

Pensar uma pedagogia que assegure os princípios da Educação do Campo num contexto real é questionar o que está posto, é inquietar-se sobre a organização sistemática que abafa os sujeitos do campo, que desconsidera suas crenças, seus valores, seu modo de vida, sua essência. É revoltante como as Escolas do Campo na Amazônia têm sido tratadas, o que pode ser comprovado pelos resultados de diversas pesquisas. Elas abordam a elaboração da estrutura das escolas, como elas se planejam, se direcionam, como é viabilizado o trabalho dos professores, como as escolas se encontram, como o transporte escolar tem sido utilizado, entre outros dados. Questões essas tratadas nas pesquisas Pimenta (2019) e Silva (2017), ambas realizadas em municípios situados também no Baixo Amazonas. Sendo assim, é necessário pensar uma “[...] construção de referenciais que movimentem uma concepção

filosófica e teórica que permita articulá-los desde o pensar e o fazer pedagógico” (Pimenta, 2019, p. 76).

Foi a partir desta compreensão, onde o pensar e o fazer estejam articulados com a práxis pedagógica, que propusemos analisar a Pedagogia Histórico-Crítica no Projeto de extensão Escola da Terra em Boa Vista do Ramos, buscando estreitar as reflexões sobre os conteúdos e como eles têm sido tratados, nas salas de aula, pelos professores do campo.

As inquietações como a dificuldade que se verifica na implantação e implementação da educação do campo no Estado do Amazonas provocada pelo processo de nucleação, que em nome da contenção dos gastos públicos, algumas ações estão impossibilitando a relação de aprendizagem entre o trabalho e a educação, interferindo diretamente na vida dos amazônidas (Jardim & Oliveira, 2013) e no processo formativo dos professores sobre como ensinar nas escolas multisseriadas, tais questões emergem nos círculos de diálogos nas formações. Por isso, quando o tema se focou nos cinco passos (Gasparin & Petenucci, 2010) da Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação com o campo, não restou dúvida de que levaríamos uma proposta de fazer pedagógico que minimizasse essas ansiedades profissionais.

Analisar os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica no campo das escolas multisseriadas, a partir das concepções de Educação do/no Campo estudadas em formações anteriores junto aos professores boa-vistenses, é manter um movimento dialético na construção do conhecimento. Movimento este já enraizado na própria teoria, exposto por Saviani (2011, p. 119-120):

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Os desdobramentos desta teoria como uma proposição ficam claros quando analisamos as pesquisas realizadas pelos professores em formação nas salas de aulas em que atuam. Isso porque eles trazem relatos e escritos sobre os passos e os seus planejamentos relativos aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

## **Proposta Didática da PHC: a experiência em turmas multisseriadas**

A prática social, como ponto de partida da atividade educativa, diz respeito ao contato que o aluno (e até mesmo o próprio professor) tem com o conteúdo: é a apreensão acerca da realidade social e do conteúdo de ensino em si. O professor, ao realizar a mediação do ensino com o aluno, leva-o a perceber que as informações que este possui precisam ser sistematizadas e ampliadas.

Vale destacar que este primeiro passo da Prática Social não é simplesmente a preparação dos alunos ou até mesmo uma atividade desconexa do plano, mas sim o momento em que ambos os sujeitos vivenciam as inquietações a respeito do conteúdo, delimitando o conhecimento prévio existente do tema, podendo até ser entendido em dois momentos: a) a prática social com relação ao entendimento sociopolítico da realidade por parte do professor e do aluno; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino.

Numa aula interdisciplinar sobre “A importância da água na comunidade”, realizada na Escola Rosa Michiles pelo professor em formação Marinilton Macambira, em turma de 6º ao 9º EJA é exposto em relatório que na Prática Social Inicial:

*“Os alunos, através de seus conhecimentos prévios, puderam relatar sobre os fatos vividos e contados por seus pais, avós e moradores da comunidade, que antigamente a água dos rios da comunidade era mais limpa e abundante e que não se preocupavam, pois, sua quantidade era imensa e sua qualidade era ótima”* (Relatos dos professores, BVR, 2017)

Aqui percebemos a necessidade do envolvimento da comunidade e de todo seu espaço geográfico e histórico nos conteúdos escolares, pois a escola não é apenas um espaço constituído por salas, cadeiras, cartazes, lousa; há sobretudo pessoas, histórias, contos, ambiente, relações que, quando usadas como instrumentos pedagógico, fazem toda a diferença no processo ensino-aprendizagem.

A PHC e a prática social estão ligadas às relações da própria sociedade contemporânea, sendo assim, a compreensão da prática social, deve ser pensada como ponto de partida das práxis educativas, é a apreensão da totalidade, o que nos permite pensar numa ação educativa que contemple esta teoria exige também do professor uma compreensão da totalidade da sociedade, de suas relações e inter-relações pautadas na realidade, no contexto vivido, seja pelo professor, seja pelo aluno.

Esse é o ponto de partida da prática educativa, no qual o ensino por meio do currículo escolar e conhecimentos científicos/teóricos estejam combinados com a pesquisa, o que permitiria o conhecimento social-saberes populares, em associação com a práxis da pedagogia da alternância, possibilitando uma interação por meio desta pedagogia, ali onde é necessário que o professor se aproprie da realidade social dos alunos, compreendendo-a e identificando o que servirá para alavancar o processo. No caso da pesquisa em foco, os professores buscam conviver com a realidade amazônica, pois em sua maioria são oriundos do próprio município ou de lugares circundantes.

Deste modo, nas visitas às comunidades pudemos observar, por meio do percurso formativo do projeto, ocorrido em três momentos distintos, porém interligados, o primeiro momento foi a formação do professor/formador realizada durante o Tempo Universidade, por meio também do segundo momento, interlocuções entre os professores/formadores e os professores do município, intercalados no Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, e por fim nas interlocuções entre professores, escola e comunidade, durante o Tempo Comunidade, o que possibilitou o contato com a prática social, assim observa-se que os professores elaboram seus planejamentos empregando um modelo disponibilizado pelo sistema educacional, orientador da prática docente. Ao refletir, porém, sobre o processo educativo para o sujeito do campo, a objetividade desta ação ultrapassa os meros conceitos escolares, na medida em que, nestes territórios, educar é possibilitar ascensão social aos alunos e aos membros da comunidade.

No segundo passo metodológico referente à *problematização*, observamos por meio do tempo comunidade, através dos relatos dos professores nos círculos de diálogos da formação que esse segundo passo da PHC emerge como categoria fundamental para detectar a necessidade de aprofundamento do tema em estudo. Com base na problematização, o professor e o aluno percebem a relação do conteúdo com uma necessidade real de aprendizagem, reconhecendo as limitações e as possibilidades de expandir os conhecimentos.

A problematização é entendida para Marsiglia (2013, p. 225) como “[...] o atendimento às necessidades postas pela prática social inicial”, momento de detectar as

questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. Pudemos constatar que, nas aulas desenvolvidas pelos professores, houve a compreensão de que é nesse momento que ocorre o estalo sobre se autoavaliar como um ser em construção – um eterno aprendiz – e não detentor de todas as informações.

O professor ZVO, ao dar uma aula sobre o tema “O meio ambiente e os seres vivos” para alunos de 6º ao 9º ano multissérie, percebeu que a problematização partiu do seu próprio questionamento para com os alunos quando indagou: Quais as variedades de seres vivos e as diferenças existentes entre eles?

Na ocasião, o professor relata:

*“A maioria dos alunos ficou surpresa! Eles perceberam que não conseguiam falar muitas diferenças senão aquelas que estavam explícitas, como algumas características básicas dos seres. Mas não aprofundaram sobre a questão das diferenças de seu habitat, do modo de vida, da alimentação, surgindo então a problematização desta aula”* (Relatos dos professores, BVR, 2017).

O próprio professor, em relato, acrescenta: *“Então expliquei que cada lugar, cada região, cada país apresenta suas variedades de espécies, inclusive isso existe em nossa comunidade”*. Vejamos o quanto a PHC traz para uma prática docente reflexiva, levando a análise do que o aluno domina sobre o assunto, mas aprofundando o tema a partir das limitações que ele traz sobre aqueles conhecimentos.

Aqui não deve confundir-se como um problema que dificulta o avançar da prática educativa, que chega no limite dos conhecimentos dos professores e também dos alunos. Neste passo, o ato é o de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções, pois é através dela que o homem (o sujeito do campo, nesta pesquisa) irá expandir seus conhecimentos tornando-os significativo no processo de vivência social e aquisição de conhecimentos científicos através da inquietação, dos questionamentos, das indagações que buscam respostas.

A etapa da *instrumentalização* é a mediação do professor e a atuação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Esta etapa relaciona-se à busca de recursos e de ferramentas necessárias e apropriadas para atingir a aprendizagem, sendo que neste passo os professores demonstraram facilidade no entendimento do processo teórico e metodológico.

É a fase de mediação pedagógica, cuja finalidade é apontar o planejamento das aulas como uma etapa importante das aulas didáticas, momento em que o professor deve buscar os caminhos viáveis para chegar à etapa seguinte. Nesta oportunidade, ele pode compreender como se dá a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos a fim de equacionar problemas detectados na prática social.

Saviani (2008, p. 81) explica a instrumentalização:

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

Esta é a parte da aula em que o professor irá transmitir seu conhecimento, expondo os conceitos, explicando e dando exemplos, com fundamentação científica. Os alunos, por sua vez, através da mediação do professor irão caminhar para a construção da aprendizagem.

A respeito desta fase, no Relatório do Tempo Comunidade, a Professora Maria de Jesus Marinho da Cruz que atua como regente da turma de 4º e 5º ano multissérie fez a descrição:

*“Na sequência dessas atividades propus aos alunos um trabalho de observação e pesquisa sobre as espécies de plantas que compõem a mata de igapó, a qual está localizada na frente da comunidade, assim como as espécies típicas da mata de terra firme que estão localizadas por trás de suas moradias”* (Relatos dos professores, BVR, 2017).

Deste modo, os alunos foram correlacionando os conhecimentos científicos explicados pela professora a respeito da “Vegetação Existente na Comunidade” como os próprios alunos, a partir dos encadeamentos da professora, foram fazendo as conexões entre a teoria e a prática proposta na mediação.

A *catarse* é a etapa considerada a conquista da fusão das três etapas anteriores, elementos articuladores da organização metodológica da PHC. É o momento em que o aluno, pelo caminho trilhado, tem uma visão do todo e não mais fragmentada da realidade, e isso lhe possibilita avançar.

É a ascensão do conhecimento, uma nova síntese mental sobre determinado conteúdo que foi apresentado, ou seja, é a expressão elaborada do que o aluno aprendeu, sendo o ponto ápice do entendimento do conteúdo, a metástase do senso comum para o conhecimento científico. É, enfim, a descoberta da aprendizagem.

Segundo Marsiglia (2013, p. 234) este é o momento em que:

[...] o aluno apropria-se daquilo que a humanidade já produziu histórica e coletivamente e que se coloca como necessidade aos seres humanos, o indivíduo objetiva conhecimentos. Há uma transformação qualitativa, caracterizada pela transformação do externo em interno, do objetivo em subjetivo e pela elevação do conhecimento e das funções psíquicas do aluno a níveis superiores.

A *catarse* é a apropriação do conteúdo mediante as estruturas mentais, resultando em efeito de aprendizagem. Neste momento, o professor a partir do uso de instrumentos avaliativos fará a coleta de informações para averiguar se a aprendizagem aconteceu de fato.

Neste contexto, a *catarse* é assim entendida pelos professores:

*“É o ponto X da aula, é quando ocorre a aprendizagem, quando o aluno chega em seu nível mais elevado de conhecimento.”*

*“É a efetiva internalização dos conteúdos, é o aprender da prática educativa”* (Relatos dos professores, BVR, 2017).

Nas formações do Tempo Universidade, o tema avaliação, conforme a PHC, exigiu um debate acirrado, mas aqui não cabe aprofundarmos o assunto para não fugirmos do objetivo proposto. Entretanto, ele exige uma reflexão sobre como detectar se o aluno aprendeu sem ignorar as inúmeras possibilidades que ele precisa para transpor essas informações.

Por fim, a última etapa é o *ponto de chegada* – o momento da ação consciente executada na realidade em que o aluno vive, a nova postura a partir do que ele aprendeu diante de seu contexto. Este é o momento, portanto, da transposição da aprendizagem em ação, em atitudes, demonstrando iniciativas de pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos com a mediação do professor no processo educativo.

Nos próprios relatos dos professores:

*“Depois que os alunos fizeram trabalho, avaliação e uma redação só queria falar palavras como: biodiversidade, ecossistema, preservação do meio ambiente”.*

*“Os alunos puderam perceber a importância de amar e respeitar os abrigos de cada animal, senão tudo isso pode acabar um dia. Mesmo eles já tendo um pouco desse conhecimento, não sabiam a realidade dos animais em seu habitat. Enfim, todos ali tivemos a certeza de que o meio ambiente depende nós e nós dele”* (Relatos dos professores, BVR, 2017).

Assim sendo, entendemos que é pela mediação do trabalho pedagógico que a vivência da prática social se completa, qualitativamente. Ao mesmo tempo, a própria prática social inicial é transformada quando chegamos ao fechamento da PHC. Neste momento, colhemos o resultado tanto da mediação realizada pelo professor quanto de sua interação com o aluno, sem deixar de reportar a outros elementos que se somam a este universo educacional para que, de fato, a aprendizagem aconteça e torne-se uma vivência na prática do indivíduo.

## Considerações Finais

O projeto Escola da Terra vem desempenhando um papel muito significativo na formação continuada aos professores do interior amazônico. Chegando às mais longínquas comunidades ribeirinhas, atende às turmas multisseriadas que estão “famintas” por conhecimentos da realidade em que vivem e de seu entorno, mediante uma prática educativa orientadora, reflexiva e dialética, com base no exposto por Saviani (2011).

Foi uma grande e rica experiência integrar o projeto, realizando orientação pedagógica, com base no eixo articulador da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para o campo, aos professores no Município de Boa Vista do Ramos. Não somente pudemos fomentar reflexões didático-pedagógicas que contribuem para os processos educacionais que desenvolvem, mas também orientar o trabalho por meio de uma concepção filosófica que responde às necessidades locais, presta atenção às especificidades das comunidades ribeirinhas.

De antemão, emerge a compreensão que a escola proposta pelo liberalismo burguês e, hoje pelo neoliberalismo do capitalismo globalizado, não atende à realidade dos sujeitos do campo, afirmação evidenciada por meio da execução do projeto: não é possível pensar numa proposta mercantilista, capitalista e urbana para esses sujeitos do campo em acordo com as concepções dominantes, pois o pensamento capitalista nesse contexto não ajuda a superar as desigualdades sociais e desconsidera o contexto social, histórico, político, econômico, educacional e cultural do sujeito do campo participante desta pesquisa.

A educação para o sujeito do campo deve ser uma educação diferenciada, como a própria legislação nos assegura e expressa no conjunto legal, estabelecido na Constituição Federal, LDBEN, Decreto das Diretrizes da Educação do Campo e PRONACAMPO, assim como na Resolução do CEEAM. Nos dias atuais, porém, ainda lutamos por uma educação do/no/para o campo, em que seja possível a existência de uma educação livre, em que se mantenha uma relação dialética com os camponeses, em que estes tenham o ensejo de manifestar seus conhecimentos e ampliar, pela adoção de novos, suas memórias, percepções, vivências intelectuais e afetivas.

Fechamos a formação no município com o dever cumprido, tendo um retorno bastante favorável, como podemos conferir por meio da anuência de uma professora: “Aprender sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e poder usar na minha sala de aula foi muito importante, porque nas nossas formações quase nunca a Escola do Campo é lembrada”. Tão gratificante quanto a fala anterior, foi ouvir esta: “Às vezes, a desculpa é que não dispomos de tempo para refletir sobre como trabalhar na Escola do Campo, quando o que falta, na verdade, são momentos como estes, que nos levem a refletir a teoria e a prática juntos”.

Portanto, ficou evidente a relevância do projeto e presente, para nós que dele participamos, uma grande satisfação. Sem dúvida, aqui não se esgotam os momentos reflexivos, pois eles incluem uma dupla dimensão, sendo ao mesmo tempo o ponto inicial e o de chegada. Por intermédio do projeto Escola da Terra teve início no município de Boa Vista do Ramos, especificamente aos professores em formação, um percurso reflexivo sobre as possibilidades de se planejar a educação para o campo.

## Referências

- Amazonas (2002). Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). *Estabelece normas operacionais e suas modalidades de ensino das Escolas do Campo no Amazonas*. Resolução CEEAM nº 161/02, de 10 de dezembro de 2002, Manaus.
- Borges, H. da S. (2016). *Passos dos tempos formativos do curso de aperfeiçoamento em Educação do/no Campo*. In: Borges, H. da S & Mourão, A. R. B (org). Trabalho e educação do/no campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: Edua.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. (2a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do Campo*, Resolução CEB nº 36, de 13 de março de 2002, Brasília.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação (MEC). *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, Brasília.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Recuperado em 17 de outubro de 2019, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, 4 de novembro 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.
- Caldart, R. S. (2010). *Desafios à transformação da forma escolar*. In: Caldart, R. S. (2010). (org). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular.
- Gasparin, J. L. & Petenucci, M. C. (2009). *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. 2009. Recuperado em 12 de junho, 2019, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>.
- Jardim, C., & Oliveira, J. A. (2013). *Nucleação escolar: um estudo na zona rural de Nova Olinda do Norte – Amazonas*. Amazônida. Manaus: EDUA.
- Loureiro, J. de J. P. (1995). *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP.

- Marsiglia, A. C. G. (2013). *Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica*. In: Marsiglia, Ana Carolina G. (org). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Pará. (2009). Semana Pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. In: Gasparin, J. L., & Petenucci, M. C. (2009). *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Recuperado em 15 out. 2019, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>.
- Pimenta, A. C. T. (2019). *Educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. (40a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels, Marxismo e Educação: Fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica*, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 20 de junho, 2019, de [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf).
- Silva, S. S. (2017). *Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contexto e contradições*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.
- Simonian, L. T. L. (2003). *Saber local, biodiversidade e populações tradicionais: perspectivas analíticas, limites e potencial*. Anais do Seminário Saber Local/Interesse Global: propriedade intelectual, biodiversidade e conhecimento tradicional na Amazônia. Belém, PA: CESUPA.

Recebido: 20/06/2019

Aceito: 27/10/2019

Publicado: 06/12/2020

#### NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.