



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE- IEAA
PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES- PPGECH

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE PARINTINS/AM**

HUMAITÁ-AM

2023

BRUNA DOS SANTOS PRATA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE PARINTINS/AM**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ-AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P912p Prata, Bruna dos Santos
As práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo
em uma escola do campo de Parintins/AM / Bruna dos Santos
Prata. 2023
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Eulina Maria Leite Nogueira.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Trabalho. 3. Educação do Campo. 4.
Formação de professores. I. Nogueira., Eulina Maria Leite. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE PARINTINS-AM

Mestranda: Bruna dos Santos Prata

Projeto de Qualificação defendido em: 15/ 06/ 2023

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **Eulina Maria Leite Nogueira, Professor do Magistério Superior**, em 19/06/2023, às 08:38, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira Orientadora/ Presidente



Documento assinado eletronicamente por **Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 22/06/2023, às 12:37, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

**Prof.ª Dr.ª Ângela Maria Gonçalves de Oliveira Membro
-Titular interno**



Documento assinado eletronicamente por **Zilda Gláucia Elias Franco, Professor do Magistério Superior**, em 23/06/2023, às 08:56, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

**Prof.ª Dr.ª Zilda Gláucia Elias Franco Membro -Titular
interno**



Documento assinado eletronicamente por **Josemir Almeida Barros, Usuário Externo**, em 23/06/2023, às 14:55, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

**Prof. Dr. Prof. Josemir Almeida Barros Membro
Titular Externo**

Agradeço a Deus que até aqui me ajudou e guiou os meus passos durante esta caminhada acadêmica, assim como todas as demais conquistas. Sou grata a minha família, em especial aos meus avós maternos Izabel e José Prata que faleceram e minha mãe Gracely Prata que sempre me dá forças e me apoia em tudo que faço, aos meus poucos amigos que sempre acreditaram no meu potencial, e sempre me motivam para que eu continue acreditando e não desista dos meus sonhos. Gratidão!!

AGRADECIMENTOS

*Agradeço, primeiramente, a **Deus**, que é maravilhoso na minha vida, pelos grandes prodígios, dando-me saúde, sabedoria e livramento, guiando-me e mostrando-me sempre os melhores caminhos. Sem Ele eu nada sou. Sou grato a Deus por estar realizando uma etapa importante em minha vida, pois durante esse período no Mestrado, passei por dificuldades e desafios, os quais guardo comigo e contribuíram para meu amadurecimento nessa caminhada e continuei caminhando colocando Deus à frente de tudo que fazia e me surpreendia sempre. Obrigada Deus, por me amar tanto assim!!!*

*À gestora, aos **professores**, aos **colaboradores** e aos **comunitários** da **Comunidade São Sebastião do Boto** que me acolheram permitindo-me aprender junto com eles na realização desta pesquisa.*

*Sou grata à **FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas** pelo apoio na realização da pesquisa.*

*À professora Orientadora **Eulina Maria Nogueira Leite**, que me incentivou e orientou durante a construção da pesquisa com muita paciência e me ensinou muito, foi uma grande mãe científica que me ensinou a ter autonomia.*

*À Professora **Francisca Izabel Castro Porto**, que compreendeu quando precisei viajar para apresentar trabalhos científicos e durante o período da pesquisa de campo, e aos colegas da escola.*

*À professora **Simone Souza Silva** que foi minha orientadora na graduação que sempre perguntava sobre como estava o percurso do mestrado dentre outros professores e pessoas conhecidas que foram essenciais na caminhada acadêmica, pelas palavras amigas, mas, sobretudo, pela importância de me incentivar a estudar e prosseguir em busca dos sonhos.*

*Aos colegas de mestrado **Aline**, **Kin** que quando tinha alguma dúvida recorria a eles, em especial ao **Enicelmo** que foi um colega muito prestativo e incentivador na trajetória.*

*Aos **amigos** e **colegas** da educação, de modo especial à **Érica de Souza**, **Alessandra Santos** e **Tarcísio Guimarães** pela cumplicidade nesta trajetória.*

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/ CEB Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EFAS - Escolas famílias agrícolas

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FOPINECAF - Fórum Parintinense de Educação do Campo, das florestas e das águas Paulo Freire

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSEZ - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

IDAM - Instituto de desenvolvimento agropecuário do Estado das Amazonas

IFAM - Instituto Federal de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONGs- Organizações não governamentais

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCC -Trabalho de Conclusão de curso

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNB - universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas

UNIP - Universidade Paulista

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de Parintins.....	40
Figura 2 – Bumbódromo em noite de apresentação	42
Figura 3 – Bois Caprichoso e Garantido	43
Figura 4 – Mapa da comunidade São Sebastião do Boto	55
Figura 5 – Mapa da comunidade Santa Rita	55

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Barco de recreio	41
Fotografia 2 – Frente da escola São Sebastião do Boto	44
Fotografia 3 – Frente da escola Santa Rita (escola anexo)	47
Fotografia 4 – Nova igreja de assolho e madeira	50
Fotografia 5 – Educação física na comunidade.....	51
Fotografia 6 – Igarapé do Boto	52
Fotografia 7 – Percurso até a escola anexo	52
Fotografia 8 – Construção da nova escola (núcleo)	53
Fotografia 9 – Escola núcleo na enchente	56
Fotografia 10 – Uma das casas da comunidade	56
Fotografia 11 – Estudantes dirigindo as rabetas.....	59
Fotografia 12 – Transporte escolar da escola anexo.....	58
Fotografia 13 – Transporte escolar da escola núcleo.....	58
Fotografia 14 – Estrutura da sala de aula.....	61
Fotografia 15 – Sala de aula escola núcleo	64
Fotografia 16 – Sala de aula escola núcleo	64
Fotografia 17 – Texto fatiado de colagem	65
Fotografia 18 – Reconhecendo os números	65
Fotografia 19 – Atividade de coordenação	66
Fotografia 20 – Atividade de matemática com massinha de modelar.....	66
Fotografia 21 – Atividade com letras do alfabeto	67
Fotografia 22 – Chegada na frente da escola núcleo	69
Fotografia 23 – Indo para a cidade vender produtos	70
Fotografia 24 – Indo de cavalo até a escola anexo	71
Fotografia 25 – Atividade artística 1º período, 1º e 2º ano escola núcleo	73
Fotografia 26 – Atividade artística em grupo	73
Fotografia 27 – Atividade artística 1º período, 1º e 2º ano	73
Fotografia 28 – Atividade na escola anexo	73
Fotografia 29 – Roda de conversa	77
Fotografia 30 – Dinâmica	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas participantes da pesquisa	56
Quadro 2 – Perfil dos pais, responsáveis e líder de movimento social participantes da pesquisa	78
Quadro 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O CENÁRIO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	17
1.1 Contexto de luta da Educação do Campo no Brasil.....	17
1.2 A importância do MST.....	19
1.3 Educação do Campo nas legislações.....	21
1.4 O currículo da Educação do Campo.....	22
1.5 Formação de professores.....	26
2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	28
2.1 O trabalho como princípio nas sociedades.....	28
2.2 O trabalho como princípio educativo e a prática pedagógica.....	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
3.1 Pesquisa científica.....	36
3.2 Contexto da pesquisa: município de Parintins.....	40
4 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ÁREA DE VÁRZEA EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	43
4.1 Comunidade pesquisada: São Sebastião do Boto.....	54
4.2 Meio de transporte.....	58
4.3 Escola multisseriada.....	61
4.4 Práticas pedagógicas em uma escola do campo na área de várzea.....	64
4.5 Fenômenos naturais e as adaptações ao cotidiano escolar na várzea.....	68
4.6 Realização de atividade artística com os estudantes.....	72
4.7 Roda de conversa com pais, professores e líderes de movimentos sociais.....	76
4.8 Questionário realizado com os professores da escola núcleo e da escola anexa.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	111

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE PARINTINS/AM

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em escolas do campo do município de Parintins/AM, bem como seus impactos no processo de construção do conhecimento. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: realizar um estudo sobre a Educação do Campo no Brasil; contextualizar a Educação do Campo no município de Parintins/AM; e identificar os desafios enfrentados pelos docentes na incorporação do trabalho como princípio educativo em suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: como o trabalho como princípio educativo é desenvolvido por meio das práticas pedagógicas em escolas do campo de Parintins/AM? O estudo foi realizado em duas escolas de várzea: a Escola Núcleo Washington Luiz Teixeira, localizada na comunidade São Sebastião do Boto, e a Escola Anexo Santa Rita. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário ampliar a investigação para ambas as instituições, a fim de possibilitar uma compreensão mais abrangente e consistente dos dados. A pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa, fundamentada na abordagem do materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários, rodas de conversa e registros fotográficos. Ao término da investigação, foi desenvolvida uma atividade artística com as turmas participantes. Participaram da pesquisa dez sujeitos, entre líderes de movimentos sociais, professores, trabalhadores e pais de estudantes. Os resultados evidenciaram que o trabalho como princípio educativo está presente nas práticas pedagógicas das escolas investigadas, porém sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à valorização da formação docente, às condições estruturais das escolas do campo e à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Conclui-se que a articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos constitui um elemento fundamental para a consolidação de uma educação do campo comprometida com a realidade e as necessidades das comunidades amazônicas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Trabalho como Princípio Educativo. Educação do Campo. Formação de Professores.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN A SCHOOL IN CAMPO DE PARINTINS/AM

Abstract

This research aimed to understand pedagogical practices and work as an educational principle in rural schools in the municipality of Parintins/AM, as well as their impacts on the process of knowledge construction. To achieve this goal, the following specific objectives were established: to carry out a study on Rural Education in Brazil; to contextualize Rural Education in the municipality of Parintins/AM; and to identify the challenges faced by teachers in incorporating work as an educational principle into their pedagogical practices. The research was guided by the following central question: how is work as an educational principle developed through pedagogical practices in rural schools in Parintins/AM? The study was conducted in two floodplain schools: Escola Núcleo Washington Luiz Teixeira, located in the São Sebastião do Boto community, and Escola Anexo Santa Rita. During the development of the research, it became necessary to expand the investigation to both institutions in order to enable a broader and more consistent understanding of the data. The research was characterized as quali-quantitative, based on the historical-dialectical materialism approach. As methodological procedures, participant observation, semi-structured interviews, questionnaires, discussion circles, and photographic records were used. At the end of the investigation, an artistic activity was developed with the participating classes. Ten subjects participated in the research, including leaders of social movements, teachers, workers, and parents of students. The results showed that work as an educational principle is present in the teaching practices of the schools investigated, but its implementation still faces challenges related to valuing teacher training, the structural conditions of rural schools, and the need to strengthen public policies aimed at this type of education. It is concluded that linking traditional knowledge with scientific knowledge is a key element for consolidating rural education that is committed to the reality and needs of Amazonian communities.

Key words: Pedagogical Practices. Work as an Educational Principle. Rural Education. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Educação do Campo no contexto amazônico torna-se fundamental, pois os estudos e as pesquisas nessa área promovem reflexões críticas capazes de contribuir para a transformação da realidade educacional. Nesse processo, destacam-se os movimentos sociais do campo, que historicamente lutam pela garantia de direitos, dignidade e implementação de políticas públicas voltadas às populações camponesas.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa propôs compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo do município de Parintins/AM, analisando como esses elementos são desenvolvidos no contexto escolar. Embora o trabalho como princípio educativo seja um dos fundamentos da Educação do Campo, sua efetivação ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os sujeitos do campo reconheçam e valorizem o território onde vivem, compreendendo suas especificidades sociais, culturais, econômicas e ambientais. O cotidiano marcado pela agricultura, pela pesca e por outras atividades produtivas constitui um importante elemento para o fortalecimento da identidade histórica, social e cultural dessas populações.

Nessa perspectiva, a valorização da diversidade e do contexto sociocultural das comunidades do campo é condição essencial para a construção de uma proposta educativa significativa, fundamentada no processo identitário dos sujeitos e comprometida com a superação de práticas tradicionais de ensino. Assim, a educação assume papel fundamental na formação de cidadãos críticos e na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao longo da pesquisa sobre a Educação do Campo, foi possível aprofundar a compreensão acerca da luta pela terra e pelo direito à educação, bem como das desigualdades sociais enfrentadas pelas populações que vivem e trabalham nas áreas rurais. Além disso, foram identificadas demandas e desafios que continuam presentes nessas comunidades e que precisam permanecer no centro das discussões educacionais e das políticas públicas.

Esta pesquisa teve origem nas reflexões desenvolvidas durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e foi fortalecida pelas discussões realizadas no Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF). A participação nesse espaço possibilitou aprofundar a compreensão sobre os desafios e as perspectivas da Educação do Campo, bem como conhecer mais de perto a realidade das comunidades ribeirinhas do município de Parintins.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em escolas do campo do município de Parintins/AM e seus impactos no processo de construção do conhecimento. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: realizar um estudo sobre a Educação do Campo no Brasil; contextualizar a Educação do Campo no município de Parintins/AM; e identificar os desafios enfrentados pelos docentes na incorporação do trabalho como princípio educativo às suas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: como o trabalho como princípio educativo é desenvolvido por meio das práticas pedagógicas em escolas do campo do município de Parintins/AM? Para respondê-la, foram estabelecidas questões auxiliares relacionadas ao contexto da Educação do Campo no Brasil, à realidade do município de Parintins e aos desafios enfrentados pelos professores na implementação dessa perspectiva educativa.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa e fundamentou-se na abordagem do materialismo histórico-dialético. A investigação foi realizada em duas escolas de várzea do município de Parintins/AM: a Escola Washington Luiz Teixeira, localizada na comunidade São Sebastião do Boto, e a Escola Anexo Santa Rita. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários, rodas de conversa, registros fotográficos e diário de campo. Participaram da pesquisa dez sujeitos, entre líderes de movimentos sociais, professores, trabalhadores e pais de estudantes da comunidade.

Os resultados evidenciaram que o trabalho como princípio educativo constitui um importante elemento para a valorização dos saberes locais e para o fortalecimento da Educação do Campo. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições de funcionamento das escolas e à necessidade de fortalecimento das políticas públicas destinadas às populações do campo. Os achados da pesquisa reforçam a importância da articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos como estratégia para a construção de uma educação contextualizada e socialmente comprometida.

Desse modo, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, subsidiando universidades, escolas, secretarias de educação e demais instituições envolvidas na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas às populações rurais. A pesquisa de campo teve início em agosto de 2022, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando o cumprimento dos princípios éticos que orientam a investigação científica.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira, intitulada "O cenário de luta pela Educação do Campo no Brasil", apresenta o percurso histórico e político dessa modalidade de ensino. A segunda seção discute "O trabalho como princípio educativo e seus fundamentos teóricos". A terceira descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa. A quarta apresenta e analisa os resultados obtidos a partir das experiências vivenciadas nas escolas de várzea investigadas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa e suas contribuições para a Educação do Campo.

1. O CENÁRIO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A luta pela Educação do Campo permanece como um importante desafio social, político e educacional, exigindo resistência e organização coletiva dos movimentos sociais em defesa dos direitos das populações do campo. Trata-se de uma luta que envolve múltiplas demandas e necessidades historicamente negligenciadas, as quais serão discutidas nesta seção. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo do município de Parintins/AM, bem como seus impactos no processo de construção do conhecimento.

1.1 Contexto de luta da Educação do Campo no Brasil

A Educação do Campo no Brasil constitui uma trajetória marcada por intensas lutas e conquistas sociais. Ao longo da história, os camponeses organizaram-se coletivamente para superar a condição de invisibilidade e opressão, reivindicando o reconhecimento de seus direitos e melhores condições de vida. Essa mobilização fortaleceu a identidade dos povos do campo, permitindo que se tornassem protagonistas de suas próprias histórias e de seus territórios. Entretanto, os conflitos e as desigualdades construídos historicamente ainda persistem, desconsiderando, muitas vezes, as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo, apesar da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Os movimentos sociais do campo ultrapassam as reivindicações exclusivamente educacionais, pois abrangem dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas fundamentais para a valorização das populações camponesas. Nesse contexto, esta pesquisa apresenta reflexões construídas a partir da realidade vivenciada em duas escolas localizadas na região de várzea do município de Parintins.

Para compreender esse processo histórico, torna-se necessário retomar a trajetória de homens e mulheres que protagonizaram importantes lutas em defesa do direito à educação.

Graças a esses movimentos de resistência, atualmente é possível discutir a Educação do Campo como um direito social, resultado da organização coletiva e das reivindicações dos povos do campo.

A transição da Educação Rural para a Educação do Campo ocorreu em decorrência da atuação dos movimentos sociais, que passaram a defender uma proposta educativa comprometida com a realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa nova concepção buscou respeitar as especificidades culturais, econômicas e sociais dessas populações, reconhecendo seus modos de vida como elementos constitutivos do processo educativo.

Gradativamente, esse movimento ganhou força e, em 1996, o Setorial de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ampliou o debate em torno da necessidade de formulação de políticas públicas capazes de garantir o direito à educação no e do campo.

Segundo Caldart (2012), a Educação Rural era concebida, predominantemente, como um instrumento de formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, sem preocupação com o desenvolvimento humano, a formação crítica ou a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, enquanto a Educação Rural restringia o campo ao espaço de produção econômica, a Educação do Campo passou a reconhecer a pluralidade existente nos territórios rurais, considerando suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas como elementos fundamentais para a formação dos sujeitos.

Fernandes (2006, p. 9) afirma que "A educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital."

Nessa perspectiva, a Educação Rural consolidou-se a partir dos interesses do modelo capitalista de produção, priorizando a formação de trabalhadores para atender às necessidades do mercado e relegando a segundo plano a formação integral das populações do campo.

Ribeiro (2012) argumenta que, em contraposição a essa concepção, a Educação do Campo emerge das lutas dos movimentos camponeses e populares, defendendo uma educação articulada ao trabalho produtivo, à solidariedade e à cooperação entre os sujeitos que vivem no campo.

Ainda segundo Ribeiro (2012), a Educação Rural destinava-se, principalmente, às populações vinculadas às atividades agrícolas. Entretanto, mesmo sendo responsáveis por parcela significativa da produção de alimentos, esses trabalhadores continuam enfrentando

processos de desvalorização social e educacional. Em muitas comunidades, observa-se a permanência de práticas características da Educação Rural, bem como o desconhecimento dos direitos educacionais assegurados às populações do campo.

Caldart (2012) ressalta que a substituição da expressão Educação Rural por Educação do Campo representa muito mais do que uma mudança terminológica. Trata-se de uma transformação política e conceitual, na qual os sujeitos do campo passam a reconhecer-se como portadores de direitos sociais e humanos, fortalecidos pela atuação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

1.2 A importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Para compreender a trajetória da Educação do Campo no Brasil, torna-se imprescindível analisar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984 com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Desde sua criação, o movimento desempenha papel fundamental na luta pela reforma agrária, pela democratização do acesso à terra e pela garantia de direitos sociais, entre eles o direito à educação das populações do campo.

Conforme destaca Caldart (2019, p. 1),

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas no final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro.

As bases organizativas do MST foram influenciadas pelo pensamento marxista, especialmente no que se refere à compreensão da luta coletiva como instrumento de transformação social. Desde sua origem, o movimento buscou construir alternativas para enfrentar os problemas históricos vivenciados pelas populações do campo, defendendo a reforma agrária, a justiça social e a garantia de direitos fundamentais. Entretanto, a Educação do Campo permaneceu, durante muitos anos, à margem das prioridades governamentais. Como afirma Molina (2008, p. 27), "o poder público, a quem compete a obrigação jurídica de viabilizar o direito à Educação", nem sempre assegurou esse direito às populações camponesas, realidade que ainda representa um importante desafio para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, Caldart (2008, p. 71) ressalta que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional destinada às comunidades camponesas.

Resultou da articulação entre as lutas dos trabalhadores sem terra pela implantação de escolas públicas nos assentamentos da reforma agrária e a resistência de diversas organizações e comunidades rurais em defesa de suas escolas, de suas experiências educativas, de seus territórios e de sua identidade.

Desse modo, a Educação do Campo consolidou-se como resultado das reivindicações dos movimentos sociais, buscando construir uma proposta educativa comprometida com a realidade das populações camponesas. Sua constituição ocorreu em meio a conflitos sociais, econômicos e políticos, caracterizando-se como uma alternativa ao modelo tradicional de educação rural, historicamente marcado por práticas de exclusão e dominação. Conforme argumenta Fernandes (2006), essa proposta busca romper com as relações de subordinação impostas aos sujeitos do campo e fortalecer sua autonomia, identidade e participação social.

A atuação do MST na defesa da Educação do Campo não se restringe à luta pela terra. O movimento também reivindica melhores condições de vida para as populações rurais, incluindo acesso à educação, saúde, trabalho, cultura e demais direitos sociais. Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, as desigualdades permanecem expressivas, exigindo a continuidade das mobilizações sociais em defesa da reforma agrária e da efetivação das políticas públicas voltadas às populações do campo.

Nesse processo, duas organizações exerceram papel relevante na consolidação do movimento: a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). A CUT contribuiu diretamente para a organização das mobilizações e ocupações de terra, enquanto a CPT desempenhou papel essencial na defesa dos trabalhadores rurais e na articulação das comunidades camponesas. Assim, a luta do MST ultrapassa a conquista da terra, abrangendo também a defesa do direito à educação, à saúde, à moradia e a condições dignas de vida.

Os acampamentos representam um espaço de transição entre a ocupação da terra e sua efetiva conquista, enquanto os assentamentos simbolizam a territorialização das lutas empreendidas pelo movimento. Para o MST, a educação ocupa lugar estratégico na formação política, social e identitária dos trabalhadores rurais, constituindo um dos principais instrumentos para o fortalecimento da organização coletiva e da permanência das famílias no campo.

O movimento organiza-se em diferentes setores de atuação, considerando as especificidades de cada realidade local. Entre suas propostas destaca-se a construção de um projeto pedagógico voltado às escolas do campo, capaz de contemplar a história, a cultura, o

trabalho e as experiências das famílias camponesas, fortalecendo a identidade dos sujeitos e contribuindo para a continuidade das lutas sociais.

1.3 Educação do Campo nas legislações

A consolidação da Educação do Campo no Brasil é resultado de um longo processo de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente daqueles vinculados às populações camponesas. Essas mobilizações possibilitaram importantes conquistas no campo das políticas públicas, assegurando o reconhecimento da Educação do Campo como um direito social e educacional. Assim, a principal bandeira defendida pelos movimentos sociais é a garantia de uma educação no e do campo, construída a partir da realidade, da cultura, do trabalho e das necessidades das populações que vivem nesses territórios.

Nesse contexto, a regulamentação da Educação do Campo por meio da legislação brasileira representa uma conquista histórica dos povos do campo. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e o Decreto nº 7.352/2010 constituem importantes marcos legais para a efetivação desse direito. Esses instrumentos normativos reconhecem as especificidades das populações do campo e orientam a construção de propostas pedagógicas articuladas às suas realidades sociais, culturais, econômicas e territoriais.

Esses avanços legais estabeleceram princípios fundamentais para a organização da Educação Básica do Campo, assegurando às populações camponesas o direito de estudar no lugar onde vivem e de participar da construção de uma educação comprometida com sua identidade e com seu modo de vida. Dessa forma, a legislação brasileira reconhece que o processo educativo deve respeitar as especificidades das comunidades rurais, valorizando seus saberes, sua cultura e suas formas de organização social.

Entretanto, embora os avanços legais representem importantes conquistas, sua efetivação ainda constitui um desafio em diversas regiões do país. Durante a pesquisa de campo, observou-se que muitas comunidades rurais continuam enfrentando dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, ao transporte, aos materiais didáticos e à implementação de políticas públicas educacionais. Essa realidade evidencia que o reconhecimento legal, por si só, não garante a efetivação dos direitos assegurados às populações do campo.

Conforme destaca Caldart (2008, p. 150), “a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da identificação geográfica e da frieza dos

dados estatísticos existe uma parcela do povo brasileiro que vive no campo e estabelece relações sociais específicas que constituem sua forma de vida.”

A reflexão proposta pela autora evidencia que a Educação do Campo ultrapassa a dimensão normativa, pois está diretamente relacionada às condições concretas de vida das populações camponesas. Nesse sentido, discutir a efetivação das políticas públicas significa reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas da construção de uma educação comprometida com seus direitos e com sua realidade.

Além da garantia do acesso à escola, a Educação do Campo pressupõe condições adequadas para o desenvolvimento do processo educativo. Isso envolve infraestrutura escolar de qualidade, transporte escolar, alimentação adequada, materiais didáticos, formação de professores e propostas curriculares que dialoguem com as especificidades das comunidades rurais. Portanto, a qualidade da educação não depende apenas da existência de normas legais, mas da implementação efetiva das políticas públicas previstas na legislação.

Fernandes (2006) afirma que a Educação do Campo surgiu das reivindicações dos movimentos sociais organizados, especialmente daqueles vinculados à luta pela reforma agrária, contribuindo para a construção de políticas públicas voltadas às populações camponesas, entre elas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Dessa forma, a história da Educação do Campo evidencia que cada conquista legislativa resultou de intensos processos de mobilização social e política.

Assim, a luta pela Educação do Campo permanece atual. Embora importantes avanços tenham sido alcançados no âmbito legal, ainda persistem desafios relacionados à efetivação dos direitos educacionais das populações rurais. A continuidade das mobilizações sociais, do fortalecimento das políticas públicas e do compromisso do Estado constitui elemento fundamental para assegurar uma educação pública, democrática, contextualizada e socialmente referenciada para os povos do campo.

1.4 O Currículo da Educação do Campo

O currículo da Educação do Campo tem como finalidade articular os saberes socioculturais dos estudantes aos conhecimentos científicos, promovendo uma formação comprometida com a realidade, a cultura, o trabalho e os modos de vida das populações camponesas. Trata-se de uma prática educativa intencional que busca compreender, valorizar e potencializar os conhecimentos construídos pelos sujeitos em seus territórios, contribuindo para a formação humana integral.

Nessa perspectiva, Saul e Silva (2014, p. 13) afirmam que "O currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, com intencionalidade educativa, numa perspectiva crítico-transformadora."

A concepção apresentada pelos autores evidencia que o currículo ultrapassa a organização de conteúdos escolares, constituindo-se como um instrumento político e pedagógico capaz de orientar práticas educativas comprometidas com a transformação social. Assim, sua elaboração deve considerar a realidade vivenciada pelos estudantes e promover uma educação contextualizada, crítica e emancipadora.

As práticas curriculares e as políticas educacionais devem ser construídas por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como estudantes, famílias, professores, agricultores, merendeiras e demais profissionais da escola. Essa participação coletiva fortalece a construção de um currículo democrático, capaz de contemplar as necessidades da comunidade e valorizar os diferentes saberes presentes no contexto escolar.

Nessa direção, Veiga (1995, p. 82) afirma que:

[...] currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o currículo da Educação do Campo deve promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos pelas comunidades rurais, reconhecendo a importância das experiências cotidianas dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo.

A Educação do Campo defende uma proposta curricular diferenciada, considerando as especificidades das escolas rurais, especialmente aquelas organizadas em classes multisseriadas. Esse contexto exige metodologias flexíveis e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando a diversidade cultural, os conhecimentos tradicionais e as formas de organização social presentes nas comunidades. Dessa maneira, o currículo contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e para a construção de uma educação socialmente referenciada.

Nesse sentido, Gomes (2007, p. 21) destaca que:

Devido à sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Esses grupos constroem conhecimentos

variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis o reconhecimento de seus saberes e sua incorporação aos currículos.

A reflexão apresentada pelo autor reforça a necessidade de que o currículo escolar reconheça e valorize os conhecimentos produzidos pelas populações tradicionais, compreendendo-os como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Essa valorização contribui para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o respeito às diferentes formas de produzir conhecimento.

Embora a legislação educacional assegure adaptações curriculares para atender às especificidades das populações do campo, sua implementação ainda representa um desafio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem promover adequações às peculiaridades de cada região, respeitando os contextos sociais, culturais e econômicos das comunidades rurais. Contudo, a efetivação dessas orientações depende do compromisso das políticas públicas e da atuação das instituições educacionais.

Segundo Caldart (2004), a educação desempenha papel fundamental na formação política, social e cultural dos sujeitos, possibilitando-lhes compreender sua realidade, fortalecer sua identidade e reconhecer sua participação na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo não se restringe ao planejamento de conteúdos ou metodologias, mas constitui um processo permanente de construção de conhecimentos, valores e práticas sociais.

Assim, o currículo concretiza-se por meio das relações estabelecidas no cotidiano escolar, das experiências vivenciadas pelos estudantes e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Sua construção deve ocorrer de forma coletiva, envolvendo a comunidade escolar e considerando as especificidades das populações do campo.

Desde 2010, a Educação do Campo é reconhecida como modalidade da Educação Básica, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu artigo 35, determina que a organização da ação pedagógica considere as especificidades da vida no campo, assegurando adequações relacionadas aos conteúdos curriculares, às metodologias, à organização do calendário escolar e às características do trabalho desenvolvido pelas populações rurais.

Essas determinações evidenciam que o currículo da Educação do Campo não deve reproduzir modelos urbanos de ensino, mas considerar os tempos da natureza, os ciclos

produtivos, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades rurais, garantindo uma educação contextualizada e socialmente significativa.

Diversos fatores influenciam a elaboração do currículo, entre eles as dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que o currículo deve ser compreendido como uma construção social permanente, resultante das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, sua elaboração deve respeitar as múltiplas realidades presentes nas escolas do campo.

Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2008, p. 19) destacam:

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto, de modo a construir propostas cada vez mais democráticas e significativas.

Dessa forma, a construção curricular exige o compromisso permanente dos educadores, que atuam como mediadores entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos pelas comunidades. O currículo deixa de ser apenas um documento normativo para constituir-se como uma prática educativa dinâmica, construída coletivamente e constantemente ressignificada.

Segundo Gomes (2007), o currículo expressa relações sociais, culturais e políticas, sendo também um espaço de produção de conhecimentos e de disputas de poder. Por essa razão, deve ser planejado considerando a realidade dos povos do campo e suas formas de organização social.

Souza (2013) destaca que as atividades cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos do campo, como a pesca, o deslocamento pelos rios, o trabalho agrícola e outras práticas culturais, constituem importantes referências para a construção do currículo escolar. Ao reconhecer essas experiências, a escola aproxima o processo educativo da realidade dos estudantes, fortalecendo sua identidade e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Conforme afirma Arroyo (2004, p. 34), "uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra." Nessa perspectiva, o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, articulando os conhecimentos escolares às experiências vivenciadas pelas comunidades e contribuindo para a formação crítica e emancipadora dos estudantes.

Assim, o currículo da Educação do Campo deve ser construído coletivamente, considerando a cultura, o trabalho, os saberes tradicionais, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que orientam a Educação Básica. Mais do que organizar conteúdos escolares, o currículo constitui um instrumento de valorização da identidade, da cidadania e dos direitos das populações do campo, contribuindo para a construção de uma educação democrática, contextualizada e socialmente comprometida.

1.5 Formação de Professores

A formação de professores constitui um dos principais pilares para a consolidação da Educação do Campo, uma vez que a atuação docente exerce influência direta na qualidade do ensino e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade das populações camponesas. Nesse contexto, é fundamental que os professores compreendam o território onde vivem e trabalham, reconhecendo sua história, cultura, formas de organização social e modos de vida. Essa compreensão possibilita o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem os conhecimentos produzidos pela comunidade, permitindo que os estudantes expressem seus saberes, expectativas e experiências, em vez de apenas reproduzirem conteúdos descontextualizados.

Nessa perspectiva, um currículo construído a partir da realidade dos sujeitos do campo contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, valorizando seus conhecimentos, tradições e formas de organização social. Dessa maneira, a escola supera uma concepção restrita ao ensino tradicional e passa a reconhecer os educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos.

Reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história exige uma prática educativa fundamentada na reflexão crítica e na práxis transformadora. Conforme propõe Freire (1996), a educação deve possibilitar aos indivíduos compreenderem sua realidade para que possam transformá-la. Assim, a formação docente deve estar comprometida com uma educação inclusiva, democrática e emancipadora, capaz de promover o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica.

A formação inicial e continuada dos professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, desempenha papel fundamental na qualificação da docência e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da Educação do Campo. Molina (2003, p. 103) destaca que um dos maiores avanços das políticas voltadas às escolas do campo foi o investimento na formação de educadores oriundos das próprias comunidades, fortalecendo a identidade local e contribuindo para a permanência desses profissionais em seus territórios.

Segundo a autora,

Este foi apontado como um dos maiores méritos da estratégia nesta frente: optar por investir na formação dos educadores residentes nas próprias comunidades, por formar educadores dos próprios assentamentos. Os cursos de formação de professores são muito relevantes, visto que a maior parte dos professores do campo não possui os níveis de escolaridade exigidos atualmente pela legislação (MOLINA, 2003, p. 103).

A valorização da formação docente evidencia a necessidade de políticas públicas capazes de garantir melhores condições de trabalho nas escolas do campo, incluindo infraestrutura adequada, materiais pedagógicos, transporte escolar e programas permanentes de formação continuada. Tais ações contribuem para superar a visão estigmatizada do campo como espaço de atraso e precariedade, reconhecendo-o como território de produção de conhecimento, cultura e desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo configura-se como uma proposta educativa emancipadora, comprometida com a valorização dos sujeitos, de seus territórios e de suas identidades culturais. Assim, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo dos estudantes, respeitando seus saberes e fortalecendo sua participação nos processos educativos.

Conforme destaca Costa (2012, p. 60), "Esse entendimento nos ajuda a afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e formação humana."

A reflexão apresentada por Costa reforça que a formação docente precisa estar articulada às especificidades das comunidades rurais. Não basta adaptar conteúdos escolares; é necessário compreender a escola do campo como espaço de construção da cidadania, de fortalecimento da identidade coletiva e de promoção da justiça social.

Nesse processo, o professor assume papel essencial como mediador da aprendizagem, incentivando os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de transformar a realidade em que vivem. Entretanto, para desenvolver essa prática, o próprio educador necessita compreender criticamente sua função social e assumir o compromisso com uma educação voltada à emancipação humana.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 18) afirma "[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e com o professor ou a professora, assumam-se como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos."

A perspectiva freireana evidencia que a prática pedagógica deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação dos estudantes, permitindo que compreendam seu papel na transformação da sociedade.

O professor da Educação do Campo, portanto, precisa conhecer as especificidades das comunidades em que atua, valorizando os modos de vida, as tradições culturais, a agricultura familiar, a pesca, os saberes populares e demais elementos que constituem a identidade dos povos do campo. Essa aproximação fortalece o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo e contextualizado.

2. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho constitui uma categoria central para compreender o desenvolvimento histórico da humanidade e sua relação com os processos educativos. Ao longo da história, diferentes formas de organização social atribuíram distintos significados ao trabalho, influenciando também as formas de educar e produzir conhecimento. Nesse sentido, esta seção apresenta uma retrospectiva histórica acerca do trabalho como princípio educativo, discutindo sua constituição nas diferentes sociedades e refletindo sobre sua importância para a formação humana, especialmente no contexto da Educação do Campo.

2.1 O trabalho como princípio nas sociedades

O trabalho como princípio educativo constitui uma categoria fundamental para compreender a formação humana e a própria constituição histórica da sociedade. Sua compreensão exige um retorno às formas mais primitivas de organização social, momento em que o trabalho estava diretamente relacionado à sobrevivência coletiva, à produção dos meios de vida e à transmissão dos conhecimentos entre as gerações.

Nas sociedades primitivas não havia divisão em classes sociais nem propriedade privada dos meios de produção. A produção era organizada coletivamente, e o trabalho possuía caráter comunitário, voltado à satisfação das necessidades do grupo. Nesse contexto, a educação ocorria integrada à própria vida social, por meio das experiências cotidianas, do convívio com a natureza e da participação nas atividades produtivas. Assim, aprender e trabalhar constituíam um mesmo processo formativo, no qual os conhecimentos eram transmitidos entre as gerações por meio da prática social.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a apropriação privada da terra e dos instrumentos de produção modificou profundamente essa organização coletiva. A emergência da propriedade privada favoreceu o surgimento das classes sociais e inaugurou relações de

dominação que passaram a estruturar a sociedade. Nesse processo histórico, o trabalho deixou de representar apenas uma atividade destinada à reprodução da vida e passou a assumir também uma dimensão de exploração econômica, característica que se intensificou nas sociedades escravista, feudal e, posteriormente, capitalista.

A própria origem etimológica da palavra trabalho, derivada do latim *tripalium* — instrumento de tortura composto por três estacas — revela como historicamente essa atividade esteve associada ao sofrimento e à submissão. Entretanto, essa concepção não esgota o significado do trabalho. Na perspectiva marxista, o trabalho representa muito mais do que uma atividade produtiva; constitui a mediação essencial entre o ser humano e a natureza, possibilitando a produção da existência material e a construção da própria humanidade.

Saviani (1984) afirma que o ser humano diferencia-se dos demais seres vivos porque produz conscientemente sua existência por meio do trabalho. Ao transformar a natureza para atender às suas necessidades, transforma simultaneamente a si próprio, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, cultura e formas de organização social. Nessa perspectiva, trabalho e educação são processos inseparáveis, uma vez que ambos participam da formação histórica dos sujeitos.

Na Antiguidade greco-romana consolidou-se uma organização social baseada na divisão entre proprietários e não proprietários. Enquanto uma parcela da população dedicava-se às atividades intelectuais e políticas, outra realizava o trabalho manual necessário à manutenção da sociedade. Essa divisão repercutiu diretamente na educação, cuja origem institucional esteve vinculada às classes dominantes. O próprio termo escola deriva do grego *scholé*, associado ao tempo livre ou ao ócio, indicando que o acesso à educação formal era reservado aos grupos que não necessitavam trabalhar para garantir sua sobrevivência.

Durante a Idade Média, embora predominasse a economia agrícola, novas transformações econômicas e sociais culminaram, posteriormente, na expansão do capitalismo e na transferência gradual da produção do campo para os centros urbanos. A industrialização provocou intensos processos migratórios, ampliando desigualdades sociais, desemprego e precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a educação passou a ser compreendida pela burguesia sobretudo como instrumento de preparação da força de trabalho. A escolarização destinada às classes populares limitava-se aos conhecimentos considerados indispensáveis ao exercício das atividades produtivas, enquanto a formação intelectual mais ampla permanecia restrita às elites econômicas.

Adam Smith (1981) defendia uma instrução básica suficiente para tornar os trabalhadores mais eficientes no processo produtivo, evitando uma formação intelectual que pudesse estimular questionamentos à ordem social estabelecida. Essa perspectiva expressa uma das principais contradições do capitalismo: ao mesmo tempo em que necessita de trabalhadores qualificados, limita o acesso ao conhecimento crítico como forma de preservar as relações de dominação.

Em contraposição, autores como Marx e Engels defendem que o trabalho possui potencial emancipador quando compreendido como atividade criadora e humanizadora. Para Marx (1996), o trabalho constitui a categoria fundante do ser social, pois é através dele que o homem produz não apenas bens materiais, mas também cultura, ciência, linguagem e novas formas de organização da vida coletiva. Entretanto, sob as relações capitalistas de produção, o trabalho assume caráter alienado, transformando-se em mercadoria e submetendo os trabalhadores à lógica da acumulação do capital.

Essa contradição revela-se também no sistema educacional. Enquanto determinados grupos sociais têm acesso a uma formação ampla, crítica e científica, grande parcela da população recebe uma educação voltada predominantemente para a preparação técnica e imediata para o mercado de trabalho. Trata-se de uma dualidade histórica denunciada por diversos estudiosos da educação brasileira, entre eles Saviani (2007), Frigotto (2001) e Ciavatta (2009), que defendem uma educação comprometida com a formação humana integral.

Sob essa perspectiva, compreender o trabalho como princípio educativo significa superar a visão reducionista que o associa exclusivamente ao emprego ou à geração de renda. O trabalho constitui uma dimensão ontológica da existência humana, pois é através dele que os indivíduos produzem conhecimentos, constroem relações sociais, desenvolvem valores culturais e transformam a realidade em que vivem.

Essa concepção adquire especial relevância na Educação do Campo, uma vez que os saberes produzidos nas atividades agrícolas, pesqueiras, extrativistas e comunitárias constituem importantes processos educativos. O cotidiano das populações do campo envolve experiências de cooperação, solidariedade e transmissão de conhecimentos entre gerações, elementos fundamentais para a constituição da identidade dos sujeitos.

Nessa direção, Arroyo (2004) destaca que a produção do trabalho no campo ultrapassa a dimensão econômica, constituindo espaço de formação humana, cultural e política. Produzir alimentos, cultivar a terra, pescar ou cuidar dos recursos naturais não

representa apenas uma atividade produtiva, mas um processo permanente de construção de identidades, valores e pertencimento social.

Da mesma forma, Ciavatta (2009) defende que o trabalho precisa ser compreendido como ação humana capaz de produzir cultura, conhecimento e emancipação. A autora argumenta que refletir sobre seu significado educativo implica reconhecer que a formação dos trabalhadores não pode restringir-se às demandas do mercado, devendo possibilitar a compreensão crítica das relações sociais que estruturam a sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo assume o trabalho como eixo articulador do currículo, buscando integrar conhecimentos científicos, saberes populares e práticas sociais. Essa proposta rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão mecânica de conteúdos e reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos, capazes de interpretar criticamente sua realidade e atuar na transformação das condições sociais em que vivem.

Assim, o trabalho como princípio educativo não representa apenas uma categoria teórica, mas uma concepção de formação humana comprometida com a emancipação dos sujeitos. Ao articular trabalho, educação, cultura e participação social, essa perspectiva contribui para fortalecer práticas pedagógicas capazes de promover autonomia, consciência crítica e valorização dos saberes produzidos pelas populações do campo.

2.2 O trabalho como princípio educativo e a prática pedagógica

Compreender o conceito de práticas pedagógicas é fundamental para analisar como o trabalho, entendido como princípio educativo, pode materializar-se no cotidiano escolar. No contexto da Educação do Campo, as práticas pedagógicas precisam dialogar com a realidade vivenciada pelos sujeitos, valorizando seus saberes, experiências, formas de organização social, cultura e modos de produção da existência. Dessa maneira, o processo educativo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a constituir um espaço de produção, apropriação e ressignificação dos conhecimentos.

O trabalho como princípio educativo não significa simplesmente levar atividades produtivas para dentro da escola ou preparar os estudantes exclusivamente para o mercado de trabalho. Trata-se de compreender o trabalho como uma dimensão constitutiva da vida humana, por meio da qual os sujeitos transformam a natureza, produzem sua existência e constroem conhecimentos. Nesse sentido, a educação precisa possibilitar que os estudantes compreendam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem o trabalho realizado em seu cotidiano.

Essa compreensão é especialmente importante para a Educação do Campo, uma vez que os sujeitos que vivem nas comunidades rurais estabelecem relações permanentes com a terra, os rios, a floresta, os animais e as diferentes atividades produtivas. A pesca, a agricultura, a criação de animais, o extrativismo e outras formas de trabalho não constituem apenas meios de subsistência, mas também espaços de aprendizagem e transmissão de conhecimentos entre as gerações. Portanto, tais experiências podem ser compreendidas como elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

A relação entre trabalho e educação pode ser compreendida a partir da própria constituição histórica do ser humano. Conforme discutido anteriormente, o trabalho representa uma atividade por meio da qual os seres humanos transformam a natureza e, ao mesmo tempo, transformam a si próprios. Nesse processo, os conhecimentos são produzidos e transmitidos socialmente. Assim, o trabalho possui uma dimensão educativa, pois, ao realizar suas atividades, os sujeitos aprendem, desenvolvem habilidades, estabelecem relações sociais e produzem conhecimentos que são compartilhados entre as gerações.

Para Saviani (1984), a existência humana não é garantida naturalmente, mas precisa ser produzida pelos próprios seres humanos. Dessa forma, o ser humano, ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência, também produz sua própria existência. É nesse processo que o trabalho se constitui como uma dimensão fundamental da formação humana.

Entretanto, é necessário compreender que o trabalho apresenta diferentes significados ao longo da história. No modo de produção capitalista, o trabalho também pode assumir uma dimensão de exploração, alienação e desigualdade. Conforme Marx (1996), o trabalho, que deveria constituir uma atividade de realização humana, pode ser submetido às relações de produção capitalistas, nas quais o trabalhador não possui o controle sobre aquilo que produz. Essa contradição precisa ser considerada quando se discute o trabalho como princípio educativo, pois não se trata de romantizar qualquer forma de trabalho, mas de compreender suas dimensões históricas e sociais.

Nessa perspectiva, Lessa (2002) contribui para compreender o trabalho como categoria central na constituição do ser social. O trabalho possibilita a transformação da natureza e a produção dos meios necessários à existência humana, mas também estabelece relações sociais que se modificam historicamente. Portanto, compreender o trabalho significa compreender o próprio processo de constituição do ser humano e da sociedade.

A educação, por sua vez, está diretamente relacionada a esse processo, pois os conhecimentos produzidos historicamente precisam ser socializados entre as gerações. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na apropriação dos conhecimentos

científicos e na articulação destes com os conhecimentos produzidos nas experiências sociais dos sujeitos.

A prática pedagógica, portanto, não pode ser compreendida como uma atividade neutra ou desvinculada da realidade. Ela envolve escolhas, concepções de educação, sociedade, ser humano e conhecimento. Por esse motivo, o trabalho docente está diretamente relacionado ao contexto histórico e social em que se desenvolve. No caso da Educação do Campo, essa prática precisa considerar as especificidades dos territórios, as experiências dos estudantes e as relações que estabelecem com o trabalho e com a comunidade.

Pistrak (2000), ao discutir os fundamentos da Escola do Trabalho, defende uma educação articulada à realidade social e à participação ativa dos estudantes. Para o autor, a escola não deveria estar separada da vida, mas contribuir para que os estudantes compreendessem a realidade em que estavam inseridos. Nesse sentido, o trabalho poderia constituir uma dimensão educativa importante, desde que estivesse articulado à formação integral e à compreensão crítica da sociedade.

Essa perspectiva apresenta aproximações importantes com a Educação do Campo, uma vez que o processo educativo precisa estabelecer relações com a vida concreta dos estudantes. Em uma comunidade de várzea, por exemplo, conteúdos relacionados à Geografia, à Matemática, às Ciências, à História e à Língua Portuguesa podem ser problematizados a partir das experiências dos estudantes com a pesca, a agricultura, os períodos de cheia e seca, o deslocamento pelos rios e as relações sociais estabelecidas na comunidade.

Dessa maneira, o cotidiano dos estudantes pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Contudo, é importante destacar que a valorização dos conhecimentos cotidianos não significa limitar o ensino àquilo que os estudantes já conhecem. A função da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados, estabelecendo relações com os conhecimentos produzidos socialmente nas comunidades.

Nesse sentido, Souza Junior (2010) compreende o princípio educativo do trabalho em sua relação com a emancipação social e com a práxis. O trabalho, quando articulado à educação, pode contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e desenvolvam possibilidades de intervenção e transformação. Portanto, a educação não deve apenas adaptar os indivíduos à sociedade existente, mas contribuir para que compreendam as contradições presentes nessa sociedade.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, precisa estar relacionada à reflexão crítica sobre a realidade. Freire (1996, p. 22) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou

de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A afirmação evidencia que a prática educativa exige reflexão permanente. O professor não apenas transmite conteúdos, mas também analisa sua própria ação, observa as dificuldades dos estudantes, reorganiza suas estratégias e busca novas formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão torna-se ainda mais necessária nas escolas do campo, especialmente nas escolas localizadas em áreas de várzea e que possuem turmas multisseriadas. Nessas instituições, o professor precisa lidar com diferentes níveis de aprendizagem, condições estruturais específicas, dificuldades de transporte, mudanças provocadas pelo regime das águas e limitações relacionadas à disponibilidade de materiais pedagógicos.

Assim, as práticas pedagógicas são construídas a partir das condições concretas existentes. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) afirmam que as práticas pedagógicas expressam “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”. Dessa maneira, a prática docente não pode ser analisada isoladamente, pois é influenciada pela formação do professor, pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pela realidade social na qual a escola está inserida.

A prática pedagógica também envolve uma dimensão coletiva. O professor não atua isoladamente, pois o processo educativo envolve estudantes, famílias, comunidade, gestores, demais profissionais da escola e órgãos responsáveis pelas políticas públicas. Portanto, a qualidade da educação depende não apenas do compromisso individual do professor, mas também das condições materiais e institucionais necessárias para que o trabalho educativo possa ser desenvolvido.

Nesse aspecto, Demo (2002) destaca a importância da pesquisa e da construção do conhecimento como elementos fundamentais para a formação dos sujeitos. A educação precisa superar a mera reprodução de informações e favorecer a capacidade de questionar, investigar, interpretar e produzir conhecimentos. Essa perspectiva aproxima-se da realidade da Educação do Campo, uma vez que os estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos que possuem conhecimentos produzidos a partir de suas experiências e relações com o território.

Assim, o estudante que conhece os períodos de cheia, vazante e seca; que acompanha o trabalho da família na pesca ou na agricultura; que conhece os caminhos da comunidade e as formas de deslocamento pelo rio; que participa das atividades produtivas e culturais de seu território possui conhecimentos que precisam ser considerados no processo educativo. Entretanto, esses conhecimentos precisam dialogar com os conhecimentos científicos, possibilitando novas formas de compreender a realidade.

A articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos nas comunidades pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador do conhecimento, criando situações que permitam aos estudantes relacionar os conteúdos escolares às experiências vivenciadas no cotidiano.

Essa relação pode ser observada, por exemplo, quando o professor utiliza elementos presentes na comunidade para trabalhar determinados conteúdos. Uma atividade sobre os diferentes tipos de árvores pode possibilitar uma discussão sobre as espécies existentes na várzea e na terra firme. Da mesma forma, a pesca pode ser utilizada como ponto de partida para discutir aspectos relacionados à Matemática, à Biologia, à Geografia, à economia e à cultura local.

Portanto, a prática pedagógica precisa partir da realidade concreta, mas não deve permanecer limitada a ela. O conhecimento escolar deve possibilitar que os estudantes ampliem sua compreensão sobre o mundo. É nessa relação entre o conhecimento produzido na experiência e o conhecimento científico sistematizado que o processo educativo pode contribuir para a formação crítica dos sujeitos.

A Educação do Campo, nesse sentido, não pode ser compreendida como uma adaptação da educação urbana para as áreas rurais. Ela precisa considerar as especificidades dos sujeitos e dos territórios do campo. Os estudantes não devem ser obrigados a abandonar suas experiências, suas culturas e seus conhecimentos para ter acesso à educação. Ao contrário, a escola precisa reconhecer esses elementos e articulá-los aos conhecimentos científicos.

Essa compreensão também está relacionada à concepção de educação defendida por Freire (1987), para quem o processo educativo deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo. Ler a realidade significa compreender as condições históricas e sociais que determinam a vida dos indivíduos. Assim, a escola pode contribuir para que os estudantes compreendam não apenas o cotidiano em que vivem, mas também as contradições e desigualdades que interferem em suas condições de vida.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo pode contribuir para que os estudantes compreendam que as atividades desenvolvidas por suas famílias e comunidades possuem importância social, cultural e econômica. Entretanto, essa valorização deve ocorrer de forma crítica, considerando também as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores do campo, como a ausência de políticas públicas, a precariedade das condições de trabalho, a falta de assistência técnica e as desigualdades históricas.

A escola, portanto, possui a responsabilidade de contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade e participar de sua transformação. Para isso, as práticas pedagógicas precisam estimular o diálogo, a participação, a autonomia e a reflexão crítica.

No contexto da pesquisa realizada, essa discussão torna-se particularmente importante. As comunidades investigadas possuem formas próprias de organização do trabalho e da vida social. A pesca, a agricultura, a criação de animais, o deslocamento pelos rios e as relações de solidariedade entre os moradores constituem elementos que fazem parte da experiência cotidiana dos estudantes.

Assim, o trabalho como princípio educativo pode ser compreendido como uma possibilidade de articulação entre a escola e a realidade social. Essa articulação, entretanto, exige que o professor conheça o território em que atua e esteja disposto a construir práticas pedagógicas contextualizadas. Exige também políticas públicas que garantam formação, valorização profissional, materiais pedagógicos, transporte, infraestrutura e condições adequadas de trabalho.

Dessa forma, a prática pedagógica e o trabalho como princípio educativo estão diretamente relacionados à formação humana. Ambos podem contribuir para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, valorizem suas experiências e desenvolvam conhecimentos capazes de ampliar suas possibilidades de participação social.

Portanto, pensar o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo significa compreender que o trabalho não deve ser reduzido à preparação para o mercado ou à simples realização de atividades produtivas. Ele precisa ser entendido em sua dimensão histórica, social, cultural e formativa. A escola deve possibilitar que os estudantes compreendam o trabalho realizado em suas comunidades, reconheçam seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, tenham acesso aos conhecimentos científicos necessários para interpretar criticamente a realidade.

Nesse processo, a prática pedagógica constitui uma importante mediação entre os conhecimentos escolares e a vida concreta dos sujeitos. Quando desenvolvida de forma crítica, contextualizada e intencional, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade, reconhecer-se como sujeitos de direitos e participar da construção de transformações sociais.

Assim, a relação entre trabalho, educação e prática pedagógica constitui uma dimensão fundamental para compreender a Educação do Campo. É a partir dessa articulação que se torna possível pensar uma educação que não esteja distante da realidade dos estudantes, mas que contribua para que eles compreendam, valorizem e transformem o território em que vivem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Pesquisa Científica

A pesquisa científica constitui um processo sistemático de investigação que possibilita a produção e a ampliação do conhecimento acerca da realidade. Por meio dela, pesquisadores buscam compreender fenômenos sociais, educacionais, culturais e históricos, produzindo conhecimentos capazes de contribuir para a transformação da realidade investigada.

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem quali-quantitativa, por compreender que a articulação entre dados qualitativos e quantitativos permite uma análise mais ampla e consistente do objeto investigado. Enquanto a abordagem quantitativa contribui para a organização e interpretação de dados mensuráveis, a abordagem qualitativa possibilita compreender significados, percepções, experiências e relações estabelecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Conforme Gatti (2004, p. 4),

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Nessa perspectiva, a pesquisa quali-quantitativa possibilita interpretar a dinâmica da realidade em suas dimensões política, social, econômica, cultural e educacional, reconhecendo que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma isolada, mas em suas múltiplas relações e determinações históricas.

O presente estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, por compreender que essa perspectiva possibilita analisar criticamente as contradições presentes na realidade social. No contexto da Educação do Campo, esse método permite compreender as relações históricas que produziram desigualdades e exclusões vivenciadas pelos trabalhadores do campo, bem como identificar possibilidades de transformação social.

Segundo Medeiros (2019), o Materialismo Histórico-Dialético compreende a realidade como um processo histórico marcado por permanentes contradições. Dessa forma, os fenômenos sociais encontram-se em constante movimento, sendo necessário analisá-los em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações.

Nesse sentido, a dialética não busca explicar a realidade por meio de verdades absolutas, mas compreender os processos históricos em sua complexidade, reconhecendo que toda realidade está em permanente transformação.

Medeiros (2019) destaca ainda que a dialética, originada na Grécia Antiga, desenvolveu-se como método de investigação baseado no diálogo crítico e na problematização da realidade. Posteriormente, esse método foi apropriado por Marx, que o fundamentou materialmente ao compreender que a história da humanidade é produzida pelas relações sociais de produção e pela luta de classes.

Sob essa perspectiva, o trabalho constitui elemento fundamental da existência humana, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e produz sua própria história. Entretanto, nas relações capitalistas, o trabalho também pode assumir caráter alienante, produzindo desigualdades e formas de exploração.

Leandro Konder (2013) ressalta que a dialética representa um exercício permanente de crítica da realidade, permitindo compreender os conflitos sociais e buscar alternativas capazes de contribuir para sua transformação. Essa perspectiva orientou toda a investigação acerca das práticas pedagógicas e do trabalho como princípio educativo nas escolas do campo pesquisadas.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação do Campo, ao trabalho como princípio educativo e às práticas pedagógicas.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim, esse procedimento possibilitou construir a fundamentação teórica necessária para compreender o objeto investigado.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a observação participante, permitindo contato direto com os sujeitos pesquisados e com a realidade das comunidades investigadas. Conforme Triviños (2008), observar ultrapassa o simples ato de olhar, exigindo atenção sistemática às características, comportamentos, relações e significados presentes no contexto pesquisado.

A observação participante possibilitou compreender aspectos culturais, sociais, econômicos e educacionais das comunidades, favorecendo maior aproximação entre pesquisadora e participantes, além de fortalecer a compreensão do cotidiano escolar.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada também a entrevista semiestruturada, realizada a partir de um roteiro previamente elaborado, porém flexível, permitindo que os participantes expressassem livremente suas experiências, percepções e opiniões relacionadas ao objeto da pesquisa.

Também foi aplicado um questionário, composto por questões relacionadas aos objetivos da investigação. Conforme Severino (2007, p. 125), o questionário consiste em um "conjunto de questões sistematicamente articuladas, destinadas a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados".

Outro procedimento metodológico utilizado foi a roda de conversa, inspirada nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire (1983). Essa estratégia valoriza o diálogo, a escuta, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo os participantes como protagonistas do processo educativo.

As rodas de conversa favoreceram o debate acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades pesquisadas, permitindo compreender diferentes percepções sobre a Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo. Conforme Brasil (2014), essa metodologia articula saberes populares, direitos humanos e educação emancipadora.

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2022, nas comunidades de várzea do município de Parintins (AM), após autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Inicialmente, estabeleceu-se contato com uma professora da comunidade e, posteriormente, com a gestão escolar, possibilitando o desenvolvimento das atividades de campo.

Durante o planejamento da pesquisa, considerou-se a possibilidade de realização das atividades de forma remota em razão da pandemia da COVID-19, utilizando plataformas como Google Meet, WhatsApp e Google Forms. Contudo, diante da melhoria das condições sanitárias, foi possível realizar toda a pesquisa presencialmente, seguindo os protocolos de prevenção recomendados, como utilização de álcool em gel e distanciamento físico.

A investigação foi realizada em duas escolas do campo localizadas em áreas de várzea do município de Parintins, tendo como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em classes multisseriadas.

Participaram da pesquisa dez sujeitos, sendo cinco professores, três pais de estudantes e duas lideranças de movimentos sociais. Para preservar sua identidade, todos receberam identificações fictícias representadas pelas letras do alfabeto (M, N, O, P, Q, R, S, T, U e V).

Os critérios de inclusão consideraram sujeitos que residiam, trabalhavam ou atuavam nas comunidades pesquisadas e que participavam de movimentos sociais, fóruns, oficinas, palestras ou outras ações relacionadas à Educação do Campo.

Além das entrevistas, questionários e rodas de conversa, utilizaram-se registros fotográficos, gravações de áudio, vídeos e anotações em caderno de campo, ampliando as possibilidades de análise dos dados coletados. Conforme Günther (2006), a utilização de diferentes instrumentos fortalece a consistência metodológica da pesquisa ao permitir a triangulação das informações obtidas.

3.2 Contexto da Pesquisa: Município de Parintins

O município de Parintins está localizado na margem direita do rio Amazonas, a aproximadamente 369 km de Manaus por via fluvial. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constitui o segundo município mais desenvolvido do estado do Amazonas e apresenta expressiva importância econômica, educacional e cultural na região do Baixo Amazonas.

Parintins caracteriza-se por uma ampla sociodiversidade, composta por populações urbanas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas formas de organização social e modos de vida estão profundamente relacionados aos rios, lagos e florestas amazônicas (SOUZA, 2013). O acesso entre as comunidades ocorre predominantemente por vias fluviais, utilizando embarcações como barcos, canoas e rabetas, aspecto que influencia diretamente a organização do trabalho, da economia e da oferta de serviços públicos, especialmente da educação.

Figura 1- Vista aérea de Parintins, terra dos bumbás Caprichoso e Garantido



Fonte: Foto Pedro Coelho Divulgação

Segundo o IBGE (2015), milhares de comunidades ribeirinhas vivem às margens dos rios amazônicos, desenvolvendo atividades como agricultura familiar, pesca, extrativismo, caça e produção de farinha, que constituem a base econômica dessas populações. Oliveira (2000) destaca que os rios representam mais do que vias de circulação; constituem elementos estruturantes da identidade, da cultura e da dinâmica social amazônica.

Fotografia 1: Barco de recreio



Fonte: Castro (2022)

Historicamente, Parintins originou-se de uma ocupação colonial sobre territórios anteriormente habitados por diferentes povos indígenas. Conforme Souza (2013), a própria denominação "Parintins" faz referência aos indígenas Parintintin, antigos habitantes da região, evidenciando que a constituição histórica do município está intimamente relacionada às populações originárias da Amazônia.

No campo educacional, Parintins consolidou-se como importante polo universitário do interior amazonense, abrigando instituições públicas e privadas de ensino superior, entre elas a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), além de outras instituições privadas. Entretanto, embora o município disponha de ampla rede de escolas urbanas e rurais, persistem desigualdades no acesso à educação, especialmente nas comunidades do campo.

Nas localidades rurais, muitas escolas oferecem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, obrigando adolescentes a deslocarem-se diariamente para a cidade a fim de cursar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse deslocamento ocorre por

vias terrestres e fluviais, impondo longas distâncias, custos financeiros e riscos relacionados às condições de transporte, fatores que interferem diretamente na permanência escolar.

Conforme Vasconcelos (2010), a paisagem amazônica frequentemente é percebida de maneira homogênea, como um espaço composto apenas por rios e florestas. Entretanto, essa visão invisibiliza a enorme diversidade social existente no território, formado por comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e agricultores familiares que produzem conhecimentos, culturas e formas próprias de organização da vida.

Essa diversidade também caracteriza as comunidades rurais de Parintins, que vivenciam constantes transformações decorrentes de fatores econômicos, sociais e ambientais. Harris (2006) observa que a migração entre campo e cidade faz parte da dinâmica amazônica, seja pela busca de trabalho, continuidade dos estudos ou acesso aos serviços públicos.

Do ponto de vista econômico, destacam-se as atividades agrícolas, pecuárias, pesqueiras e extrativistas, diretamente condicionadas ao regime de cheias e vazantes dos rios amazônicos. Apesar da significativa contribuição dessas atividades para a economia municipal, as comunidades rurais ainda enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, assistência técnica e implementação de políticas públicas.

Figura 2- Bumbódromo em noite de apresentação



Fonte: França (2014)

Outro aspecto marcante da identidade local é o patrimônio cultural representado pelo Festival Folclórico de Parintins, reconhecido internacionalmente pelos bois-bumbás Caprichoso e Garantido. Mais do que uma manifestação artística, o festival fortalece a economia, promove o turismo e reafirma elementos da identidade amazônica, transmitidos entre diferentes gerações por meio das práticas culturais da população.

Figura 3- Bois Caprichoso e Garantindo



Fonte: Portal Edilene Mafra tudo sobre cultura Amazônica

Paralelamente à dimensão cultural, destacam-se também os movimentos sociais que atuam na defesa da Educação do Campo. Entre eles, o Fórum de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF), criado em 2017, reúne movimentos sociais, instituições públicas, universidades e comunidades rurais na luta pela efetivação das políticas públicas educacionais voltadas aos povos do campo (PRATA; SILVA, 2022).

Nesse contexto, o FOPINECAF constitui importante espaço de diálogo e participação social, fortalecendo reivindicações relacionadas à formação de professores, melhoria das condições das escolas do campo, valorização dos saberes tradicionais e garantia do direito à educação.

Diante desse cenário, compreende-se que a realidade educacional das comunidades rurais de Parintins permanece marcada por desafios estruturais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da educação. Tais aspectos justificam a realização desta pesquisa, uma vez que possibilitam compreender como as práticas pedagógicas articuladas ao trabalho como princípio educativo podem contribuir para fortalecer a Educação do Campo na realidade amazônica.

4 – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ÁREA DE VÁRZEA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

A pesquisa de campo representou um momento singular da investigação, pois possibilitou a aproximação direta com a realidade vivenciada pelos sujeitos da Educação do Campo. O deslocamento até a comunidade constituiu-se não apenas como um percurso geográfico, mas como uma experiência de imersão em um contexto social, cultural e ambiental

que permitiu compreender, de forma mais ampla, as especificidades da vida ribeirinha amazônica.

Fotografia 2: Frente da escola São Sebastião do Boto



Fonte: Prata (2022)

Durante a viagem pelo rio Amazonas foi possível contemplar a riqueza da paisagem natural, marcada pela exuberância da floresta, pela diversidade da fauna e da flora e pela intensa relação entre os sujeitos e o território. Ao longo do percurso observavam-se árvores de diferentes espécies, aves, rios, igarapés e comunidades distribuídas às margens do rio, revelando uma dinâmica própria de vida e de organização social. Mais do que um cenário de rara beleza, esse espaço constitui o ambiente em que se desenvolvem relações de trabalho, cultura, educação e produção da existência dos povos do campo.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade localizada em área de várzea, caracterizada por sofrer influência do regime anual de cheia e vazante dos rios amazônicos. Essa condição determina importantes adaptações no modo de vida da população, refletindo diretamente na arquitetura das residências, dos espaços públicos e das instituições escolares. As casas, assim como a escola investigada, são construídas em madeira e elevadas do solo, estratégia que possibilita enfrentar o período das inundações.

A escola núcleo, onde foi realizada parte da pesquisa, localiza-se ao lado de uma igreja. Inicialmente, a comunidade possuía uma igreja de alvenaria, pintada na cor azul e com torre em formato tradicional. Entretanto, devido ao processo de erosão das terras provocado pelo rio, os moradores optaram por construir uma nova igreja em madeira, localizada logo

atrás da estrutura antiga, garantindo maior segurança aos comunitários que participam das celebrações religiosas aos domingos.

A escola núcleo apresenta uma estrutura construída em madeira, com piso assoalhado, característica comum das escolas localizadas em áreas de várzea, cuja arquitetura busca minimizar os impactos provocados pelas cheias anuais dos rios amazônicos. Pintada nas cores amarela e azul, a unidade escolar possui três salas de aula, uma secretaria, uma varanda frontal que também se estende pela lateral direita da edificação e dois banheiros de alvenaria, localizados após um barracão de apoio.

Um aspecto que chamou nossa atenção durante a pesquisa foi a existência de três quartos destinados aos professores no interior da própria escola. Esses espaços funcionam como moradia temporária para os docentes durante os dias letivos, uma vez que a comunidade não dispõe de residências específicas para acolher os profissionais que vêm da cidade ou de outras localidades para trabalhar na escola. Assim, o ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço de ensino e aprendizagem e passa também a cumprir a função de moradia dos professores, revelando as particularidades do trabalho docente nas comunidades do campo amazônico.

Essa realidade evidencia que o exercício da docência nas escolas do campo envolve desafios que extrapolam a prática pedagógica. Além das responsabilidades relacionadas ao ensino, os professores precisam adaptar-se às condições de moradia, aos deslocamentos fluviais, ao isolamento geográfico e às limitações de infraestrutura, aspectos que influenciam diretamente sua atuação profissional e sua permanência nessas comunidades.

Essa experiência representou meu primeiro contato como pesquisadora em uma escola do campo. Embora já tivesse participado de atividades acadêmicas em comunidades rurais durante a graduação, permanecer na comunidade por um período mais prolongado permitiu compreender aspectos da realidade que dificilmente seriam percebidos em visitas pontuais. A convivência cotidiana favoreceu uma compreensão mais sensível das relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade.

O interesse pela Educação do Campo surgiu ainda durante a graduação, especialmente a partir da participação nas rodas de conversa promovidas pelo Fórum de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF). Essas experiências despertaram o interesse em conhecer as diferentes realidades vividas pelas populações do campo amazônico, bem como compreender os desafios enfrentados pelas escolas localizadas nesses territórios.

Quando chegou o momento da realização da pesquisa, surgiram expectativas e inquietações próprias do processo investigativo. O ingresso em um contexto ainda pouco conhecido provocava sentimentos de insegurança e curiosidade, comuns em pesquisas que envolvem intensa aproximação com o campo empírico. Entretanto, tais sentimentos foram sendo superados à medida que a convivência com a comunidade se fortalecia e as relações de confiança eram construídas.

Inicialmente, foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED) a solicitação para realização da pesquisa, ainda no mês de maio de 2022. Após a autorização institucional e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, recebida no mês de junho, iniciaram-se os preparativos para o trabalho de campo.

A definição da comunidade onde a pesquisa seria desenvolvida ocorreu após diferentes reflexões. O interesse era investigar uma escola situada em área de várzea, em razão das especificidades geográficas, sociais e educacionais presentes nesse contexto. Recordei-me, então, de uma comunidade visitada durante a graduação, cuja gestora havia demonstrado grande receptividade ao receber os estudantes universitários. Essa experiência anterior contribuiu para a escolha da escola como lócus da investigação.

Como a comunidade se localiza em área de várzea, durante o mês de julho as atividades escolares encontravam-se suspensas em decorrência do período da cheia dos rios. Esse intervalo permitiu intensificar o planejamento da pesquisa e buscar informações com pessoas que já possuíam experiência de trabalho nas comunidades rurais. Os relatos recebidos contribuíram para diminuir parte das inseguranças iniciais, especialmente em relação às condições de permanência na comunidade, ao deslocamento e às especificidades da vida cotidiana naquele contexto.

Diversas orientações foram compartilhadas antes da viagem, envolvendo aspectos relacionados ao abastecimento de água, ao uso dos espaços comunitários, à presença de insetos e animais peçonhentos e às condições de moradia. Diante dessas informações, organizei os materiais pessoais necessários para permanecer na comunidade durante o período da pesquisa.

Ao chegar à escola fui acolhida pelas professoras, que me aguardavam conforme orientação da gestora escolar. A recepção evidenciou um aspecto característico das comunidades do campo: a hospitalidade e o sentimento de coletividade presentes nas relações sociais. As professoras apresentaram a estrutura da escola e informaram que a gestora estaria presente na manhã seguinte para dialogarmos sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse primeiro contato também conheci a organização da rede escolar da comunidade. A escola investigada funcionava como escola-núcleo durante o turno da manhã,

enquanto no período da tarde as atividades pedagógicas eram desenvolvidas em uma escola anexa localizada em outra comunidade, exigindo deslocamento diário dos professores por via fluvial.

Fotografia 3- Frente da escola Santa Rita (escola anexo)



Fonte: Prata (2022)

A escola anexo apresenta uma estrutura física simples, construída em madeira e com piso assoalhado, característica comum das edificações localizadas em áreas de várzea, devido às constantes cheias dos rios. Pintada nas cores amarela e azul, dispõe de duas salas de aula, uma cozinha, um quarto destinado ao professor, uma varanda lateral e dois banheiros. Ao lado da escola encontra-se uma pequena igreja de madeira, pintada nas cores branca e bege, espaço que também faz parte da dinâmica social da comunidade.

Próximo à igreja existe outra cobertura utilizada como sala de apoio para os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, especialmente quando há necessidade de desenvolver conteúdos específicos com essa turma. Além disso, há um barracão utilizado durante a festividade em honra a Santa Rita de Cássia, padroeira da comunidade. Em períodos em que há mais de um professor atuando na localidade, esse espaço também serve como alojamento provisório para os docentes.

No período da tarde deslocávamo-nos até essa comunidade, localizada a certa distância da escola núcleo. Segundo relatos da gestão escolar, a criação da escola anexo ocorreu em razão do crescimento da população local e da dificuldade enfrentada por crianças, adolescentes e jovens para percorrer diariamente o trajeto até a escola principal. Dessa forma, a implantação do anexo representou uma estratégia construída entre a gestão escolar, os

professores e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visando ampliar o acesso à escolarização e reduzir as dificuldades de deslocamento dos estudantes.

Entretanto, durante o período de observação participante, foi possível constatar que a infraestrutura da escola apresentava limitações significativas. No início da pesquisa, por exemplo, as salas possuíam apenas cadeiras para os estudantes, inexistindo mesas para os professores. Além disso, o reduzido tamanho das salas, associado às elevadas temperaturas características do verão amazônico, tornava o ambiente extremamente quente e abafado, dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Essas condições evidenciam desafios históricos enfrentados pela Educação do Campo, sobretudo no que se refere às condições materiais de funcionamento das escolas. A precariedade da infraestrutura, aliada à escassez de recursos didáticos, interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, revelando que a garantia do direito à educação envolve não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas para o trabalho docente e para a permanência dos estudantes.

Durante as conversas realizadas na comunidade, uma das professoras relatou que, há bastante tempo, vinha solicitando materiais pedagógicos e mobiliário para a escola junto à Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, eram frequentes as idas à cidade para realizar essas solicitações, muitas vezes sem obter retorno imediato. No entanto, quando retornei à comunidade no mês seguinte, observei mudanças importantes: as salas já possuíam mesas para os professores, cadeiras novas para os estudantes e os ventiladores estavam em funcionamento. Embora essas melhorias tenham representado avanços, elas também demonstram que a manutenção das condições mínimas de funcionamento da escola ainda depende, em muitos casos, da insistência dos profissionais que nela atuam.

A escola atende estudantes do 1º período da Educação Infantil ao 8º ano do Ensino Fundamental, organizados em turmas multisseriadas. As aulas iniciam às 14h30 e, à medida que a temperatura aumenta durante a tarde, torna-se perceptível a inquietação das crianças e dos adolescentes, consequência do intenso calor no interior das salas de aula.

As atividades escolares encerram-se às 16 horas, considerando as longas distâncias percorridas por parte dos estudantes até suas residências. Durante a pesquisa, foi possível acompanhar a rotina de alguns deles. Dois irmãos gêmeos, matriculados no 8º ano, percorriam diariamente um longo trajeto para chegar à escola. Outro estudante, do 1º ano do Ensino Fundamental, frequentemente realizava esse percurso montado a cavalo, acompanhado pelos colegas mais velhos, pois residia em uma área ainda mais distante e precisava sair de casa muito cedo para conseguir chegar no horário das aulas.

Essas experiências revelam que o acesso à educação nas comunidades do campo ultrapassa os limites da sala de aula. O percurso realizado diariamente pelos estudantes constitui parte da própria experiência escolar, evidenciando os desafios geográficos, sociais e estruturais enfrentados pelos sujeitos que vivem nas áreas rurais da Amazônia.

Durante minha permanência compartilhei o quarto com uma das professoras da escola. A convivência cotidiana possibilitou momentos de diálogo e troca de experiências acerca da realidade educacional da comunidade, das condições de trabalho docente e das dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nas escolas do campo. Também compartilhávamos refeições e, ao final das tardes, caminhávamos pela comunidade, oportunidade em que pude conhecer melhor a organização social, os modos de vida e as relações estabelecidas entre os moradores.

A vivência cotidiana permitiu experimentar práticas comuns da comunidade, como o banho no rio. Mesmo sendo uma experiência breve, ela evidenciou características do ambiente amazônico e reforçou que professores e moradores convivem diariamente com elementos naturais que fazem parte de sua rotina, mas que representam desafios para quem vem do contexto urbano.

Outro aspecto observado dizia respeito às mudanças provocadas pelo ciclo das águas. Durante o período da cheia, o acesso às residências e à escola era facilitado pelo nível elevado dos rios. Entretanto, com o início da vazante, tornou-se necessário percorrer maiores distâncias a pé para alcançar determinados locais da comunidade, demonstrando como o cotidiano dos moradores é constantemente reorganizado em função da dinâmica natural da região.

Na escola-núcleo havia, ao lado da instituição, uma igreja construída originalmente em alvenaria, pintada na cor azul e com arquitetura tradicional. Em razão do processo de erosão das margens do rio, a comunidade optou por construir uma nova igreja em madeira, localizada em área considerada mais segura. Essa decisão demonstra a capacidade de adaptação dos moradores às transformações ambientais que caracterizam os territórios de várzea.

Fotografia 4- Nova igreja de assoalho e madeira



Fonte: Prata (2022)

Essa convivência possibilitou compreender aspectos do trabalho docente que dificilmente seriam apreendidos apenas por entrevistas ou questionários. Compartilhar o cotidiano das professoras permitiu observar as estratégias construídas para enfrentar as dificuldades impostas pela distância da cidade, pelas limitações estruturais e pelas condições de permanência na comunidade. Nessa perspectiva, a observação participante mostrou-se fundamental para compreender a realidade investigada em sua complexidade.

Durante a permanência na escola, uma funcionária encontrou uma cobra nas proximidades do armário de uma das salas. A situação, embora tratada com naturalidade pelos moradores da comunidade, evidenciou os riscos inerentes ao cotidiano das escolas localizadas em áreas rurais amazônicas. Esse episódio ilustra que o trabalho docente, nesses contextos, ultrapassa os desafios pedagógicos, envolvendo também questões relacionadas à infraestrutura, segurança e condições ambientais.

Essa convivência favoreceu a construção de vínculos de confiança, fundamentais para a observação participante, permitindo compreender aspectos do cotidiano docente que dificilmente emergiriam apenas nas entrevistas formais.

Nesse contexto, a proximidade com as professoras revelou que o trabalho docente nas escolas do campo extrapola a dimensão pedagógica, envolvendo adaptações permanentes às condições de moradia, deslocamento e organização da vida comunitária.

Ao vivenciar, ainda que temporariamente, a rotina da comunidade, passei a refletir sobre as condições enfrentadas cotidianamente pelos professores que ali vivem e trabalham durante todo o ano letivo. Se a permanência por uma semana a cada mês já evidenciava desafios relacionados ao deslocamento, à infraestrutura e às condições ambientais, tornava-se inevitável questionar como esses profissionais reorganizam continuamente sua prática

pedagógica diante dessas condições. Essa reflexão contribuiu para compreender que o trabalho docente na Educação do Campo é atravessado por múltiplas determinações sociais, econômicas e territoriais.

Nas quintas-feiras eram desenvolvidas as aulas de Educação Física com os estudantes do 1º período ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse era um dos momentos mais aguardados pelas crianças, pois as atividades aconteciam no campo de futebol da comunidade, espaço que desempenha importante função de convivência social e lazer. Enquanto os estudantes maiores participavam das partidas de futebol, os menores realizavam brincadeiras tradicionais, como manja-pegas, coelho na toca e outras atividades organizadas pela professora.

Fotografia 5- Educação física na comunidade



Fonte: Prata (2022)

Durante esse momento, participei das atividades juntamente com os estudantes. Essa participação favoreceu a aproximação entre pesquisadora e comunidade, contribuindo para a construção de vínculos de confiança. Aos poucos, deixei de ser percebida apenas como "a professora da cidade" e passei a integrar, ainda que temporariamente, o cotidiano escolar e comunitário. Essa experiência fortaleceu a observação participante, permitindo compreender aspectos das relações sociais que dificilmente seriam percebidos apenas por meio das entrevistas.

Ao longo da permanência na comunidade, tornou-se evidente o forte sentimento de pertencimento dos moradores em relação ao lugar onde vivem. Apesar das dificuldades enfrentadas quanto ao acesso aos serviços públicos, infraestrutura e políticas educacionais, muitos entrevistados afirmaram preferir permanecer no campo.

Uma mãe de estudante, proprietária de uma pequena taberna localizada às margens do igarapé, relatou que aprecia viver na comunidade porque considera o cotidiano mais

tranquilo quando comparado ao ambiente urbano. Segundo seu relato, a comunidade proporciona maior convivência entre as famílias, contato permanente com a natureza e um ritmo de vida menos marcado pela violência, pelos assaltos e pela insegurança presentes na cidade. Sua principal preocupação dizia respeito ao consumo de bebidas alcoólicas por parte de alguns jovens durante festividades comunitárias, aspecto que, segundo ela, merece maior atenção das famílias e das lideranças locais.

Esses relatos revelam que a permanência no campo não decorre apenas de fatores econômicos, mas também do sentimento de identidade, pertencimento e valorização do modo de vida construído historicamente pelas comunidades ribeirinhas. Assim, compreender a Educação do Campo exige considerar não apenas a escola, mas também as formas de organização social, cultural e comunitária que constituem o cotidiano desses sujeitos.

Outro aspecto marcante da pesquisa foi o deslocamento diário entre as comunidades utilizando a rabeta, pequena embarcação bastante utilizada pelos moradores da região. Para chegar à escola anexa era necessário percorrer aproximadamente quarenta e cinco minutos pelo rio Amazonas e pelos igarapés da comunidade.

No início do percurso enfrentávamos o banheiro do rio Amazonas, cujas águas agitadas provocavam insegurança, principalmente por eu não saber nadar e nunca ter utilizado esse tipo de transporte com frequência. Em seguida, entrávamos pelos igarapés, onde as águas eram mais calmas, mas surgiam outros desafios, como troncos submersos, galhos de árvores e bancos de capim que poderiam dificultar a navegação.

Fotografia 6- Igarapé do Boto



Fonte: Prata (2022)

Fotografia 7 Percurso até a escola anexa



Fonte: Prata (2022)

Essas circunstâncias despertavam receios constantes durante o percurso. O medo de uma possível queda na água fazia parte da experiência vivida, sobretudo por desconhecer aquela realidade. Entretanto, à medida que a convivência com os moradores aumentava, fui compreendendo a habilidade e a experiência dos condutores das embarcações, que realizavam aquele trajeto diariamente com naturalidade. Essa vivência permitiu compreender que aquilo que inicialmente representava medo para a pesquisadora constituía parte da rotina dos sujeitos do campo, revelando conhecimentos construídos pela experiência e pela relação histórica com os rios amazônicos.

Essa experiência possibilitou compreender, na prática, que o acesso à escola, ao trabalho e aos serviços públicos exige dos moradores conhecimentos específicos sobre o território, evidenciando que a realidade amazônica impõe desafios que muitas vezes passam despercebidos para quem vive no espaço urbano.

Outro aspecto observado durante a pesquisa dizia respeito à construção da nova escola em alvenaria ao lado da antiga escola de madeira. A obra representava um motivo de esperança para professores, estudantes e moradores da comunidade, que acompanhavam seu andamento com grande expectativa.

Fotografia 8- Construção da nova escola em alvenaria (escola núcleo)



Fonte: Prata (2022)

A antiga estrutura, construída em madeira e adaptada às condições da várzea, apresentava limitações quanto ao espaço físico e às condições de trabalho docente. Embora fosse reconhecida pelos moradores como parte da história da comunidade, havia consenso de que uma nova escola proporcionaria melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Entretanto, durante as conversas com os professores surgiu uma preocupação recorrente. A nova construção contemplava apenas os espaços destinados às atividades escolares, não prevendo moradia para os docentes que residiam temporariamente na comunidade durante o período letivo. Considerando que grande parte desses profissionais era oriunda da cidade de Parintins, a inexistência de alojamentos poderia gerar novas dificuldades para sua permanência na escola.

Essa situação evidencia uma contradição frequentemente presente nas políticas educacionais destinadas às escolas do campo. Ao mesmo tempo em que há investimento na melhoria da infraestrutura escolar, permanecem desafios relacionados às condições de trabalho e permanência dos professores, aspectos igualmente fundamentais para garantir uma educação de qualidade às populações do campo.

Durante as conversas realizadas com os docentes, foi possível perceber que muitos tiveram sua primeira experiência profissional em escolas do campo. Essa realidade também é recorrente entre os egressos dos cursos de licenciatura da região, que, ao ingressarem no serviço público, são frequentemente lotados em comunidades rurais antes de atuarem nas escolas urbanas. Entretanto, muitos desses professores chegam às comunidades sem uma formação específica voltada à Educação do Campo, desconhecendo as particularidades culturais, sociais e geográficas desse contexto.

A adaptação inicial costuma ser marcada por desafios relacionados ao deslocamento, às condições de moradia, às turmas multisseriadas, às dificuldades de acesso aos materiais didáticos e às especificidades da realidade amazônica. Nesse sentido, a formação inicial nem sempre contempla conhecimentos suficientes para o exercício da docência nesses territórios, tornando a experiência cotidiana e a formação continuada elementos fundamentais para a construção da identidade profissional desses docentes.

Como afirma Hage (2013), a dissociação entre teoria e prática na formação docente fragiliza o trabalho desenvolvido nas escolas do campo, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam uma preparação mais consistente para os professores que atuarão nesses contextos. Da mesma forma, Arroyo (2012) destaca que compreender os sujeitos do campo implica reconhecer seus modos de vida, seus saberes e suas formas próprias de produzir conhecimento, elementos que precisam estar presentes na formação dos educadores.

4.1 Comunidade pesquisada: São Sebastião do Boto

A comunidade São Sebastião do Boto, localizada na área de várzea do município de Parintins (AM), constitui o principal cenário desta pesquisa. O acesso à comunidade ocorre

exclusivamente por via fluvial, em um percurso de aproximadamente uma hora e trinta minutos pelo rio Amazonas. Os barcos de recreio, principal meio de transporte utilizado pelos moradores e professores, normalmente partem do porto de Parintins ou da rampa do Mercado Municipal entre 12h e 13h, às segundas, terças e quintas-feiras. O retorno para a cidade ocorre, em geral, durante a madrugada das quartas e sextas-feiras, por volta das 4 horas.

A distância geográfica e a dependência do transporte fluvial evidenciam um dos principais desafios enfrentados pelas populações ribeirinhas: a mobilidade. O deslocamento interfere diretamente no acesso à educação, aos serviços de saúde, ao comércio e às demais políticas públicas, condicionando o cotidiano das famílias que vivem na região.

Figura 4- Mapa da comunidade São Sebastião do Boto **Figura 5-** Mapa da Comunidade Santa Rita



Fonte: Google Map (2022)

A comunidade possui forte tradição religiosa e cultural. A festa em homenagem ao padroeiro São Sebastião é realizada anualmente no mês de outubro e reúne moradores da própria comunidade e de localidades vizinhas durante aproximadamente três dias. Nesse período são promovidos bingos, torneios esportivos, venda de alimentos e outras atividades destinadas à arrecadação de recursos para manutenção da igreja.

A religiosidade também faz parte da rotina da comunidade. Aos domingos acontecem os cultos da Palavra, conduzidos pela gestora da escola, que exerce a função de Ministra da Palavra, contando com o auxílio de professores e moradores na realização das leituras, cânticos e demais atividades religiosas.

A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades escolares pertencentes à mesma organização administrativa: a escola núcleo, localizada na comunidade São Sebastião do Boto, e a escola anexa Santa Rita, situada em comunidade vizinha.

Quadro 1 – Escolas participantes da pesquisa

Escola	Turno	Ano	Estudantes	Famílias
São Sebastião do Boto Núcleo	manhã	1º ano e 2º ano 3º ano, 4º ano e 5º ano	31	63
Santa Rita-Anexo	Tarde	1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, 6º ano, 7º ano e 8º ano.	19	25

Fonte: Pesquisadora (2022)

Observa-se que a escola núcleo atende estudantes no período matutino, enquanto a escola anexa funciona no período vespertino, atendendo diferentes turmas do Ensino Fundamental. Ao todo, as duas comunidades reúnem aproximadamente 88 famílias e 50 estudantes matriculados.

Outro aspecto observado durante o trabalho de campo refere-se aos serviços públicos disponíveis na comunidade. Durante o período da pesquisa não havia posto de saúde em funcionamento. Em situações de urgência ou emergência, os moradores dependiam do atendimento realizado por uma ambulância, responsável pelo transporte dos pacientes até a cidade de Parintins. Entretanto, devido à distância e às condições de navegação, esse atendimento nem sempre ocorria com a rapidez necessária, fator que gerava preocupação entre os comunitários.

Uma característica marcante da comunidade é a constante transformação da paisagem provocada pelo ciclo anual das águas do rio Amazonas. O processo natural de enchente e vazante modifica significativamente o território, ocasionando, inclusive, o desmoronamento gradual das margens do rio. Os moradores convivem historicamente com essa dinâmica e reorganizam continuamente seus espaços de moradia e trabalho.

Fotografia 9- Escola núcleo na enchente**Fotografia 10-** Uma das casas da comunidade

Fonte: Souza (2022)

Fonte: Prata (2022)

As residências são predominantemente construídas em madeira, sobre assoalho elevado, técnica tradicional utilizada para minimizar os impactos provocados pelas cheias. Durante o período da inundação, grande parte do solo permanece submersa, permanecendo visíveis apenas as construções e a vegetação de maior porte. Para muitos moradores, esse fenômeno representa simultaneamente benefícios e dificuldades. Se, por um lado, favorece a atividade pesqueira, por outro exige adaptações constantes na rotina familiar e, em alguns casos, deslocamentos temporários para áreas de terra firme ou para residências de parentes na cidade.

A economia local baseia-se principalmente na agricultura familiar, na pesca artesanal e na criação de animais. Entre os principais produtos cultivados destacam-se melancia, hortaliças e verduras, além da criação de bovinos, suínos e aves. A pesca, especialmente de camarão e peixes da região, constitui importante fonte de alimentação e renda para as famílias.

Grande parte dessa produção é comercializada entre os próprios moradores da comunidade. Quando possível, os produtores transportam seus produtos até a cidade de Parintins para comercialização nas feiras locais, contribuindo para o sustento familiar.

A dinâmica produtiva da várzea exige constante reorganização das atividades econômicas. Durante o período da cheia, por exemplo, o gado precisa ser transferido para áreas de terra firme, prática conhecida pelos moradores como "passagem do gado". Esse processo evidencia a forte cooperação existente entre as famílias, que se ajudam mutuamente para minimizar os impactos das mudanças sazonais provocadas pelo regime das águas.

Durante a permanência na comunidade foi possível observar que o cotidiano é marcado por um ritmo de vida bastante diferente daquele encontrado na cidade. Ao final da tarde predominam os sons da natureza, como o canto dos pássaros, o movimento das águas, os sapos e os grilos. O silêncio é interrompido apenas pela passagem das rabetas e embarcações que percorrem o rio.

As atividades diárias começam ainda nas primeiras horas da manhã. O nascer do sol, observado da varanda da escola e das residências, constitui parte da rotina dos moradores. Os momentos de alimentação também evidenciam os vínculos comunitários, pois é comum que professores e moradores compartilhem as refeições, fortalecendo relações de solidariedade e convivência coletiva.

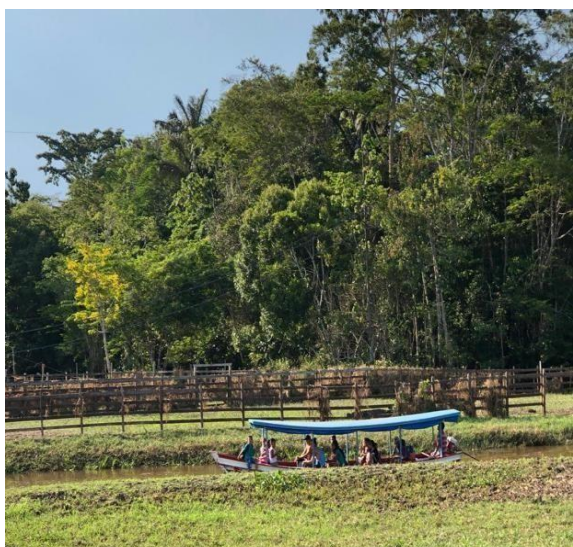
4.2 Meio de transporte

O transporte constitui um dos elementos centrais da vida cotidiana das comunidades ribeirinhas, pois os rios representam as principais vias de circulação de pessoas, mercadorias e serviços. Nas comunidades pesquisadas, praticamente todas as famílias possuem algum tipo de embarcação, como canoa, rabeta ou barco de pequeno porte, utilizada para deslocamentos entre comunidades ou até a cidade de Parintins. Homens, mulheres e, muitas vezes, jovens aprendem desde cedo a conduzir essas embarcações, seja para transportar a produção agrícola e pesqueira, seja para atender às necessidades cotidianas da família. Nesse contexto, o transporte fluvial ultrapassa a função de locomoção e constitui um elemento indispensável para a organização da vida social, econômica e educacional das comunidades.

Durante o período de realização da pesquisa de campo, constatou-se que um dos principais desafios enfrentados pelas escolas era a interrupção temporária do transporte escolar. No segundo semestre de 2022, muitos estudantes deixaram de frequentar as aulas em razão da ausência de um transportador responsável pelo deslocamento dos alunos até a escola. Como consequência, a frequência escolar foi significativamente reduzida, sobretudo entre aqueles cujas famílias não possuíam embarcações próprias.

Alguns estudantes somente retornaram às aulas no mês de agosto, quando o serviço voltou a funcionar parcialmente. Outros conseguiram manter a frequência porque seus pais possuíam embarcações particulares ou porque recebiam auxílio de professores da comunidade. Uma das docentes, por exemplo, utilizava sua própria rabeta para transportar alguns estudantes que residiam nas proximidades de sua casa, demonstrando um compromisso que ultrapassava suas atribuições profissionais.

Fotografia 11- Transporte escolar da escola anexo



Fotografia 12- Transporte escolar da escola núcleo



Fonte: Prata (2022)

Fonte: Prata (2022)

Segundo relatos dos moradores e da equipe gestora, a interrupção do transporte ocorreu em decorrência do atraso no pagamento do profissional responsável pelo serviço. Além da remuneração considerada insuficiente, o transportador ainda precisava custear o combustível da embarcação, o que tornava financeiramente inviável a continuidade do trabalho. Diante dessa situação, o profissional encerrou suas atividades e, posteriormente, passou a atuar no transporte dos estudantes do Ensino Médio, serviço financiado pelo Governo do Estado.

Esse episódio evidencia uma das contradições presentes nas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Embora o acesso à escola seja assegurado legalmente, sua efetivação depende de condições materiais que nem sempre são garantidas pelo poder público. A ausência do transporte escolar compromete diretamente o direito à educação, especialmente em regiões onde o deslocamento depende exclusivamente das vias fluviais.

Outro aspecto observado refere-se ao fato de que muitos estudantes utilizavam embarcações próprias para chegar à escola. Frequentemente, irmãos mais velhos conduziam as rabetas transportando crianças menores, assumindo uma responsabilidade significativa desde cedo.

Fotografia 13- Estudantes dirigindo as rabetas



Fonte: Souza (2022)

Durante a pesquisa observou-se que o uso de coletes salva-vidas não fazia parte da rotina da maioria das famílias. Embora os moradores demonstrem grande habilidade na navegação, a ausência desse equipamento de segurança aumenta os riscos em caso de acidentes, especialmente considerando que crianças e adolescentes participam diariamente desses deslocamentos. Infelizmente, acidentes fluviais continuam ocorrendo na região

amazônica, tornando evidente a necessidade de políticas permanentes de orientação, prevenção e fiscalização.

O rio Amazonas apresenta intensa movimentação de embarcações e, em determinados períodos do ano, o banzeiro torna a navegação ainda mais perigosa, principalmente durante fortes ventos e chuvas. Essas condições exigem experiência dos condutores e reforçam a importância de medidas voltadas à segurança da navegação escolar.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, cujo objetivo é oferecer assistência financeira aos sistemas públicos de ensino para garantir o transporte dos estudantes residentes em áreas rurais. Entretanto, a realidade observada demonstra que, embora o programa represente um importante avanço, sua execução ainda enfrenta dificuldades que repercutem diretamente no cotidiano das comunidades pesquisadas.

Outro fator que interfere na mobilidade é o regime das águas amazônicas. Durante o período da seca, embarcações maiores encontram dificuldades para trafegar em determinados trechos dos rios e igarapés, tornando necessário o uso de embarcações menores. Essa situação limita o deslocamento de estudantes e professores, ocasionando atrasos e, em alguns casos, ausências escolares.

Na escola núcleo, antes do início das aulas, era realizada uma oração coletiva com todos os estudantes, evidenciando a forte presença da religiosidade na organização cotidiana da comunidade escolar. Em seguida, cada turma dirigia-se à sua sala de aula para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As aulas iniciavam às 7h30 e encerravam-se às 11h. Entretanto, muitos estudantes somente chegavam às suas residências por volta das 13 horas, em razão da longa distância percorrida pelo transporte escolar. A comunidade encontra-se distribuída em diferentes setores — parte de cima, meio e baixo — e, por questões de segurança, o transportador deixava cada estudante em frente à sua residência. Embora esse procedimento aumentasse o tempo do percurso, proporcionava maior tranquilidade às famílias.

Durante as conversas realizadas com a gestora e com moradores da comunidade, foi relatado que, muitas vezes, existem críticas ao horário de funcionamento das escolas do campo quando comparado ao das escolas urbanas. Contudo, os participantes ressaltaram que essa realidade precisa ser compreendida a partir das especificidades territoriais da Amazônia, onde o tempo de deslocamento, as condições climáticas e o regime das águas influenciam diretamente a organização do calendário e da rotina escolar.

Ao longo das viagens realizadas durante a pesquisa, foi possível observar atentamente todo o percurso percorrido pelos estudantes, professores e moradores. Essas observações contribuíram para compreender que o transporte, na realidade amazônica, não representa apenas um meio de locomoção, mas constitui uma dimensão estruturante da vida comunitária, condicionando o acesso à educação, ao trabalho, à saúde e aos demais direitos sociais.

4.3 Escola multisseriada

Durante a pesquisa de campo, observou-se que um dos desafios enfrentados pelos professores está relacionado à própria estrutura física da escola. As salas de aula, construídas em madeira, permitem que os sons se propaguem com facilidade entre os ambientes, fazendo com que a explicação de um professor interfira na aula da turma ao lado. Além disso, os ruídos externos provenientes da comunidade também influenciam a concentração dos estudantes e docentes durante as atividades pedagógicas.

Fotografia 14- estrutura da sala de aula



Fonte: Prata (2022)

Outro aspecto observado refere-se à heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala convivem estudantes de diferentes anos escolares e com distintos níveis de aprendizagem, exigindo do professor constante adaptação das atividades e estratégias pedagógicas. Em muitos momentos, foi possível perceber que alguns estudantes necessitavam de maior acompanhamento para compreender determinados conteúdos, enquanto outros realizavam atividades de forma mais autônoma.

Apesar dos desafios, as turmas multisseriadas também apresentam potencialidades. O número reduzido de estudantes possibilita uma maior proximidade entre professor e aluno, favorecendo o acompanhamento individualizado. Entretanto, essa vantagem é acompanhada

pela complexidade de atender simultaneamente diferentes séries, conteúdos e ritmos de aprendizagem, exigindo planejamento diferenciado e constante reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se fundamental. Durante as observações e conversas realizadas na comunidade, percebeu-se que muitos docentes enfrentam dificuldades para participar de cursos de aperfeiçoamento, principalmente devido à distância geográfica e à ausência de profissionais que possam substituí-los temporariamente nas escolas. Como consequência, os próprios professores precisam buscar alternativas para aperfeiçoar suas práticas sem comprometer o funcionamento das atividades escolares.

Conforme destaca Hage (2005, p. 53), o acúmulo de funções assumidas pelos docentes nas escolas multisseriadas dificulta o atendimento adequado aos estudantes, especialmente àqueles que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Além das atividades pedagógicas, muitos professores acumulam responsabilidades administrativas e organizacionais, ampliando a carga de trabalho desenvolvida no cotidiano escolar.

As classes multisseriadas constituem uma realidade histórica da Educação do Campo e desempenham importante papel social ao garantir o acesso à escolarização em localidades onde o número de estudantes não justifica a organização de turmas seriadas convencionais. Contudo, sua existência evidencia desafios estruturais que precisam ser enfrentados por meio de políticas públicas voltadas às especificidades das populações do campo.

De acordo com Hage (2005, p. 45), a precarização das escolas multisseriadas manifesta-se por meio de diferentes fatores que comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Entre eles destacam-se as condições físicas inadequadas das escolas, a insuficiência de materiais pedagógicos, as dificuldades de formação docente e a limitada assistência pedagógica oferecida aos professores.

Além disso, as condições socioeconômicas das famílias também interferem diretamente na trajetória escolar dos estudantes. Conforme ressalta Hage (2005, p. 53), muitos alunos são obrigados a interromper temporariamente os estudos para auxiliar os pais em atividades produtivas, situação que contribui para dificuldades de aprendizagem, reprovação e abandono escolar.

Durante a permanência na comunidade foi possível perceber o esforço dos professores para garantir que todos os estudantes participassem das atividades propostas. Mesmo diante das limitações estruturais e pedagógicas, buscavam desenvolver estratégias

capazes de contemplar os diferentes níveis de aprendizagem existentes na sala de aula. Essa realidade exige que o planejamento esteja constantemente articulado ao contexto social, cultural e econômico dos educandos.

Nessa perspectiva, o ensino nas classes multisseriadas não pode ser compreendido apenas como uma junção de séries em um mesmo espaço físico. Trata-se de uma organização escolar que demanda metodologias específicas, valorização dos saberes locais e práticas pedagógicas contextualizadas. O professor precisa relacionar os conteúdos escolares às experiências vividas pelos estudantes em suas comunidades, tornando o processo educativo mais significativo e próximo da realidade do campo.

Como afirma Pereira (2005, p. 9), a problemática das escolas multisseriadas envolve diversos fatores, entre eles a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de materiais didáticos, a fragilidade da formação docente, a ausência de acompanhamento pedagógico e os desafios curriculares. Dessa forma, pensar a melhoria da Educação do Campo implica considerar as condições concretas de funcionamento dessas escolas e reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nesses contextos.

Por fim, observou-se que, embora as escolas multisseriadas enfrentem inúmeras dificuldades, elas representam uma importante estratégia de garantia do direito à educação para crianças e adolescentes das comunidades rurais. Assim, torna-se necessário ampliar investimentos em infraestrutura, formação docente e acompanhamento pedagógico, assegurando melhores condições de ensino e aprendizagem para os sujeitos do campo.

4.4 Práticas pedagógicas em uma escola do campo na área de várzea

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo constituem um elemento central para compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em contextos marcados por especificidades territoriais, sociais e culturais. Na Educação do Campo, ensinar significa ir além da transmissão de conteúdos escolares, exigindo que o professor considere a realidade dos sujeitos, seus modos de vida, seus conhecimentos e suas experiências. Conforme afirma Freire (1996, p. 22), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Dessa forma, a prática pedagógica assume um caráter reflexivo, crítico e transformador.

Durante a pesquisa de campo foi possível observar que as condições estruturais da escola influenciam diretamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas. As salas de aula da escola núcleo possuem cartazes, mesas e cadeiras organizadas pelos professores, porém apresentam limitações relacionadas à infraestrutura. Os ventiladores, por exemplo, nem

sempre funcionavam adequadamente, tornando o ambiente bastante quente, principalmente nos horários de maior temperatura, o que dificultava a concentração dos estudantes.

Fotografia 15- sala de aula escola núcleo



Fonte: Prata (2022)

Fotografia 16- sala de aula escola núcleo



Fonte: Prata (2022)

Apesar dessas limitações, observou-se o compromisso dos professores em manter o ambiente organizado e acolhedor. Mesmo diante da escassez de recursos, buscavam desenvolver atividades capazes de despertar o interesse dos estudantes e favorecer sua aprendizagem.

Uma experiência que chamou atenção durante a pesquisa foi o empenho da professora responsável pela turma do 3º ao 5º ano. Na ocasião, ela cursava mestrado em Língua Portuguesa, na modalidade a distância, em uma universidade dos Estados Unidos, conciliando sua formação acadêmica com a atuação docente nas escolas núcleo e anexa, nos turnos da manhã e da tarde. Essa busca permanente por qualificação demonstra o compromisso profissional com a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes.

Durante as observações foi possível perceber que a professora utilizava diferentes metodologias de ensino para atender às necessidades da turma. Entre os recursos empregados estavam textos fatiados, atividades de colagem, fichas de leitura, jogos pedagógicos, interpretação de textos, massa de modelar, tampinhas de garrafas e outros materiais de baixo custo, muitos deles confeccionados pela própria docente.

Fotografia 17- texto fatiado de colagem

Fonte: Prata (2022)

Fotografia 18- Reconhecendo os números

Fonte: Prata (2022)

Segundo relato da professora, dois estudantes, irmãos, haviam ingressado na escola durante o ano letivo após se mudarem de uma comunidade de terra firme. Ambos apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem, exigindo planejamento diferenciado e acompanhamento individualizado. Diante dessa situação, a docente elaborava atividades específicas para favorecer a adaptação e reduzir as defasagens de aprendizagem.

Essa postura evidencia o compromisso do professor com a aprendizagem dos estudantes. Conforme afirma Gadotti (2004, p. 464), "escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer", pois trata-se de um trabalho que contribui diretamente para a formação humana e para a construção da cidadania.

Durante a permanência na escola também foi possível observar que muitos professores utilizavam recursos financeiros próprios para adquirir materiais didáticos destinados às atividades em sala de aula. Essa iniciativa ocorria porque muitas famílias enfrentavam dificuldades econômicas e nem sempre conseguiam fornecer os materiais necessários aos filhos. Embora essa atitude demonstre sensibilidade e compromisso dos docentes, evidencia igualmente limitações na oferta de recursos destinados às escolas do campo.

Fotografia 19- Atividade de coordenação **Fotografia 20-** Atividade de matemática com massinha de modelar



Fonte: Prata (2022)

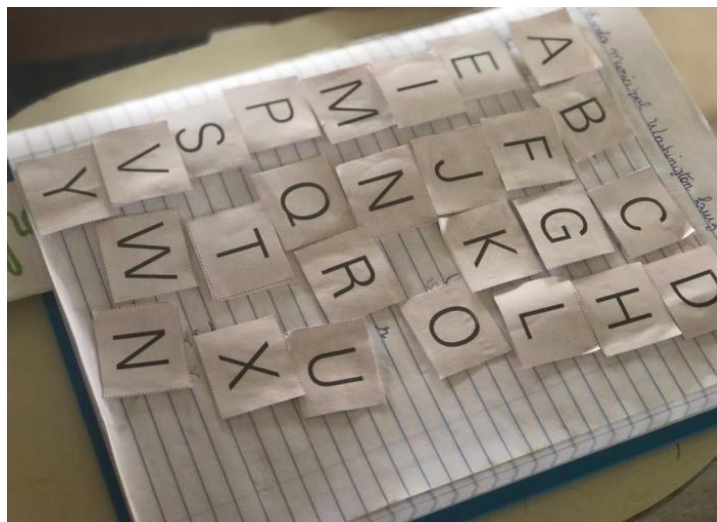


Fonte: Prata (2022)

Outra situação observada ocorreu durante o acompanhamento das atividades de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Um dos estudantes ainda apresentava dificuldades para escrever o próprio nome em letra de forma, reconhecer as letras do alfabeto e identificar os números. A pedido da professora, acompanhei esse estudante durante algumas atividades, utilizando jogos pedagógicos e materiais impressos enquanto ela atendia os demais alunos da turma. Essa experiência permitiu compreender os desafios enfrentados pelos docentes nas classes multisseriadas, onde diferentes níveis de aprendizagem coexistem em uma mesma sala de aula.

Em contrapartida, outros estudantes demonstravam maior autonomia, realizavam as atividades propostas com facilidade e, espontaneamente, auxiliavam os colegas que apresentavam maiores dificuldades. Também foi possível observar avanços significativos entre as crianças dos anos iniciais, especialmente no reconhecimento das letras, na leitura de palavras simples e no processo de alfabetização.

Fotografia 21- atividade com letras do alfabeto



Fonte: Prata (2022)

As observações realizadas durante a pesquisa evidenciaram que o comprometimento dos professores constitui um dos principais fatores que contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, esse esforço individual não elimina as limitações estruturais enfrentadas pelas escolas do campo. Conforme destacam Leineker e Abreu (2012, p. 10), persistem problemas relacionados à formação inadequada de professores, insuficiência de materiais didáticos e precariedade das instalações físicas.

Outro aspecto que chamou atenção durante o trabalho de campo foi a atuação de professores em componentes curriculares diferentes de sua formação inicial. Um docente licenciado em Matemática, por exemplo, também ministrava aulas de História e Biologia. Da mesma forma, um professor formado em Língua Portuguesa lecionava Língua Inglesa, Geografia e Artes.

Apesar desse contexto, ambos buscavam desenvolver metodologias participativas e contextualizadas. Em uma aula de Geografia, por exemplo, foi proposta uma atividade de comparação entre espécies de árvores características da terra firme e da várzea. Os estudantes utilizaram recortes de revistas e desenhos para representar as diferentes espécies vegetais.

Ao final da atividade, o professor promoveu uma reflexão sobre a importância de valorizar as árvores existentes na própria comunidade. Muitos estudantes haviam escolhido imagens de espécies vegetais inexistentes na região amazônica, como macieiras e videiras. A partir dessa constatação, o docente problematizou a valorização da biodiversidade local, incentivando os estudantes a reconhecerem a riqueza ambiental presente em seu cotidiano.

Essa experiência demonstra como as práticas pedagógicas contextualizadas aproximam os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes, fortalecendo a

identidade amazônica e valorizando os conhecimentos construídos nas comunidades do campo.

Entretanto, a atuação de professores fora de sua área de formação representa um desafio para a qualidade do ensino. Embora demonstrem dedicação e responsabilidade, esses profissionais nem sempre possuem aprofundamento específico nos componentes curriculares que lhes são atribuídos. Essa realidade decorre, em grande medida, da escassez de docentes nas áreas específicas e das dificuldades de provimento de cargos nas escolas do campo.

Assim, torna-se necessário ampliar políticas públicas voltadas à valorização da docência, à realização de concursos públicos e à garantia de profissionais habilitados para atuar nas diferentes áreas do conhecimento. Essas medidas podem contribuir significativamente para fortalecer as práticas pedagógicas e assegurar uma educação de maior qualidade aos estudantes das comunidades rurais.

4.5 Fenômenos naturais e as adaptações ao cotidiano escolar na várzea

Os fenômenos naturais constituem um dos elementos que mais influenciam a organização da vida das comunidades ribeirinhas da Amazônia. Durante a realização da pesquisa foi possível acompanhar diferentes fases do ciclo hidrológico amazônico, compreendendo, na prática, como a cheia, a vazante e a seca modificam a mobilidade, o trabalho, a organização da escola e o cotidiano das famílias.

No mês de outubro, quando a seca começou a se intensificar, vivenciei uma situação que evidenciou as dificuldades de deslocamento na comunidade. Ao desembarcar na ponte da escola anexa, a embarcação encostou na estrutura de madeira, que deslizou devido às condições do local. Ao tentar sair da canoa, perdi o equilíbrio e caí, molhando completamente a roupa. Embora o episódio não tenha causado ferimentos, permitiu compreender, de forma concreta, os riscos enfrentados diariamente por estudantes, professores e moradores durante seus deslocamentos.

Em outra ocasião, ao retornar para a comunidade, vivi uma experiência semelhante ao desembarcar da rabeta. O terreno encontrava-se completamente tomado pela lama em decorrência da vazante. Afundei até os joelhos e minhas sandálias ficaram presas no barro, sendo recuperadas com a ajuda do filho de uma das professoras. Situações como essa, que inicialmente pareciam inusitadas para quem não estava habituada à realidade da várzea, revelam o quanto os moradores desenvolvem estratégias de adaptação às constantes transformações do ambiente.

Ao longo de apenas um semestre de pesquisa foi possível observar três momentos distintos do ciclo das águas — cheia, vazante e seca —, compreendendo que esses fenômenos reorganizam completamente a dinâmica da comunidade. A paisagem modifica-se rapidamente, alterando os caminhos, os meios de transporte, o acesso à escola, o trabalho agrícola e a rotina das famílias.

Essas mudanças repercutem também na organização do calendário escolar. Nas escolas localizadas em áreas de várzea, o calendário letivo é elaborado considerando o comportamento das águas. Em determinados períodos do ano, especialmente durante a cheia, as aulas precisam ser reorganizadas para garantir a segurança de estudantes e professores e assegurar a continuidade das atividades escolares.

À medida que a seca avançava, observou-se que os barcos, canoas e rabetas deixavam de permanecer próximos às residências. O recuo das águas fazia com que as embarcações precisassem ficar cada vez mais distantes das casas, exigindo longos deslocamentos por áreas de lama. Paralelamente, intensificavam-se os processos naturais de erosão das margens. Segundo relatos dos professores, quando ocorre o desmoronamento das terras, é possível ouvir um forte estrondo provocado pela ruptura do barranco. Embora esse fenômeno faça parte da realidade local, permanece sendo motivo constante de preocupação para os moradores.

Fotografia 22- Chegada na frente da escola núcleo



Fonte: Prata (2022)

As principais atividades econômicas da comunidade são a pesca, a agricultura familiar e a criação de animais, especialmente bovinos. Durante o período da cheia, muitas mulheres, conhecidas como camaroeiras, dedicam-se à pesca do camarão e comercializam sua produção na cidade de Parintins. Da mesma forma, pais e filhos realizam atividades de pesca

utilizando malhadeiras e tarrafas tanto para o consumo familiar quanto para complementar a renda.

Fotografia 23- Indo para cidade vender produtos



Fonte: Prata (2022)

Com o agravamento da seca, no mês de novembro, alguns igarapés tornaram-se praticamente intransitáveis. Em determinados trechos, as embarcações já não conseguiam navegar, tornando necessária a realização dos percursos por trilhas abertas na mata ou utilizando cavalos como meio de transporte.

Foi nesse período que acompanhei a mudança de um dos professores para outra comunidade, onde passou a residir temporariamente para facilitar seu deslocamento diário até a escola. A viagem ocorreu durante a noite, em uma rabeta, percorrendo igarapés praticamente às escuras. A única iluminação vinha da lua, enquanto os sons da floresta tornavam a experiência ainda mais intensa. Durante o trajeto era possível ouvir os peixes saltando na água, os sapos, os grilos e observar, à distância, o brilho dos olhos dos jacarés às margens do igarapé. Apesar da insegurança que senti por não estar habituada à navegação noturna, especialmente pelo receio de um possível acidente, a experiência reforçou minha confiança nos moradores da comunidade, cuja familiaridade com o território lhes permite percorrer esses caminhos com tranquilidade.

Outro aspecto marcante foi a utilização do cavalo como meio de transporte durante a seca. Mesmo apreciando esses animais, nunca havia cavalgado. Em uma das viagens de retorno à comunidade, fui informada de que o deslocamento até a escola anexa seria realizado a cavalo, pois as condições do terreno já não permitiam o acesso por embarcação. Essa experiência evidenciou que os meios de transporte variam conforme o comportamento das águas, exigindo constante capacidade de adaptação por parte dos moradores.

Fotografia 24- Indo de cavalo até a escola anexo



Fonte: Prata (2022)

O período compreendido entre janeiro e junho corresponde ao inverno amazônico, caracterizado por chuvas intensas, tempestades frequentes, relâmpagos e pela elevação do nível dos rios. Em muitos casos, as águas alcançam as residências construídas às margens dos rios, obrigando algumas famílias a se deslocarem para áreas de terra firme, enquanto outras permanecem na comunidade adaptando suas casas às novas condições.

Durante a enchente, os cuidados também aumentam em razão da presença de animais peçonhentos que buscam abrigo nas residências, além dos riscos relacionados à proximidade das crianças com as águas. Em muitas situações, os moradores constroem marombas — estruturas elevadas de madeira — para possibilitar a circulação dentro das casas e entre os espaços da comunidade.

Além dos impactos sobre a mobilidade, a cheia interfere diretamente nas atividades econômicas e na segurança alimentar das famílias. O acesso ao trabalho, à pesca e às áreas de cultivo sofre alterações, exigindo novas estratégias de sobrevivência. Da mesma forma, o calendário escolar precisa ser reorganizado conforme as especificidades geográficas da várzea, evidenciando que o direito à educação depende, também, da compreensão das dinâmicas naturais do território.

Com a diminuição das águas, as famílias que haviam se deslocado retornam gradativamente às suas residências e reorganizam suas atividades agrícolas. Nesse período, os solos tornam-se mais férteis devido aos sedimentos deixados pelos rios, favorecendo o cultivo agrícola e contribuindo para a subsistência das famílias ribeirinhas.

As experiências vivenciadas durante a pesquisa evidenciam a capacidade de adaptação das populações ribeirinhas aos ciclos naturais dos rios amazônicos. Conforme Fraxe

(2004), a dinâmica das águas organiza não apenas as atividades produtivas, mas também o modo de vida das comunidades.

Essas vivências permitiram compreender que os fenômenos naturais não representam apenas acontecimentos ambientais, mas constituem elementos estruturantes da organização social, econômica, cultural e educacional das comunidades da várzea. Mais do que obstáculos, a cheia, a vazante e a seca são dimensões constitutivas do modo de vida amazônico, exigindo permanente capacidade de adaptação dos sujeitos e das instituições, especialmente da escola, que reorganiza seu funcionamento para atender às especificidades desse território.

4.6 Realização de atividade artística com os estudantes

Ao término da pesquisa de campo, foi desenvolvida uma atividade artística com os estudantes da escola, atendendo a uma solicitação dos professores. A proposta pedagógica teve como objetivo estimular a criatividade, a interação, a autonomia, a liderança e o trabalho coletivo, convidando os estudantes a representarem sua comunidade, sua escola e suas expectativas sobre como gostariam que esse espaço estivesse nos anos seguintes.

Além de favorecer a expressão artística, a atividade constituiu-se como uma estratégia metodológica capaz de possibilitar aos estudantes a representação de suas percepções acerca do lugar onde vivem, evidenciando elementos importantes de sua relação com a escola e com a comunidade.

A atividade foi inicialmente realizada com a turma do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, composta por quatro estudantes. Organizados em grupo, eles receberam cartolina, tintas, pincéis, lápis de cor, lápis grafite e cola para produzirem coletivamente uma representação da escola e do espaço comunitário.

Antes do início da atividade, os estudantes foram convidados a observar atentamente o ambiente ao redor da escola. Caminhamos até a parte externa da instituição e pedi que observassem as árvores, as casas, a igreja e os demais elementos da paisagem. Também sugeri que utilizassem pequenos galhos, folhas secas, capim ou outros materiais encontrados na própria comunidade para enriquecer a composição artística. A proposta despertou entusiasmo imediato, e as crianças passaram a explorar o espaço com curiosidade e criatividade.

Ao retornarem para a sala de aula, iniciaram espontaneamente a produção coletiva. Um estudante desenhou a igreja, outro representou a escola, enquanto os demais ficaram responsáveis pelas árvores, pelo céu, pelo sol e pelas pessoas da comunidade. Durante toda a atividade foi possível observar a cooperação entre os participantes, bem como o entusiasmo em representar o lugar onde vivem.

Fotografia 25- Atividade artística na escola núcleo **Fotografia 26-** Atividade artística em grupo



Fonte: Prata (2022)



Fonte: Prata (2022)

Posteriormente, a atividade foi desenvolvida também com a turma do 3º ao 5º ano. Como essa turma era composta por doze estudantes, optou-se pela formação de três grupos com quatro integrantes cada, permitindo que todos participassem ativamente da construção coletiva dos trabalhos.

Cada grupo produziu uma representação diferente da comunidade e da escola, evidenciando olhares distintos sobre o mesmo espaço. Alguns destacaram a escola, outros privilegiaram os rios, as árvores, as casas e a igreja, revelando diferentes formas de perceber o território onde vivem.

Fotografia 27- Atividade artística 1º período, 1º e 2º ano **Fotografia 28-** atividade na escola anexo



Fonte: Prata (2022)



Fonte: Prata (2022)

Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se que alguns estudantes apresentavam dificuldades em trabalhar coletivamente. Entretanto, à medida que responsabilidades específicas foram sendo distribuídas entre os integrantes dos grupos, a cooperação passou a ocorrer de forma mais natural. Estudantes que inicialmente demonstravam timidez assumiram papéis de liderança, enquanto outros contribuíram por meio do desenho, da pintura ou da organização dos materiais.

Ao final, cada grupo apresentou sua produção para os colegas, explicando os elementos representados e compartilhando suas percepções sobre a escola e a comunidade. Esse momento favoreceu não apenas a socialização das produções, mas também o fortalecimento da oralidade, da autonomia e da valorização das diferentes formas de expressão.

Conforme destaca Read (2001), o desenho constitui uma importante linguagem de comunicação infantil, capaz de revelar a maneira como a criança percebe e interpreta o mundo que a cerca. Nesse sentido, as produções realizadas pelos estudantes permitiram compreender aspectos da relação que estabelecem com a escola, com a comunidade e com o território em que vivem.

Mais do que uma atividade artística, essa experiência possibilitou identificar talentos, incentivar o trabalho colaborativo e fortalecer vínculos entre os estudantes, demonstrando que práticas pedagógicas contextualizadas favorecem aprendizagens mais significativas.

A atividade também buscou valorizar o protagonismo dos estudantes, permitindo que expressassem suas percepções sobre a escola e a comunidade, perspectiva coerente com a concepção freireana de educação dialógica.

No dia seguinte à realização das atividades artísticas, a escola recebeu a visita de uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Três técnicos acompanharam as atividades desenvolvidas em sala de aula, aplicando instrumentos de avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes e orientar os professores.

Durante a permanência na turma do 3º ao 5º ano, foram realizadas diferentes atividades envolvendo leitura, interpretação e resolução de problemas matemáticos. À medida que os estudantes concluíam as tarefas propostas, novas atividades eram apresentadas, permitindo identificar suas potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

Ao final da aplicação, um dos técnicos realizou a correção coletiva das atividades utilizando uma metodologia bastante dinâmica e participativa. Foram empregados materiais concretos e diferentes estratégias de resolução de problemas, estimulando a participação ativa dos estudantes e favorecendo a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Acompanhando essa visita técnica, foi possível perceber que o objetivo da equipe não era apenas identificar dificuldades, mas também orientar os professores e apresentar alternativas metodológicas que contribuíssem para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa postura foi bastante significativa, considerando que muitos docentes das escolas do campo enfrentam limitações relacionadas ao acesso a materiais didáticos, formações continuadas e apoio pedagógico sistemático.

Essa experiência evidenciou a importância do acompanhamento pedagógico permanente nas escolas do campo. Embora os professores demonstrem compromisso com o processo educativo, muitos trabalham em condições adversas, atendendo turmas multisseriadas e dispondo de poucos recursos didáticos. Nesse contexto, visitas técnicas, formações continuadas e acompanhamento pedagógico tornam-se fundamentais para fortalecer o trabalho docente e contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a experiência reforçou que a educação desenvolvida nas escolas do campo possui especificidades que precisam ser consideradas pelas políticas públicas. Avaliar o desempenho de estudantes e professores exige reconhecer as condições concretas em que o trabalho pedagógico é realizado. Antes de estabelecer cobranças ou metas, é imprescindível garantir infraestrutura adequada, materiais pedagógicos, transporte escolar, formação continuada e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação.

4.7 Roda de conversa com pais, professores e líderes de movimentos sociais

É fundamental que os sujeitos participem ativamente das discussões e sejam protagonistas de suas próprias trajetórias. Nesse sentido, as ideias, os projetos e as ações voltados à Educação do Campo precisam ser construídos coletivamente, envolvendo estudantes, professores, comunitários, lideranças e instituições educacionais. Conforme Hage (2013), a participação dos sujeitos que vivenciam diretamente a realidade do campo é indispensável para a construção de uma educação que considere suas especificidades e necessidades.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, realizamos uma roda de conversa com pais, responsáveis, professores e líderes de movimentos sociais, buscando conhecer suas concepções sobre a Educação do Campo, bem como seus anseios, expectativas e sonhos em relação à escola e à comunidade. Após a roda de conversa, foram aplicados questionários: um destinado aos pais, responsáveis e líderes de movimentos sociais e outro aos professores da escola pesquisada.

As perguntas dos questionários abordaram temas relacionados à comunidade, às práticas pedagógicas, ao trabalho e às concepções dos participantes sobre a Educação do Campo. Foram elaboradas sete perguntas para os pais, responsáveis e líderes de movimentos sociais e treze perguntas para os professores.

A roda de conversa constituiu um momento significativo de diálogo, partilha de experiências e troca de conhecimentos. Para Freire (1986, p. 67), “para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos”. A partir dessa perspectiva, o diálogo não deve ser compreendido apenas como uma conversa informal, mas como uma possibilidade de reflexão coletiva sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos.

Inicialmente, agradei aos participantes pela acolhida na comunidade e apresentei brevemente minha trajetória acadêmica e os objetivos da pesquisa. Em seguida, solicitei que cada participante falasse um pouco sobre sua vida no campo, seus anseios, suas perspectivas e seus sonhos para a escola e para a comunidade. Essa participação dos sujeitos é importante porque, conforme Fernandes (2006), as demandas da Educação do Campo precisam ser apresentadas por aqueles que vivenciam diretamente as problemáticas existentes nesses territórios.

Durante a atividade, procuramos ouvir os participantes sem interferir em suas respostas. Esperávamos que surgissem discussões mais amplas sobre as condições estruturais da comunidade, a educação, a saúde e outras questões sociais. Entretanto, as falas concentraram-se, em grande medida, na participação dos filhos nas aulas, na importância da escola e na relação entre família e comunidade.

Participaram da atividade cinco professores, quatro pais e um líder de movimento social. Além da roda de conversa, foi realizada uma dinâmica na qual os participantes poderiam desenhar, escrever uma palavra ou elaborar uma frase que representasse sua compreensão sobre a Educação do Campo.

Fotografia 29- Roda de conversa**Fonte:** Castro (2022)**Fotografia 30- dinâmica****Fonte:** Prata (2022)

A participação dos sujeitos ocorreu de diferentes maneiras. Alguns apresentaram maior desenvoltura para falar sobre suas experiências, enquanto outros foram mais reservados. Essa diferença também constitui um dado importante da pesquisa, pois revela que a participação social não ocorre de maneira homogênea. A construção de uma consciência crítica e coletiva é um processo que necessita ser fortalecido por meio da formação, do diálogo e da participação nos espaços coletivos.

Perfil dos pais, responsáveis e líder de movimento social participantes da pesquisa

O quadro a seguir apresenta algumas características dos participantes identificados pelas letras M, N, O, P e Q, preservando-se o anonimato dos sujeitos.

Quadro 2 – Perfil dos pais, líderes de movimentos sociais participantes da pesquisa

Identificação	Profissão	Idade	Q. de Filhos	Est. Civil	Escolaridade	Sexo
M	Agricultora	39	3	Amasiada	9º ano Ensino Fundamental	Feminino
N	transportador	27	2	Solteiro	Ensino Fundamental	Masculino
O	cozinheira	43	3	Casada	Ensino Fundamental	Feminino
P	agricultor	44	3	Casado	2º ano Fund	Masculino
Q	agricultora	45	10	Casada	7º Ensino Fundamental	Feminino

Fonte: Pesquisadora (2022)

Os participantes possuíam escolaridade até o Ensino Fundamental. Durante as conversas, relataram que não tiveram oportunidades de continuar os estudos quando eram mais jovens, principalmente porque precisavam ajudar suas famílias nas atividades de trabalho. Além disso, destacaram que, naquele período, o acesso às escolas nas comunidades do campo era ainda mais limitado.

Esse dado permite compreender que a trajetória escolar dos participantes esteve diretamente relacionada às condições sociais e econômicas vivenciadas por suas famílias. A necessidade de trabalhar, a distância e a ausência de escolas contribuíram para a interrupção dos estudos. Observa-se também a presença de famílias numerosas, especialmente entre as participantes que desenvolvem atividades relacionadas à agricultura.

Como você é em sua comunidade? Explique.

M: *Sou um comunitário participativo. Procuro ajudar minha comunidade quando posso, principalmente na parte religiosa e nos deveres da comunidade.*

N: *Eu sou bom com as pessoas e as pessoas são boas comigo. A convivência é ótima.*

O: *Eu sou uma pessoa feliz na minha comunidade, porque nasci aqui, vivo hoje e quero ficar para sempre aqui.*

P: *É uma comunidade de união.*

Q: *É uma comunidade acolhedora e ajuda quem precisa.*

As respostas evidenciam que os participantes possuem uma relação positiva com a comunidade. A convivência, a solidariedade, a união e a ajuda mútua aparecem como elementos importantes na forma como os sujeitos compreendem o lugar onde vivem.

A comunidade, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como um espaço geográfico. Ela é também um espaço de relações sociais, culturais, religiosas e de trabalho. Os participantes demonstram satisfação em viver naquele território e destacam a importância da convivência entre os comunitários.

A partir das respostas, observamos que existe uma forte identificação dos sujeitos com o lugar onde vivem. A comunidade é apresentada como um espaço de pertencimento, de solidariedade e de relações construídas ao longo do tempo. Contudo, embora os participantes tenham destacado aspectos positivos da convivência, também foi possível perceber que algumas questões relacionadas às condições de vida e à garantia dos direitos sociais não foram mencionadas espontaneamente.

Como pesquisadora, inicialmente esperava que fossem apontadas questões relacionadas à estrutura da escola, à saúde, ao transporte, às dificuldades enfrentadas durante os períodos de cheia, vazante e seca, entre outras situações observadas durante a pesquisa de campo. Entretanto, é necessário respeitar o posicionamento dos participantes e compreender

que a forma como cada sujeito percebe sua realidade é construída a partir de sua própria experiência.

Durante a roda de conversa e a aplicação dos questionários, procuramos não interferir nas respostas. Contudo, foi possível perceber que alguns participantes apresentavam uma postura mais reservada diante de determinadas questões. Essa situação levou-nos a refletir sobre a importância de fortalecer espaços de diálogo e formação coletiva, nos quais os sujeitos possam compreender-se como sujeitos de direitos e participar ativamente das discussões relacionadas à sua comunidade.

Como você vê a escola? A escola corresponde às expectativas da família? Comente.

M: *Quero que meus filhos procurem estudar mais, que não desistam nunca dos estudos e que procurem se esforçar cada vez mais.*

N: *No meu ponto de vista, vejo a escola como um local de aprendizagem. É muito bom, com pessoas boas, bons professores e ótimos alunos. A escola e a comunidade são uma só família unida.*

O: *Sim. A escola é uma esperança para nossos filhos, para que eles possam se desenvolver na vida escolar e também na família, trazendo uma expectativa de diálogo e desenvolvimento para cada um de nós.*

P: *Que escola e família sejam unidas.*

Q: *Vejo a escola como parte da família, que incentiva a educação, o convívio com as pessoas e ajuda a resolver os problemas familiares. A responsabilidade é grande para com os nossos filhos.*

As respostas demonstram que os participantes atribuem grande importância à escola. Ela é compreendida como espaço de aprendizagem, desenvolvimento, esperança e formação dos filhos. Também aparece uma forte expectativa de aproximação entre escola e família.

Essa relação é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a escola não deve estar isolada da comunidade. A participação da família e dos comunitários é importante para que a escola possa conhecer a realidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas relacionadas ao contexto em que vivem.

Os participantes também atribuem à escola uma responsabilidade que ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares. Espera-se que ela contribua para a formação humana, social e cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a escola pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão da realidade.

Entretanto, é necessário considerar que a escola do campo enfrenta diferentes dificuldades relacionadas às condições estruturais, à formação dos professores, aos materiais didáticos e ao transporte escolar. Leineker e Abreu (2012, p. 10) destacam a existência de problemas relacionados à “formação de professores inadequados, presença de professor leigo em sala de aula, material didático incompatível, e instalações físicas que em sua maioria [são] precárias”.

Essa realidade demonstra que a garantia do acesso à escola não é suficiente. É necessário garantir condições adequadas para que os estudantes possam permanecer e aprender com qualidade. A Educação do Campo é resultado de lutas históricas dos movimentos sociais e dos sujeitos que vivem e trabalham nesses territórios.

Contudo, muitos direitos conquistados ainda são negados ou oferecidos de maneira insuficiente. Por isso, a luta pela Educação do Campo precisa continuar, pois o acesso à educação, quando ocorre em condições precárias, não garante plenamente a efetivação do direito à educação.

O que você acrescentaria nas práticas dos professores? Comente.

M: Que eles possam ser professores mais atenciosos com os alunos e que se esforcem muito pela aprendizagem deles.

N: Na prática, acrescentaria mais brincadeiras com os alunos, mais atividades e mais atenção às crianças.

O: Formação adequada para ajudar mais os professores.

P: Que sejam cada vez mais incentivadores.

Q: Um pouco de psicologia.

As respostas dos participantes revelam diferentes expectativas em relação ao trabalho dos professores. Alguns destacam a necessidade de maior atenção aos estudantes, outros apontam a importância de atividades lúdicas e de incentivo à aprendizagem. Também aparece a preocupação com a formação adequada dos professores e com a necessidade de apoio psicológico.

Essas respostas precisam ser compreendidas considerando as condições concretas de trabalho dos professores nas escolas do campo. Durante a pesquisa, foi possível observar que, muitas vezes, esses profissionais assumem diferentes funções dentro da escola e da comunidade. Em algumas situações, além de ensinar, precisam lidar com questões relacionadas à vida pessoal e familiar dos estudantes.

Nas escolas do campo, especialmente nas comunidades mais distantes, nem sempre existe uma equipe pedagógica multidisciplinar para atender às necessidades dos estudantes. Assim, o professor acaba assumindo responsabilidades que ultrapassam sua função pedagógica, buscando auxiliar os estudantes em suas dificuldades emocionais, sociais e familiares.

Nesse sentido, a formação dos professores aparece como uma necessidade importante. Entretanto, é necessário compreender que não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela solução dos problemas educacionais. É necessário que existam políticas públicas que garantam formação continuada, acompanhamento pedagógico, condições adequadas de trabalho e equipes de apoio.

Costa (2019, p. 42) destaca que:

As práticas pedagógicas em escolas do campo multisseriadas devem aliar-se às estratégias de ensino com outros espaços de aprendizagem que fazem parte da vida dos atores sociais envolvidos em um exercício contínuo de pesquisa, de reflexão e de construção de conhecimentos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a realidade observada na comunidade pesquisada. As práticas pedagógicas precisam considerar os espaços, os saberes e as experiências dos estudantes. O trabalho realizado pelas famílias, a pesca, a agricultura, a criação de animais, os rios, os períodos de cheia e seca e as relações comunitárias fazem parte da vida dos estudantes e podem constituir importantes elementos para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, relacionar os conteúdos escolares ao contexto dos estudantes pode tornar a aprendizagem mais significativa. A interdisciplinaridade também possibilita que os estudantes compreendam melhor o território em que vivem, reconhecendo seus saberes, suas experiências e suas formas de produzir conhecimento.

Na sua opinião, os conteúdos ministrados na escola valorizam o trabalho realizado pelas famílias para atender às necessidades ou ao sustento delas? Comente.

M: Sim.

N: Sim, valorizam muito o trabalho realizado pelas famílias, principalmente das crianças, por meio dos conteúdos trabalhados na escola.

O: Sim. Valoriza tanto na escola quanto na família. Sem escola não existe família e sem família não existe escola.

P: Valorizar mais os nossos professores.

Q: Sim.

As respostas dos participantes indicam que, de maneira geral, eles compreendem que os conteúdos trabalhados na escola valorizam o trabalho realizado pelas famílias. Entretanto, algumas respostas foram breves, o que pode indicar que essa relação ainda não é discutida de maneira mais aprofundada no cotidiano da comunidade.

O trabalho realizado pelas famílias constitui uma dimensão importante da vida dos estudantes. A agricultura, a pesca, a criação de animais e a comercialização de produtos fazem parte da realidade vivenciada cotidianamente. Portanto, essas experiências podem ser articuladas aos conteúdos escolares.

Essa articulação é importante para que os estudantes compreendam que os conhecimentos produzidos no cotidiano também possuem valor. A escola não deve desconsiderar os conhecimentos construídos pelas famílias e pela comunidade, mas estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nesse sentido, é necessário envolver diferentes sujeitos e instituições na discussão sobre a Educação do Campo. Universidades, escolas, famílias, estudantes, movimentos sociais e lideranças comunitárias podem contribuir para fortalecer o diálogo e a luta pela garantia de direitos.

O que você deseja para o futuro do seu filho ou filha? Comente.

M: Desejo que meus filhos estudem muito para se formar e possam trabalhar para ganhar seu próprio dinheiro.

N: Desejo um ótimo futuro para meus filhos, não somente para os meus, mas para todas as crianças da comunidade.

O: Para o futuro dos meus filhos, quero que sejam pessoas de caráter e tenham uma formação.

P: Uma formação de qualidade.

Q: Desejo que sejam felizes, tenham sucesso, paz, amor, respeito e, principalmente, honestidade.

As respostas evidenciam que os pais desejam um futuro melhor para seus filhos. Entre os principais desejos aparecem a continuidade dos estudos, a formação profissional, a independência financeira, o caráter, a felicidade e uma vida com melhores condições.

A escola aparece, portanto, como um importante caminho para a realização desses projetos. Entretanto, durante a roda de conversa, também foi possível perceber uma contradição: alguns pais demonstraram o desejo de que seus filhos estudassem e seguissem profissões diferentes das suas, sem necessariamente reconhecer o valor do trabalho realizado por eles próprios.

Alguns participantes demonstraram não desejar que os filhos continuassem trabalhando na agricultura ou na pesca. Essa percepção pode estar relacionada à forma como o trabalho do campo é historicamente desvalorizado socialmente.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre o trabalho como dimensão fundamental da vida humana. Marx afirma que “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2004, p. 36).

A partir dessa compreensão, o trabalho realizado pelos agricultores, pescadores e demais trabalhadores do campo não devem ser compreendido como inferior. Pelo contrário, constitui uma atividade essencial para a produção da vida e para a reprodução social das famílias.

A sociedade frequentemente constrói uma imagem do homem e da mulher do campo como sujeitos atrasados ou inferiores. Entretanto, essa visão desconsidera os conhecimentos, as experiências, as histórias, os costumes e as formas de organização existentes nas comunidades rurais.

O trabalho realizado no campo possui grande importância social. A agricultura, a pesca e outras atividades desenvolvidas pelas famílias contribuem para a produção de alimentos e para a manutenção da vida. Portanto, é necessário que a escola contribua para a valorização desses conhecimentos e dessas práticas.

O que você entende por trabalho? Qual trabalho você desenvolve para o sustento da sua família? Comente.

M: Meu trabalho é na agricultura. Também faço trabalho de balcão e vendo cheiro-verde e outras coisas.

N: O trabalho que desenvolvo para o meu sustento é o de transportador das crianças.

O: O sustento da minha família é manter firme e solidário na fé, com o trabalho que conquistamos no dia a dia.

P: Trabalho na agricultura para o sustento.

Q: Trabalho é tudo o que fazemos no nosso dia a dia. Tenho plantação de cheiro-verde, macaxeira e hortaliças.

As respostas demonstram a diversidade das atividades desenvolvidas pelos participantes. A agricultura, o transporte escolar, o comércio e o cultivo de hortaliças aparecem como formas de trabalho e sustento das famílias.

O trabalho, nesse contexto, está diretamente relacionado à vida cotidiana. Por meio dele, os sujeitos produzem sua existência, estabelecem relações com a natureza e compartilham conhecimentos.

Mourão (2014) destaca que o trabalho constitui uma importante dimensão educativa, pois, por meio dele, os sujeitos aprendem, produzem conhecimentos e desenvolvem relações coletivas. Na realidade amazônica, essa dimensão pode ser observada nas atividades realizadas pelas famílias, especialmente na agricultura familiar e na pesca.

A relação entre trabalho e natureza também aparece de maneira muito forte nas comunidades do campo. A terra, a água e a floresta constituem elementos fundamentais para a sobrevivência das famílias. Conforme Witkoski (2010), os sujeitos que vivem nas comunidades amazônicas estabelecem relações com a natureza a partir de suas práticas de trabalho e de seus conhecimentos construídos historicamente.

Dessa forma, o trabalho realizado no campo não deve ser visto apenas como uma atividade destinada à sobrevivência econômica. Ele também é um espaço de aprendizagem, de transmissão de conhecimentos e de construção das relações sociais.

Quais são os anseios e as perspectivas para sua comunidade? Comente.

M: A perspectiva é ajudar a comunidade.

N: Espero que nossa comunidade evolua mais e seja mais conhecida pelas pessoas de outras comunidades.

O: Desejo que minha comunidade viva em harmonia e paz entre a escola e a comunidade.

P: Desejo unir mais a minha comunidade.

Q: A perspectiva para minha comunidade é que nossos agricultores sejam olhados pelas autoridades técnicas.

As respostas demonstram que os participantes desejam uma comunidade mais unida, desenvolvida e valorizada. A união entre escola e comunidade aparece como uma preocupação importante, assim como a necessidade de maior atenção aos agricultores.

A fala da participante Q evidencia a necessidade de políticas públicas e de acompanhamento técnico para os trabalhadores do campo. A comunidade não pode depender apenas da iniciativa individual dos moradores para superar as dificuldades enfrentadas. É necessário que o poder público desenvolva políticas que considerem as especificidades da vida no campo.

Ao mesmo tempo, a organização coletiva dos sujeitos é fundamental. A participação em movimentos sociais, fóruns e espaços de discussão possibilita que os moradores conheçam seus direitos e fortaleçam suas reivindicações.

A Educação do Campo, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como a oferta de escolarização em áreas rurais. Ela está relacionada à luta dos sujeitos do campo pela garantia de direitos, pela valorização de seus modos de vida e pela construção de uma educação que dialogue com suas realidades.

As respostas dos participantes demonstram que a comunidade São Sebastião do Boto possui relações de solidariedade, união e pertencimento. Entretanto, também revela a existência de desafios relacionados à educação, ao transporte, à infraestrutura e à valorização do trabalho realizado pelas famílias.

Assim, a análise dos questionários permite compreender que a Educação do Campo precisa ser pensada a partir da realidade concreta dos sujeitos. As práticas pedagógicas, as políticas públicas e as ações desenvolvidas na comunidade precisam considerar os modos de vida, os tempos da natureza, as formas de trabalho e os conhecimentos construídos historicamente pelas populações do campo.

Nesse processo, a participação coletiva torna-se fundamental. A escola, a família, os professores, os estudantes, as lideranças comunitárias, os movimentos sociais e as instituições públicas precisam dialogar e construir estratégias que contribuam para a garantia de uma educação de qualidade e socialmente referenciada para os sujeitos do campo.

4.8 Questionário realizado com os professores da escola núcleo e da escola anexa

No Quadro 4, apresentamos alguns dados referentes ao perfil dos professores participantes da pesquisa, que atuavam na escola núcleo e na escola anexa da comunidade pesquisada.

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Função	<u>Ident.</u>	Ida.	F./ M	T. de trab.	Formação	Espec.	Est. civil	Efetivo/ contratado
Professora	R	26	F	1	Pedagogia	Sim	Solteira	Contratada 20h
Professora	S	44	F	17	Normal superior	Sim	Casada	40h efetiva
Professor	T	33	M	12	Letras	Sim	Solteiro	Contratado 40h
Professor	U	27	M	5	Matemática	Sim	Solteiro	40h contratado
Professora	V	40	F	6	Geografia	Não	Casada	Contratado 20h

Fonte: Pesquisadora (2022)

Como podemos observar no quadro acima, a maioria dos professores participantes é do sexo feminino. Apenas um possui formação em Pedagogia, enquanto a maioria possui algum tipo de especialização. Dois professores são iniciantes na carreira docente e a maioria atua na condição de contratada, havendo apenas um professor efetivo.

Essa realidade suscita importantes reflexões acerca da situação dos profissionais que atuam nas escolas do campo. A condição de contratado pode gerar instabilidade profissional, uma vez que existe a possibilidade de transferência para outra escola ou mesmo da não renovação do contrato no início de um novo ano letivo. Tal situação pode produzir insegurança e preocupação entre os professores, especialmente diante da ausência de estabilidade profissional.

Nesse sentido, torna-se necessário continuar defendendo a realização de concursos públicos para a educação, considerando que vivemos em uma sociedade marcada por um mercado de trabalho competitivo, no qual os recém-formados enfrentam dificuldades para conseguir o primeiro emprego. Em Parintins, a maioria dos professores que atuam nas escolas

da zona rural encontra-se na condição de contratada, realidade que também se manifesta nas escolas da zona urbana (SILVA, 2017).

A estabilidade profissional dos docentes constitui uma questão importante para a qualidade da educação, especialmente nas comunidades do campo, onde a rotatividade dos profissionais pode comprometer a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de vínculos com os estudantes, as famílias e a comunidade.

Para atuar na educação básica, é necessário possuir formação específica, especialmente em cursos de licenciatura. No caso da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação em Pedagogia assume papel fundamental. Conforme estabelece o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão da graduação. A atuação profissional exige estudos permanentes, reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento constante. Entretanto, a profissão docente ainda é, muitas vezes, socialmente desvalorizada. Em determinados contextos, a licenciatura é compreendida de forma equivocada como uma opção de menor prestígio, escolhida por aqueles que não conseguem ingressar em outros cursos considerados socialmente mais valorizados.

Essa compreensão contribui para a desvalorização da profissão docente. No entanto, não existe uma formação superior mais ou menos importante em si mesma, pois cada área possui suas especificidades, responsabilidades e exigências. A qualidade da atuação profissional está relacionada à formação, ao compromisso, à dedicação e à responsabilidade daqueles que exercem determinada profissão.

Libâneo (2007, p. 93) reafirma essa problemática ao destacar que “(...) a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre”.

A desvalorização social e econômica do magistério repercute diretamente na educação, uma vez que o trabalho docente exige formação, dedicação, responsabilidade e compromisso com a formação humana e social dos estudantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a docência constitui uma dimensão central da formação do pedagogo, abrangendo a atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, na educação profissional e em outros espaços que demandem conhecimentos pedagógicos.

A formação em Pedagogia possibilita a atuação em diferentes áreas, como a docência, a coordenação pedagógica e a gestão escolar, entre outras. Trata-se, portanto, de uma formação ampla e necessária para a educação. No contexto da Educação do Campo, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois é fundamental garantir políticas públicas que assegurem professores valorizados, formação adequada, remuneração digna, carreira e condições de trabalho.

A seguir, apresentamos as respostas dos professores participantes da pesquisa ao questionário realizado.

O que você entende por Educação do Campo? Justifique.

R: A educação nos dá a possibilidade de trabalhar a educação científica e a prática com as crianças, por exemplo: como plantar, cultivar etc.

S: Forma de relacionar o dia a dia do aluno com o mundo onde ele está inserido.

T: O ato de exercer as atividades nas escolas rurais.

U: A Educação do Campo é diferenciada, principalmente na área de várzea, devido aos desafios climáticos.

V: Uma educação que muitas vezes é difícil, mas, se for administrada com segurança, amor e responsabilidade, torna-se uma educação prazerosa.

As respostas dos professores demonstram diferentes compreensões acerca da Educação do Campo. Alguns relacionam essa modalidade à articulação entre o conhecimento científico e as práticas cotidianas dos estudantes, enquanto outros destacam as especificidades do território, especialmente as condições geográficas e climáticas das áreas de várzea.

Quando falamos em Educação do Campo, remetemo-nos à necessidade de uma educação diferenciada, construída a partir da realidade dos sujeitos que vivem, trabalham e constroem suas histórias nesses territórios. Essa educação deve considerar as especificidades das áreas de várzea e de terra firme, valorizando os conhecimentos relacionados à agricultura, à pesca, ao cultivo, à criação de animais e às demais práticas que fazem parte da vida das comunidades.

Nesse sentido, a Educação do Campo precisa ser compreendida a partir de sua historicidade e de suas lutas sociais. Não se trata simplesmente de uma educação localizada em áreas rurais, mas de uma concepção educacional que considera os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria formação.

Segundo Weisheimer (2005), as escolas nem sempre conseguem alcançar plenamente suas finalidades nas comunidades do campo, uma vez que, muitas vezes, a educação se encontra distante das práticas cotidianas e do trabalho realizado pelos sujeitos do campo. Essa distância pode contribuir para a introdução de modos de vida urbanos que desconsideram a cultura, os conhecimentos e as formas de organização próprias das comunidades.

Assim, é necessário que a escola dialogue com a realidade dos estudantes e compreenda que os conhecimentos produzidos nas comunidades também possuem importância no processo educativo.

Você participou ou participa de formação específica para a Educação do Campo?

Comente.

R: Trabalho em uma escola no campo, mas não participei de nenhuma formação específica.

S: Não.

T: Sim. Sempre que inicia o ano letivo, faz-se uma qualificação voltada ao ensino e à realidade do campo.

U: Sim, porém de forma escassa, visto que precisamos de mais capacitação direcionada à área.

V: Não.

A partir das respostas dos cinco professores, observamos que nem todos tiveram acesso a uma formação específica relacionada à Educação do Campo. Essa realidade revela uma lacuna importante, especialmente porque atuar em uma escola do campo exige compreender as particularidades sociais, culturais, econômicas, geográficas e históricas dos sujeitos que vivem nesses territórios.

Também observamos que alguns professores desconhecem o movimento social relacionado à Educação do Campo existente no município de Parintins, conhecido como FOPINECAF. Esse desconhecimento demonstra a necessidade de ampliar os processos formativos e promover maior aproximação entre os professores, os movimentos sociais e as discussões relacionadas à Educação do Campo.

Embora um dos professores tenha afirmado participar de formações no início do ano letivo, outro destacou que essas formações ainda são insuficientes. A distância geográfica constitui um dos obstáculos apontados, especialmente para os profissionais que atuam em comunidades de difícil acesso.

Entretanto, essa dificuldade não deveria ser utilizada como justificativa para a ausência de formação. A própria realidade das comunidades demonstra que, quando existe planejamento e compromisso institucional, é possível desenvolver ações formativas nesses espaços.

A esse respeito, Oliveira (2010) afirma que o poder público precisa investir na formação dos professores e reconhecer que a educação constitui elemento fundamental para a transformação da sociedade e para a melhoria dos sistemas educacionais. Para isso, são necessárias alternativas que possibilitem a formação dos professores que atuam em localidades de difícil acesso.

A formação continuada precisa considerar a realidade dos professores que trabalham no campo. Não basta oferecer uma formação pensada para a realidade urbana e esperar que ela responda às necessidades das comunidades rurais. É necessário discutir os desafios do transporte, das condições climáticas, das turmas multisseriadas, das diferentes formas de trabalho, dos calendários específicos e das culturas existentes nas comunidades.

Além disso, a formação específica pode contribuir para a construção de uma consciência crítica acerca da realidade do campo e para a aproximação dos professores com os movimentos sociais que historicamente lutam pela garantia do direito à educação.

Com relação à sua experiência na Educação do Campo, como você avalia os pontos positivos e os pontos desafiadores?

R: Como foi citado antes, possibilita a vivência em meio à natureza. Podemos passar uma aula de Geografia teórica e mostrar na prática para as crianças.

S: Pontos positivos: contribui com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Pontos desafiadores: locomoção até a escola e materiais pedagógicos.

T: Positivos: natureza, ar puro, fartura de comida, frutos, pessoas agradáveis, trabalho em sala de aula tranquila e colegas de trabalho amigáveis. Desafios: chuvas intensas, lama, sol, distanciamento, localidades e falta de materiais didáticos.

U: Pontos positivos: são vários, como a prática pedagógica e a relação entre professor, aluno e comunidade, entre outras. Desafios: são muitos, mas tudo é válido quando se trata de educação.

V: Pontos positivos: educar e aprender com crianças que vivem em lugares diferentes. Pontos desafiadores: distância da família e adaptação.

As respostas demonstram que os professores reconhecem tanto os aspectos positivos quanto os desafios presentes na Educação do Campo. Entre os aspectos positivos, destacam-se o contato com a natureza, a relação com a comunidade, a possibilidade de desenvolver atividades práticas e a convivência com os estudantes em um ambiente marcado por relações de proximidade.

A experiência no campo possibilita ao professor desenvolver práticas pedagógicas que relacionam os conteúdos escolares à realidade dos estudantes. Uma aula de Geografia, por exemplo, pode ser articulada à observação dos rios, das árvores, das plantações, dos animais e das transformações ocorridas no território.

Por outro lado, os professores também destacaram dificuldades relacionadas à locomoção, às condições climáticas, à distância da família e à falta de materiais pedagógicos. Essas condições interferem diretamente na experiência profissional e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que as dificuldades enfrentadas pelos professores não devem ser naturalizadas. O fato de os profissionais conseguirem desenvolver suas atividades em condições adversas não significa que essas condições sejam adequadas ou que devam permanecer dessa forma.

As falas revelam que existem professores comprometidos com a educação e com a melhoria do ensino. Entretanto, também demonstram a necessidade de fortalecer a categoria docente por meio de políticas públicas articuladas.

Nesse sentido:

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

Portanto, é importante compreender que a Educação do Campo não pode ser analisada apenas a partir dos seus problemas. Existem professores que se identificam com as comunidades, constroem relações com os estudantes e comunitários e buscam desenvolver suas práticas mesmo diante de limitações estruturais.

Entretanto, para que esse trabalho possa ser fortalecido, é indispensável a existência de projetos, políticas públicas e uma formação teórica sólida que possibilitem aos professores compreender e transformar a realidade em que atuam.

Com relação ao seu trabalho pedagógico, a escola disponibiliza acompanhamento pedagógico para auxiliar no desenvolvimento das atividades?

Comente.

R: Sim, às vezes.

S: Sim, livros didáticos, Wi-Fi, entre outros.

T: Às vezes, pois, quando não há, resolvemos as dificuldades por aqui.

U: Sim, recorre-se aos técnicos pedagógicos existentes na SEMED. Sempre nos apoiam e, com a melhoria da comunicação, ficou mais fácil.

V: Não. A escola não possui esse profissional para auxiliar professores e alunos nas dificuldades.

As respostas demonstram que o acompanhamento pedagógico ocorre de forma diferenciada entre os professores. Alguns afirmam contar com apoio dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, enquanto outros relatam que o acompanhamento é eventual ou inexistente.

A ausência de acompanhamento pedagógico contínuo constitui um desafio para as escolas do campo, especialmente porque os professores frequentemente trabalham com diferentes níveis de ensino, turmas multisseriadas e limitações relacionadas aos materiais pedagógicos.

Mesmo diante dessas dificuldades, os professores procuram desenvolver alternativas para suprir as necessidades existentes. Entretanto, a responsabilidade pela garantia das condições de trabalho não pode ser transferida exclusivamente aos profissionais.

A realidade observada durante a pesquisa demonstra que os professores necessitam de acompanhamento sistemático, materiais pedagógicos adequados e apoio para planejar e desenvolver suas atividades.

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

Essa realidade precisa ser enfrentada por meio de políticas públicas que considerem as especificidades das comunidades ribeirinhas e das escolas localizadas em áreas de várzea.

Com relação aos materiais pedagógicos, eles são suficientes para o desenvolvimento das atividades escolares? Comente.

R: Os materiais não são suficientes. Temos que comprar uma boa parte.

S: Em partes facilita, pois nem todos os alunos compreendem o que está sendo repassado, fazendo com que o professor busque outros meios de ensino.

T: Não. Primeiro, não é pedido aos pais, no início, o material necessário para usarmos em sala de aula, e a escola nem sempre dispõe de materiais.

U: Não, visto que precisamos de materiais mais atuais, como internet, computador, uma energia elétrica de qualidade e salas de aula padronizadas.

V: Sim.

As respostas demonstram que a disponibilidade de materiais pedagógicos não ocorre de forma homogênea. Enquanto um professor considera que os materiais são suficientes, a maioria afirma que existem limitações importantes.

Durante a pesquisa, observamos que alguns professores utilizam recursos próprios para adquirir materiais e confeccionar jogos e atividades destinadas aos estudantes. Essa atitude demonstra compromisso com o trabalho pedagógico, mas também evidencia uma situação que não deveria ser naturalizada.

A professora relatou que utiliza parte de seu próprio salário para adquirir materiais, considerando que muitas famílias possuem mais de um filho estudando e podem não ter condições financeiras para comprar todos os materiais necessários.

Embora essa atitude demonstre solidariedade e compromisso, é importante destacar que a responsabilidade pela garantia dos recursos necessários ao processo educativo deve ser do poder público.

Outro professor destacou que o problema não está relacionado apenas à ausência de materiais pedagógicos, mas também à estrutura física da escola, à disponibilidade de internet, aos equipamentos tecnológicos e à qualidade da energia elétrica.

Dessa forma, compreendemos que os materiais pedagógicos devem ser analisados juntamente com as condições estruturais das escolas. A qualidade da educação depende de um conjunto de fatores que envolve formação docente, infraestrutura, materiais, transporte, acompanhamento pedagógico e políticas de valorização profissional.

Nos fale de suas práticas pedagógicas. Como você planeja e desenvolve suas atividades? Comente.

R: Faço sempre meus planejamentos um dia antes. Todos os planos são de acordo com a BNCC.

S: Por meio de pesquisas em sites e livros, buscando relacionar o conteúdo com o dia a dia dos alunos.

T: O planejamento é bimestral, mas as atividades e o desenvolvimento das aulas são realizados diariamente, por meio de sequência didática.

U: O planejamento varia semanal ou quinzenalmente, dependendo da aprendizagem observada no dia a dia. As atividades são sempre desenvolvidas em grupo, o que facilita a aprendizagem.

V: Planejamento semanalmente, de acordo com as dificuldades de cada aluno.

As respostas demonstram que os professores organizam seus planejamentos de diferentes maneiras, considerando o calendário escolar, as orientações curriculares e as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Embora alguns professores desenvolvam planejamentos bimestrais, as atividades podem ser modificadas diariamente, semanalmente ou quinzenalmente, conforme o desenvolvimento da turma. Essa flexibilidade torna-se especialmente necessária nas escolas multisseriadas, nas quais os estudantes apresentam diferentes níveis de aprendizagem.

Durante a pesquisa, percebemos o empenho dos professores em adaptar as atividades às dificuldades dos estudantes. O planejamento não é compreendido como algo rígido, mas como um processo que pode ser reorganizado de acordo com as necessidades observadas.

Hage (2013) destaca que a formação docente apresenta fragilidades, especialmente quando existe uma dissociação entre teoria e prática e quando os professores não recebem preparação adequada para lidar com as diferentes realidades educacionais.

Nesse sentido, os professores precisam constantemente reconstruir, produzir e inovar suas práticas pedagógicas. A realidade das escolas do campo exige que o planejamento

dialogue com a vida dos estudantes e com as condições concretas em que o processo educativo ocorre.

Os professores afirmaram desenvolver suas atividades com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também buscaram relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes.

A partir dessa compreensão, destacamos a importância de ouvir os professores e os comunitários para repensar o processo educativo nas escolas do campo.

Durante o desenvolvimento das suas atividades, como você trabalha em relação ao cotidiano de vida dos estudantes do campo? Comente.

R: Primeiramente faço uma roda de conversa, onde todos podem falar um pouco de suas vivências e então procuro encaixar no nosso estudo.

S: Mostrando para eles que a teoria e a prática estão entrelaçadas, sendo que, na maioria das vezes, muitas coisas que eles não conseguem aprender na teoria, desenvolvem na prática.

T: Nas atividades de sala de aula, são respeitadas a realidade das comunidades dos alunos, assim como seus valores, costumes e sua cultura.

U: Levamos em consideração o modo de vida, as relações familiares e a cultura local.

V: Sempre tentando facilitar as atividades, fazendo com que desenvolvam assuntos que sejam do seu interesse.

As respostas demonstram que os professores reconhecem a importância de relacionar o conteúdo escolar com o cotidiano dos estudantes. Mesmo aqueles que não participaram de formações específicas sobre Educação do Campo compreendem que a realidade dos estudantes precisa ser considerada no processo pedagógico.

Essa perspectiva é fundamental, pois possibilita que os estudantes reconheçam seus conhecimentos, suas experiências e seus modos de vida como elementos importantes para a aprendizagem.

Os estudantes das comunidades pesquisadas convivem diariamente com atividades relacionadas à pesca, à agricultura, à criação de animais, às mudanças das águas, ao deslocamento pelos rios e às relações comunitárias. Essas experiências podem ser utilizadas como ponto de partida para o ensino de diferentes componentes curriculares.

Paulo Freire (1987) questiona a importância de incorporar as experiências dos estudantes e o conhecimento produzido no lugar onde vivem. Nesse sentido, a escola pode discutir temas relacionados à realidade das comunidades, como a poluição dos rios, lagos e igarapés, a degradação ambiental, as políticas públicas e as consequências das atividades econômicas desenvolvidas na região.

A partir da realidade vivenciada pelos estudantes, é possível desenvolver atividades de Matemática, Geografia, Ciências, História, Língua Portuguesa e demais componentes curriculares.

Portanto, a Educação do Campo precisa estabelecer um diálogo permanente entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos pelos sujeitos em suas experiências cotidianas.

O que você entende por trabalho? Comente.

R: Trabalho é tudo o que fazemos para buscar o sustento da nossa família.

S: É uma forma de demonstrar nosso conhecimento, independentemente da área em que estamos atuando.

T: Trabalho é todo tipo de atividade que se precisa realizar, seja para obter dinheiro ou não.

U: É tudo o que fazemos com qualidade e respeito, com o objetivo de garantir o sustento pessoal.

V: Trabalho vai muito além de um salário no final do mês, por isso temos que ter amor no que fazemos.

As respostas demonstram que os professores compreendem o trabalho como uma atividade relacionada ao sustento, à realização pessoal, à utilização dos conhecimentos e à contribuição social.

No contexto do campo, o trabalho assume diferentes formas. A pesca, a agricultura, a criação de animais e outras atividades desenvolvidas pelas famílias constituem formas de produzir a vida e garantir a sobrevivência.

Freire (2007, p. 9) afirma que “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a paixão de conhecer, que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”.

A busca pelo conhecimento possibilita a construção de novos caminhos e desafia os sujeitos a se reinventarem constantemente.

Entretanto, embora seja importante reconhecer o compromisso e a dedicação dos profissionais, não devemos romantizar o trabalho docente. O professor precisa ser valorizado, ter condições adequadas de trabalho, remuneração justa e formação continuada.

Para você, o trabalho é algo necessário para o ser humano? Por quê?

R: Com certeza.

S: Sim, pois nos possibilita aprimorar nossos conhecimentos.

T: Sim, porque, por meio do trabalho, o ser humano pode manter-se ocupado e garantir seu sustento.

U: Com certeza. Se queremos algo na vida, precisamos correr atrás, e uma das formas de conquistar é trabalhando.

V: Sim, pois, por meio do nosso trabalho, vamos adquirindo novas experiências e vivências.

Mesmo apresentando respostas breves, os professores afirmam que o trabalho é necessário para a vida humana. No contexto do campo, essa compreensão é construída desde a infância, uma vez que as crianças acompanham seus pais e familiares nas atividades cotidianas.

Por meio dessas experiências, os estudantes aprendem conhecimentos relacionados à pesca, à agricultura, à criação de animais e à organização da vida comunitária.

O trabalho, nesse sentido, não pode ser compreendido apenas como uma atividade destinada à obtenção de renda. Ele também constitui um espaço de aprendizagem, socialização e construção de conhecimentos.

Ao longo da vida, os sujeitos aprendem que o trabalho envolve responsabilidades, desafios e experiências que contribuem para a formação humana.

Os pais ensinam seus saberes e motivam os filhos ao trabalho? Comente.

R: Alguns sim, outros nem tanto.

S: Sim, pois eles precisam buscar melhorias de vida.

T: Sim, a criança do campo já cresce sabendo que precisa trabalhar para ajudar sua família.

U: Sim, muitos são pescadores, agricultores e agropecuários, e seus filhos aprendem os conhecimentos de casa e os aperfeiçoam na escola junto com os professores.

V: A maioria sim.

As respostas demonstram que os professores reconhecem a importância da família na transmissão dos conhecimentos e na formação dos estudantes.

Os pais ensinam aos filhos conhecimentos relacionados às atividades desenvolvidas nas comunidades. Ao mesmo tempo, muitos incentivam os filhos a estudar, na expectativa de que possam alcançar melhores condições de vida.

A Educação do Campo pode contribuir para a articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, um conhecimento não deve simplesmente substituir o outro. É necessário construir relações entre diferentes formas de saber.

A escola precisa reconhecer os potenciais dos estudantes do campo e compreender que eles podem contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

Você consegue perceber como os estudantes veem o campo? Comente.

R: Sim, alguns não querem sair do campo.

S: Na maioria das vezes, eles veem como seu verdadeiro lar, pois para eles se torna algo natural.

T: Alguns. As crianças gostam de onde moram, da escola e da realidade; outros, nem tanto.

U: Como seu lar, o lugar onde vivem e gostam de estar.

V: Como um lar para eles, onde os trabalhos são sempre os mesmos.

Na visão dos professores, muitos estudantes gostam do lugar onde vivem e reconhecem o campo como seu lar. Entretanto, com o passar dos anos, os jovens podem desenvolver novos projetos de vida, como realizar um curso, ingressar na universidade ou buscar uma profissão diferente.

É necessário compreender que os sujeitos possuem liberdade para escolher seus caminhos. Nem todos os jovens desejam permanecer no campo, mas, independentemente de suas escolhas, o campo precisa ser compreendido como um território que necessita de investimentos e políticas públicas.

Apple (2011, p. 71) destaca que:

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

Nesse sentido, a educação exerce papel importante na construção da forma como os estudantes compreendem o campo e a cidade.

Ter uma vida estável é um desejo de muitas pessoas. Por isso, alguns jovens optam por deixar suas comunidades em busca de formação profissional e melhores oportunidades.

Segundo Arroyo (2004), um dos problemas enfrentados pelos sujeitos do campo está relacionado à necessidade de deslocamento de seus lugares de origem em busca de melhores condições de vida e acesso a novos conhecimentos.

Essa realidade demonstra a importância de políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo o direito de permanecer em seus territórios, caso assim desejem, sem que sejam obrigados a migrar em razão da ausência de oportunidades.

Na sua concepção, os estudantes pretendem continuar no campo? Comente.

R: Sim, alguns não querem sair do campo.

S: Não, querem alcançar seus objetivos por meio dos estudos.

T: Alguns sim, pois a maior parte de sua vida foi vivenciada na escola ou nas atividades do campo.

U: Alguns sim, outros querem estudar e voltar para o campo, almejando melhorias para o mesmo.

V: A maioria pretende mudar de vida. Sempre falam em morar na cidade.

As respostas demonstram diferentes perspectivas. Alguns estudantes desejam permanecer no campo, enquanto outros pretendem mudar-se para a cidade em busca de formação e oportunidades profissionais.

Há também aqueles que desejam sair temporariamente para estudar e, posteriormente, retornar para suas comunidades.

Essa diversidade de projetos de vida precisa ser respeitada. O importante é que os estudantes tenham condições de escolher seus caminhos.

A partir do momento em que o estudante reconhece sua identidade e sua relação com o território, passa a compreender que suas origens não constituem motivo de vergonha. Pelo contrário, podem constituir elementos fundamentais para a construção de sua identidade.

O professor possui papel importante nesse processo. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas também contribuir para que os estudantes desenvolvam capacidade crítica para compreender e transformar sua realidade.

Nesse sentido, é necessário que os jovens tenham acesso às discussões relacionadas aos movimentos sociais e às lutas pela garantia de direitos.

Quais são as perspectivas dos estudantes?

R: Estudar e ter outras profissões além da agricultura.

S: Melhoria de vida.

T: Alguns pretendem ser alguém com profissão, estudados e formados.

U: Vencer na vida por meio dos estudos para ajudar os pais a conquistar uma vida melhor para todos.

V: Um aprendizado significativo e uma mudança positiva em suas vidas.

As respostas demonstram que os estudantes possuem diferentes perspectivas para o futuro. Muitos desejam continuar os estudos e exercer profissões diferentes daquelas desenvolvidas por seus pais.

Esses projetos de vida não significam necessariamente uma rejeição ao campo. Em alguns casos, o estudante deseja estudar, adquirir novos conhecimentos e retornar à comunidade para contribuir com seu desenvolvimento.

A maioria dos jovens possui sonhos e projetos. Muitos reconhecem os esforços realizados pelos pais para garantir sua permanência na escola.

A educação, nesse sentido, pode contribuir para ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes, possibilitando que compreendam sua realidade e desenvolvam condições para transformá-la.

Paulo Freire (1987) destaca que o processo de ensino e aprendizagem exige a presença de professores e estudantes curiosos, inquietos, criadores, humildes e persistentes.

O processo educativo não se encerra na transmissão de conteúdos. Ele envolve a construção de sujeitos capazes de pensar, questionar e participar da transformação da realidade.

As pessoas do campo precisam ter acesso a uma educação de qualidade, construída com dignidade, respeito e atenção às suas especificidades. É necessário que possam reconhecer-se como protagonistas de suas histórias e participar da construção do desenvolvimento de suas comunidades.

Nesse sentido, Freire (1996, p.3) destaca que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

A educação, portanto, não pode ser reduzida ao treinamento técnico. Ela precisa contribuir para a formação humana, ética, crítica e social dos sujeitos.

Por meio desta pesquisa, compreendemos que as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo estão presentes nas escolas pesquisadas. Inicialmente, pretendíamos pesquisar apenas a Escola Núcleo Washington Luiz. Entretanto, ao chegarmos à comunidade, identificamos a existência da escola núcleo e da escola anexa Santa Rita. Diante disso, compreendemos a necessidade de incluir as duas instituições na pesquisa.

O processo de aprendizagem entre professores e estudantes ocorre por meio de uma relação construída cotidianamente. Ambos aprendem e ensinam a partir das experiências e vivências da realidade.

Essa relação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, das habilidades e do pensamento crítico dos estudantes, possibilitando que se reconheçam como sujeitos de direitos e participantes da construção de suas comunidades.

No decorrer da pesquisa, conhecemos parte da trajetória da Educação do Campo no Brasil e algumas conquistas relacionadas à educação no município de Parintins. Entretanto, compreendemos que essas discussões ainda precisam chegar às comunidades e aos sujeitos que desconhecem esse movimento social.

Acreditamos que, a partir do momento em que as pessoas que vivem, moram e trabalham nas comunidades tiverem acesso a informações sobre o significado e os objetivos da Educação do Campo, poderão fortalecer sua organização coletiva e lutar pela garantia de seus direitos.

Em relação aos desafios para incorporar o trabalho como princípio educativo às práticas pedagógicas, identificamos a influência das limitações das políticas públicas destinadas às comunidades do campo. Entre os principais desafios observados estão a precariedade da estrutura física, a formação insuficiente dos professores, as dificuldades relacionadas ao transporte escolar e a escassez de materiais pedagógicos.

Por outro lado, os professores demonstram compromisso com a educação. Mesmo diante das dificuldades, buscam desenvolver suas atividades e superar os desafios encontrados no cotidiano.

Esses profissionais precisam ser valorizados e respeitados. A realidade observada demonstra que a qualidade da Educação do Campo não depende apenas da dedicação individual dos professores, mas também da garantia de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, formação, remuneração e infraestrutura.

Assim, a análise dos questionários demonstra que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas estão relacionadas às experiências dos estudantes, às condições concretas das comunidades e às possibilidades encontradas pelos professores para desenvolver o processo educativo.

O trabalho, por sua vez, aparece como elemento presente na vida dos estudantes e de suas famílias, constituindo uma dimensão importante da formação humana. Entretanto, para que o trabalho seja efetivamente compreendido como princípio educativo, é necessário que essa dimensão seja articulada de forma crítica aos conteúdos escolares e às experiências vivenciadas pelos estudantes.

A Educação do Campo, portanto, precisa continuar sendo construída a partir da realidade dos sujeitos, de suas lutas, experiências, conhecimentos e projetos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou ampliar a compreensão acerca das práticas pedagógicas e do trabalho como princípio educativo em escolas do campo localizadas em uma comunidade de várzea no município de Parintins, Amazonas. Ao longo do percurso investigativo, foi possível perceber que a discussão sobre uma Educação do Campo digna e de qualidade permanece atual e necessária, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos sujeitos que vivem, trabalham e estudam nesses territórios.

A pesquisa de campo também possibilitou compreender que investigar a realidade do campo exige o envolvimento com diferentes dimensões da vida comunitária. O deslocamento, as condições de transporte, o alojamento, a alimentação e as próprias características geográficas da região fizeram parte da experiência investigativa e contribuíram para uma compreensão mais próxima da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, pesquisar o campo não significa apenas deslocar-se até uma comunidade, mas aproximar-se de uma realidade marcada por formas específicas de organização social, cultural, econômica e educacional.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que os professores desempenham papel fundamental no processo educativo, especialmente por contribuírem para a formação do pensamento crítico dos estudantes. A atuação docente, entretanto, não pode ser compreendida de forma isolada das condições concretas em que o trabalho pedagógico é realizado. Os professores enfrentam desafios relacionados à infraestrutura escolar, ao transporte, à escassez de materiais pedagógicos, à formação continuada e, em alguns casos, à necessidade de atuar em diferentes áreas do conhecimento.

Mesmo diante dessas dificuldades, observou-se o compromisso de muitos professores com a educação dos estudantes. Em suas práticas, buscam relacionar os conteúdos escolares com a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes, valorizando seus conhecimentos, experiências, modos de vida e relações com o território. Assim, compreende-se que o professor possui uma responsabilidade significativa na construção de processos educativos que possibilitem aos estudantes compreenderem criticamente a realidade em que vivem e perceberem que essa realidade pode ser transformada.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma formação específica e contínua para os profissionais que atuam nas escolas do campo. Não se trata apenas de oferecer formação técnica ou metodológica, mas de possibilitar que os professores compreendam as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e geográficas dos diferentes sujeitos do campo. Uma prática pedagógica comprometida com a Educação do Campo precisa considerar que a realidade de uma escola localizada em uma área de várzea possui características próprias, que não podem ser simplesmente interpretadas a partir de uma perspectiva urbana.

A Educação do Campo constitui uma discussão significativa para a sociedade, especialmente porque seus principais protagonistas são os próprios sujeitos que vivem e constroem esses territórios: agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, trabalhadores, estudantes, professores, movimentos sociais, associações e demais sujeitos que se reconhecem nessa realidade e lutam pela garantia de direitos. Portanto, a Educação do Campo não pode ser compreendida como uma educação inferior ou como uma adaptação da educação urbana para áreas rurais. Trata-se de uma concepção de educação que precisa considerar as especificidades dos sujeitos e dos territórios onde ela se desenvolve.

A análise realizada permitiu compreender que as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo podem ser articulados no processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação possibilita valorizar os conhecimentos construídos no cotidiano e relacioná-los aos conhecimentos científicos trabalhados pela escola. O trabalho, nesse sentido, não deve ser

compreendido apenas como uma atividade destinada à obtenção de renda, mas como uma dimensão da vida humana por meio da qual os sujeitos produzem sua existência, constroem conhecimentos, desenvolvem relações sociais e transformam a realidade.

Nas comunidades pesquisadas, os estudantes convivem cotidianamente com diferentes formas de trabalho desenvolvidas por seus familiares e pela própria comunidade, como a pesca, a agricultura, a criação de animais e outras atividades relacionadas à vida no campo. Essas experiências constituem conhecimentos importantes que podem ser problematizados pedagogicamente pela escola. Dessa forma, as práticas pedagógicas podem contribuir para que os estudantes compreendam a relação entre os conhecimentos construídos em suas comunidades e os conhecimentos científicos trabalhados no espaço escolar.

Diante disso, compreende-se que é necessário pensar práticas pedagógicas capazes de articular os saberes locais e os conhecimentos científicos, contribuindo para que os estudantes compreendam melhor o contexto em que vivem. Essa articulação também pode contribuir para a construção e reconstrução da identidade dos sujeitos do campo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização dos territórios, das culturas e dos modos de vida existentes nas comunidades.

A pesquisa também evidenciou que a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade depende da existência de políticas públicas articuladas e comprometidas com as necessidades dos sujeitos que vivem nesses territórios. Os desafios identificados envolvem diferentes dimensões, entre elas a estrutura física das escolas, o transporte escolar, os materiais pedagógicos, a formação dos professores, o acompanhamento pedagógico e as condições de trabalho. Esses aspectos não podem ser analisados de forma isolada, pois estão relacionados às condições concretas de vida e de acesso aos direitos sociais.

Nesse contexto, a garantia de uma educação digna precisa estar articulada a outros direitos fundamentais, como saúde, transporte, cultura, trabalho e condições adequadas de vida. A ausência ou precariedade desses serviços interfere diretamente na permanência dos estudantes na escola e nas condições de trabalho dos professores. Portanto, pensar a Educação do Campo exige compreender a totalidade das relações que envolvem os sujeitos e os territórios do campo.

A transformação dessa realidade exige o comprometimento do poder público, das escolas, das comunidades, dos profissionais da educação, dos movimentos sociais e da sociedade em geral. A união entre escola, comunidade e trabalho pode contribuir para a construção de processos educativos mais próximos das necessidades dos estudantes e das comunidades. Para isso, é necessário fortalecer a participação coletiva e a luta pela garantia

dos direitos sociais e educacionais, enfrentando as desigualdades e os preconceitos historicamente relacionados aos povos do campo.

Outro aspecto importante evidenciado pela pesquisa diz respeito às perspectivas dos estudantes em relação ao futuro. Alguns desejam permanecer no campo, outros pretendem sair em busca de formação e melhores condições de vida, enquanto alguns manifestam o desejo de estudar, adquirir uma profissão e retornar posteriormente para contribuir com suas comunidades. Todas essas escolhas precisam ser respeitadas. Permanecer ou sair do campo deve ser uma decisão dos próprios sujeitos e não uma consequência da ausência de oportunidades.

Nesse sentido, garantir uma Educação do Campo de qualidade significa também possibilitar que os estudantes tenham condições de escolher seus próprios caminhos. Aqueles que desejam permanecer no campo precisam encontrar condições dignas para viver e trabalhar em suas comunidades. Aqueles que desejam sair também precisam ter acesso à formação e às oportunidades necessárias para alcançar seus objetivos. Da mesma forma, aqueles que desejam retornar às suas comunidades devem encontrar condições para contribuir com o desenvolvimento de seus territórios.

A pesquisa permitiu compreender que a realidade da Educação do Campo apresenta avanços, mas também permanece marcada por desafios históricos. As dificuldades identificadas não são recentes e estão relacionadas à ausência ou insuficiência de políticas públicas capazes de atender às especificidades dos territórios do campo. Entretanto, os resultados também demonstraram a existência de sujeitos que resistem, trabalham, ensinam, aprendem e lutam cotidianamente pela melhoria das condições de vida e de educação em suas comunidades.

Nesse processo, os professores possuem papel fundamental. Entretanto, é necessário destacar que não se pode responsabilizar exclusivamente esses profissionais pelos problemas existentes na Educação do Campo. Embora os professores tenham compromisso com o processo educativo, é responsabilidade do poder público garantir as condições necessárias para que o trabalho docente seja realizado com qualidade. A valorização profissional, a formação continuada, a estabilidade, a remuneração adequada, a infraestrutura escolar e a disponibilização de materiais pedagógicos são elementos fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

Assim, os resultados da pesquisa possibilitaram compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas são atravessadas pelas condições concretas de vida e de trabalho existentes nas comunidades. Mesmo diante das dificuldades,

os professores procuram desenvolver atividades que dialogam com a realidade dos estudantes, utilizando diferentes estratégias pedagógicas e valorizando os conhecimentos construídos no cotidiano. Ao mesmo tempo, os limites identificados demonstram que o compromisso individual dos professores não é suficiente para resolver problemas estruturais que dependem de políticas públicas.

A investigação também possibilitou reconhecer que o trabalho como princípio educativo pode contribuir para a formação dos estudantes quando é compreendido em sua dimensão histórica, social e humana. As experiências relacionadas à pesca, à agricultura, à criação de animais e às demais atividades desenvolvidas pelas famílias podem constituir pontos de partida para a problematização dos conteúdos escolares. Dessa maneira, a escola pode contribuir para que os estudantes compreendam criticamente suas experiências e percebam que os conhecimentos produzidos em suas comunidades possuem importância e significado.

Portanto, é necessário continuar refletindo sobre as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo no contexto da Educação do Campo, especialmente na realidade amazônica. A pesquisa realizada não pretende esgotar essa discussão, mas contribuir para o debate sobre a educação desenvolvida em comunidades de várzea e sobre os desafios enfrentados por professores, estudantes, famílias e demais sujeitos que constroem cotidianamente esses territórios.

Acredita-se que, a partir do momento em que os sujeitos do campo tenham acesso a informações e conhecimentos sobre seus direitos e sobre a própria Educação do Campo, poderão ampliar suas possibilidades de organização, participação e luta coletiva. O conhecimento pode contribuir para que os sujeitos reconheçam sua condição de cidadãos e compreendam que a garantia dos direitos sociais depende também da participação e da mobilização da sociedade.

Nesse sentido, a Educação do Campo precisa continuar sendo construída com a participação dos próprios sujeitos do campo. Não se trata de uma educação pensada para eles, mas de uma educação construída com eles, considerando suas experiências, seus conhecimentos, suas culturas, seus territórios e suas formas de organização social.

Ao concluir esta pesquisa, reafirma-se a importância de valorizar os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam nas comunidades do campo e enfrentam diariamente longas distâncias, dificuldades de transporte, limitações estruturais e diferentes desafios para garantir o direito à educação. Esses profissionais merecem reconhecimento, valorização e condições adequadas para desenvolver seu trabalho.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de continuar defendendo uma Educação do Campo pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade. Para isso, é necessário articular os conhecimentos escolares com a realidade dos estudantes, valorizar os saberes das comunidades, fortalecer a formação dos professores e garantir políticas públicas capazes de atender às especificidades dos territórios do campo.

Nesse percurso, permanecem atuais as contribuições de Paulo Freire, especialmente a compreensão de que a educação pode contribuir para que os sujeitos leiam criticamente o mundo e percebam-se como capazes de participar de sua transformação. Assim, continuar pensando, pesquisando e lutando por uma Educação do Campo digna e de qualidade significa reconhecer que os sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo são protagonistas de suas próprias histórias e possuem o direito de construir seus projetos de vida com dignidade, autonomia e justiça social.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In, ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MILINA, Monica C (Orgs.). Por uma educação do campo. PetrópolisRJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar – PNATE**. Instituído pela LEI Nº 10.880, DE 9 DE JUNHO DE 2004. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Brasília: DF, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, DF: Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã e Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação, 2014c.

CALDART, Roseli S; MOLINA, Monica Castagna (Org). **Por uma Educação do CAMPO**. Petrópolis: Vozes: 2004.

CALDART. **Sobre educação do campo**. In: SANTOS, C. A. Escrever todo nome. (Org.). Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 6786.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**, p. 87-131. 5ª EDIÇÃO. Petrópolis-RJ: Vozes 2019.

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

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

COSTA, Ana Cristina Sprotte. et. al. **Interdisciplinaridade como Prática Pedagógica Capaz de Superar o Problema do Analfabetismo Científico no Ensino da Física**. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0032-1.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: A educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2006.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FREIRE; Paulo. In: **Revista Paulo Freire: um educador do povo**. Roseli Salete Caldart; Edgar Jorge Kolling (Orgs). 3 ed. São Paulo/SP: Ed ANCA, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI. Os mestres de Rousseau. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Indagações Curriculares: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

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

HAGE, S.A. M (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutermberg Ltda, 2005.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social.** São Paulo: Boitempo, 2002.

LEINEKER, M. S.L; ABREU, C. B. M de. **Educação do campo e os textos constitucionais: Um estudo a partir da constituição federal de 1934, IX ANPED, sul; seminário de pesquisa em educação da região sul,** 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. O Capital – **Crítica da Economia Política.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2004.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 13.ed.São Paulo: Atlas.2019.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MOLINA, Monica Castagna. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo.** In: FERANDES, Bernardo Mançano et al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria(Orgs.).**Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

MOURÃO, A. R.B. **Trabalho como princípio educativo.** In:Borges, H. da S. (Orgs.).Trabalho e educação do/no campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica: Manaus: EDUA, 2014.p. 56-68.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Cidades na selva**. Manaus: Editora Valer, 2000

OLIVEIRA, Sued Silva de et al. **O lugar da pesquisa na formação de professores de ciências**. 2010. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

PRATA, B. dos S., & Silva, S. S. (2022). **A educação do campo em Parintins nas rodas de conversa no FOPINECAF: FIELD EDUCATION IN PARINTINS ON THE TALKING WHEELS AT FOPINECAF**. *Educação Em Revista*, 23(1), 61–78.

PEREIRA, A. C. da S. **Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas**. In HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAUL, A.;C.G da SILVA. **Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos**. *Círculo sem fronteiras* .14. n.3 p.129-142, set/dez 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez 2007.

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

SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981 e 1983. 2 vols.

SOUZA JUNIOR, Justino. **Princípio educativo e emancipação social:** validade do trabalho e pertinência da práxis. 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2010.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins:** Entre o Currículo, o Cotidiano e os Saberes Tradicionais. São Paulo: USP, 2013. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.

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

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

VEIGA, I.P.A. **Escola, currículo e ensino.** In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M.H.F (Org.). *Escola Fundamental: currículo e ensino.* Campinas-SP: Papirus, 1995.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais:** Mapa de Estudos Recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WITKOSKI, A.C. **Terras, Florestas e águas de Trabalho:** os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. São Paulo: Annablume, 2010.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE PARINTINS/AM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Bruna dos Santos Prata, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cel: (92) 99277-5498, e-mail: brunaprata05@gmail.com, sendo a professora orientadora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, (92) 8193-9840, e-mail: eulinanog@hotmail.com, da Universidade Federal do Amazonas, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá-AM. O objetivo desta pesquisa é: **compreender as práticas pedagógicas e o trabalho como princípio educativo em uma escola do campo de Parintins/AM e seus impactos no processo de construção do conhecimento**. Os objetivos específicos são: **realizar estudos sobre educação do campo no Brasil e no Amazonas; contextualizar a educação do Campo no município de Parintins-AM; Observar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo de Parintins-AM, identificar os desafios dos docentes em incorporarem o trabalho como princípio educativo em suas práticas pedagógicas**.

Sua participação é voluntária e o senhor (a) está sendo convidado para contribuir na pesquisa, na qual consistirá no por meio de entrevista semiestruturada, observação livre e participante além das rodas de conversa que iremos realizar. O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço na Escola Municipal Washington Luiz Teixeira.

As perguntas são voltadas para os professores, pais e líderes de movimentos sociais pretende-se realizar a pesquisa de forma presencial e as perguntas serão voltadas para as questões sobre o campo, práticas pedagógicas e trabalho. As rodas de conversas terão um tempo médio 1h30 a 2h dependendo da interação do grupo podendo ser necessário de 1 a 3 rodas de conversa durante a pesquisa.

A entrevista semiestruturada serão no total de 13 perguntas e abordará temas ligada a temática da pesquisa. Nestes encontros o participante tem livre escolha de responder as perguntas, de ficar em silêncio, sair ou desistir da pesquisa a qualquer momento. Estes encontros serão gravados para serem utilizados na análise de dados e posteriormente descartados, garantindo o anonimato da identidade dos participantes.

Toda pesquisa envolve riscos, caso você se sinta desconfortável em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em algum tópico você sentir incômodo ao falar, podemos encaminhá-lo para o atendimento com um profissional de saúde qualificado e próximo da comunidade. No decorrer da participação desta pesquisa, você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/ entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento caso seja necessário.

Outro risco referente a pesquisa presencial por meio dos procedimentos da coleta de dados é a infecção pelo coronavírus (COVID-19), que ainda precisa ter todos os cuidados necessários, pois trata-se de doença respiratória que pode ser transmitida por gotículas de saliva e caso a pesquisa aconteça de forma presencial, vamos nos comprometer com as medidas preventivas como: o distanciamento entre os participantes, o uso de máscara, a utilização de álcool em gel e etc.

Se você aceitar participar, os benefícios serão em contribuir com o conhecimento sobre o tema abordado e melhorias no processo das práticas pedagógicas dos professores do campo, além de proporcionar uma análise crítica e reflexiva no âmbito acadêmico e profissional no que diz respeito a divulgação das ciências partindo da realidade dos sujeitos que vivem, moram e trabalham no campo, disseminando o conhecimento científico nas mais diversas esferas educacionais, principalmente na realidade do Amazonas e Brasil.

Se depois de consentir a sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no cel: (92) 9277-5498, ou poderá entrar em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Consentimento pós-informado. Eu, fui informado 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. Autorizo o uso de áudios, imagens e gravações para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material.

Caso haja impossibilidade de realizar a pesquisa de forma presencial com os participantes iremos utilizar o uso de ferramentas tecnológicas a distância via meet, grupo de WhatsApp, google forms. Pois não podemos colocar a vida dos participantes em risco. Uma vez que a internet em nosso município é bastante ruim.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma cópia com o participante da pesquisa e outra com a pesquisador (a), caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa. Nestes termos agradecemos sua colaboração.

Bruna dos Santos Prata
Orientadora: Prof^a. DR^a. Eulina Maria Leite Nogueira
Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Humanidades
Contato: (97) 3373-1180

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas

(Participante)

cel: (92) 9277-5498, ou poderá entrar em contato com o

IMPRESSÃO
DACTILOSCÓPI
CA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente -
Programa de Pós-Graduação de Mestrado Ensino: Ciências e Humanidades – PPGECH

Roteiro de Entrevista – Professores



Letra de
identificação

Bloco I - Perfil do Entrevistado

Sexo: () Masculino () Feminino () LGBT+ () Outro

Idade: _____

Estado Civil: _____

Tempo de experiência no Magistério: _____

Tempo de experiência nesta escola: _____

Regime de trabalho: () efetivo () contrato temporário

Carga horária de trabalho: () 20h () 40h () 60h

Qual sua Formação? _____ Ano de conclusão: _____

Você possui pós graduação? Cite

Bloco II – Práticas Pedagógica

1. O que você entende por educação do campo? Justifique

2. Você participou ou participa de formação específica para a educação do campo? Comente.

3. Com relação a sua experiência na educação do campo, como você avalia: pontos positivos e pontos desafiadores.

4. Com relação ao seu trabalho pedagógico, a escola disponibiliza acompanhamento pedagógico para auxiliar no desenvolvimento das atividades? Comente

5. Com relação aos materiais pedagógicos, os mesmos são suficientes para o desenvolvimento das atividades escolares? Comente

6. Nos fale de suas práticas pedagógicas. Como você planeja e desenvolve suas atividades? Comente.

7. Durante o desenvolvimento das suas atividades, como você trabalha em relação ao cotidiano de vida dos estudantes do campo? Comente

8. O que você entende por trabalho? Comente.

9. Para você o trabalho é algo necessário para o ser humano? Por que?

10. O pais ensinam os seus saberes e motivam os filhos ao trabalho? Comente

11. Você consegue perceber como os estudantes veem o campo? Comente.

12. Na sua concepção, os estudantes pretendem continuar no campo? Comente.

13. Quais as perspectivas dos estudantes?

Bloco IV- Pais e líderes de movimentos sociais - Perfil do Entrevistado

Sexo: () Masculino () Feminino () LGBT+ () Outro

Letra de
identificação

Idade: _____

Estado Civil: _____

Comunidade: _____ Quanto tempo: _____

Quantos filhos: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Qual sua Formação? _____ Ano de conclusão: _____

1. Como você é sua comunidade? Explique.

2. Como você vê a escola? A escola corresponde a expectativa da família? Comente.

3. O que você acrescentaria nas práticas dos professores? Comente.

4. Na sua opinião os conteúdos ministrados na escola valorizam o trabalho realizado pelas famílias para atender as necessidades ou sustento das mesmas? Comente

5. O que você deseja para o futuro do seu filho (a)? Comente

6. O que você entende por trabalho? Qual trabalho você desenvolve para o sustento da sua família? Comente.

7. Quais são os anseios e perspectivas para sua comunidade? Comente.
